



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JOÃO CARLOS MARTINS BRESSAN**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NAS  
ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA**

Rondonópolis/MT

2014

**JOÃO CARLOS MARTINS BRESSAN**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NAS  
ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGedu/UFMT), linha de pesquisa: - Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais - , como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva

Rondonópolis/MT

2014

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

B843c Bressan, João Carlos Martins.  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES SOBRE O LÚDICO NAS  
ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA / João  
Carlos Martins Bressan. -- 2014  
118 f. ; 30 cm.  
Orientador: Adelmo Carvalho da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Concepções. 2. Lúdico. 3. Práticas educativas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGedu  
Rodovia Rondonópolis-Guiratinga (MT 270), Km 006, Rondonópolis - MT. CEP 78735-901.  
Fone: 66 3410-4035 / 3410-4038. E-mail: ppgedu.ufmt@hotmail.com

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas Escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana”**

AUTOR: Mestrando João Carlos Martins Bressan

Dissertação defendida e aprovada em 14/03/2014.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca/Orientador      Doutor      Adelmo Carvalho da Silva  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna      Doutora      Raquel Gonçalves Salgado  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora externa      Doutora      Cristina Maria D'Ávila Teixeira  
Instituição : UNEB/UFBA

RONDONÓPOLIS, 14/03/2014.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Criador de todas as coisas

À família

Ao professor Adelmo Carvalho da Silva pela disposição para enfrentar esse árduo caminho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação/Campus de Rondonópolis/MT;

A todos os professores que ministraram disciplinas no curso;

Aos colegas da “caverninha”;

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação – PPGedu/UFMT/CUR;

As professoras colaboradoras desta investigação, sem vocês nada disto seria possível.

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender como as concepções de professores acerca do lúdico interferem/afetam suas práticas educativas. As investigações produzidas no âmbito dessa perspectiva denotam considerável referencial teórico acerca das temáticas: jogo, brincadeira, brinquedo. No entanto, ao se direcionar análises a respeito das produções teóricas que explanam sobre o lúdico, verifica-se a quantidade limitada de produções. Entre outros fatores destaca-se o caráter polissêmico da terminologia, o que a faz ser pouco desvelada por professores que se propõem a experienciá-la no ambiente escolar. Outro ponto de relevância é a teorização sobre as concepções e práticas educativas das professoras investigadas. O intuito foi subsidiar a apresentação desses conceitos para possibilitar análises que contemplem os dados coletados que, por sua vez, visam atender ao objetivo desta pesquisa que se sustenta em: evidenciar a compreensão sobre as concepções de lúdico de professores que atuam nos primeiros ciclos da educação básica nas escolas da rede estadual do município de Rondonópolis/MT. Desmembrando-se nos seguintes objetivos específicos: Investigar as concepções dos professores sobre o lúdico na escola; Analisar/compreender como essas concepções interferem na prática educativa dos docentes; Refletir sobre o papel das atividades lúdicas no contexto da sala de aula. Para tanto, norteia-se, inicialmente, no conceito de concepções apresentado Ponte (1992), Silva (2009) e Garnica (2008). Em relação às explanações acerca do conceito de lúdico ancorou-se em Huizinga (2000), Almeida (2003), Marcellino (2003) e Kishimoto (2011a), e aos desdobramentos do termo em atividades lúdicas e ludicidade alicerçou-se em Luckesi (2002) D'Ávila (2006). Em relação à importância do lúdico na prática educativa foram referenciados os seguintes autores: Kishimoto (2011b, 2011c); Brougère (2011); D'Ávila (2006). O presente estudo utilizou-se das abordagens da pesquisa qualitativa e do método interpretativo. O referencial escolhido fundamentou-se em Bogdan e Biklen (1994), Flick (1999), Vianna (2003) Richardson (1999). Analisou-se o conteúdo dos dados coletados de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca do lúdico e sua importância no processo de ensino-aprendizagem por meio dos instrumentos de coleta de dados que se constituem de observação e entrevistas. O processo de análise dos dados coletados e considerações evidenciam a concepção das professoras sobre o lúdico, por meio de suas práticas educativas. Desvelam que de forma ampla as professoras acreditam na importância de uma prática educativa diferenciada, que considere o lúdico nas relações de ensinar e aprender, no entanto, expõem fragilidades acerca da compreensão teórica sobre a temática, o que demonstra alguns conflitos que tem relação com sua prática pedagógica, mas também com a percepção que gestão e colegas de trabalho possuem em relação a sua atuação profissional. A presente pesquisa permite reconhecermos como o lúdico é evidenciado em um momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental, desse modo constitui-se de importantes subsídios para a reflexão sobre a prática educativa e a formação de professores para esse período.

**Palavras-chave:** Concepções. Lúdico. Práticas educativas.

## ABSTRACT

This research seeks to understand how teachers' conceptions about the ludic interferes/affect their educational practices. The research produced under this perspective denote considerable theoretical framework about the themes: game, fun, plaything. However, when direct analysis regarding the theoretical productions elucidates on the ludic, there is a limited amount of production. Among other factors highlight the ambiguous character of the terminology, which makes it somewhat unveiled by teachers who intend to experience it in the school environment. Another relevant issue is the theorization of educational concepts and practices of the teachers surveyed. The purpose was to subsidize the presentation of these concepts to enable analyzes that include data collected which in turn aim to meet the objective of this research which relies on: Evidence understanding of the concepts of playfulness of teachers working in the first cycle of basic education in schools statewide network of county Rondonópolis/MT. Which parses the following specific objectives :To investigate teachers' conceptions about the ludic; Analyze/understand how these concepts influence the educational practice of teacher; Reflect on the importance of ludic activities in the context of the classroom early years of elementary school. To do so, is guided initially presented the concept of conceptions Ponte (1992), Silva (2009) and Garnica (2008). Regarding explanations about the concept of playfulness is anchored in Huizinga (2000) , Almeida (2003), Marcellino (2003) and Kishimoto ( 2011a) , and the term developments in playfulness and ludic activities has its foundations in Luckesi (2002) D' Avila (2006), Brougère (2011), D' Avila (2006) Kishimoto ( 2011b , 2011c): Regarding the importance of playfulness in educational practice the following authors were referenced. This study used qualitative research approaches and interpretive method, the reference chosen was based on Bogdan and Biklen (1994), Flick (1999), Vianna (2003), Richardson (1999). We analyzed the contents of the data collected from three teachers of the early years of elementary school, about playfulness and its importance in the teaching-learning process through data collection instruments that constitute observation and interviews. The process of data analysis and considerations show the design of the teachers on the play, through their educational practices. Unveil that broadly the teachers believe in the importance of a differentiated educational practice that considers the play in the relations of teaching and learning, however, expose weaknesses on the theoretical understanding of the subject, which shows some conflicts that relate to their pedagogical practice, but also to the perception that management and co-workers have regarding their professional practice. This research allows to recognize the play is evidenced in a time of transition from childhood education for elementary school thus constitutes important elements for a reflection on the educational practice and teacher formation for that period.

**Keywords:** Conceptions. Ludic. Educational Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01	Organização da enturmação.....	60
QUADRO 02	Caracterização estrutural da Escola Estadual B.....	66
QUADRO 03	Caracterização estrutural da Escola Estadual A.....	66
QUADRO 04	Caraterização pessoal/profissional das professoras investigadas.....	67
QUADRO 05	Fases da carreira docente.....	67
FIGURA 01	Concepções, conhecimento e crenças.....	42



## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
EEA	Escola Estadual A
EEB	Escola Estadual B
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.
GPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUCEF	Jogos Universitários do Curso de Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPGedu	Programa de Pós Graduação em Educação
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação/Mato Grosso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO CONCEITO DE LÚDICO</b> .....	21
<b>2.1 A origem e interpretações do conceito de lúdico</b> .....	21
2.1.1 <i>O lúdico na abordagem histórico-filosófica</i> .....	26
2.1.2 <i>O Lúdico na abordagem psicológica</i> .....	29
2.1.3 <i>O lúdico na abordagem socioantropológica</i> .....	33
2.1.4 <i>O lúdico na abordagem pedagógica</i> .....	35
2.1.5 <i>Algumas contribuições teóricas em âmbito nacional acerca do lúdico</i> .....	38
<b>3 CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE PROFESSORES E A PRÁTICA EDUCATIVA LÚDICA NAS ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA</b> .....	40
<b>3.1 Concepções e crenças</b> .....	40
<b>3.2. As concepções nas práticas educativas</b> .....	43
<b>3.3 A prática educativa lúdica no contexto da sala de aula</b> .....	46
<b>3.4 A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, uma proposta lúdica?</b> .....	53
3.4.1 <i>A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso</i> .....	57
<b>4 A METODOLOGIA</b> .....	63
<b>4.1 A pesquisa</b> .....	63
<b>4.2 O percurso metodológico</b> .....	64
<b>4.3 O contexto da pesquisa</b> .....	65
<b>4.4 Local e sujeitos selecionados para a investigação</b> .....	65
<b>4.5 Estratégias e instrumentos de coleta de dados</b> .....	68
<b>4.6 O método utilizado na análise</b> .....	69
<b>4.7 Etapas organizadoras da coleta e análise</b> .....	70
<b>4.8 Eixos direcionadores da análise</b> .....	70
<b>5 A ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	73
<b>5.1 Memórias das professoras sobre o lúdico</b> .....	73
<b>5.2 Concepções das professoras sobre o lúdico</b> .....	77

5.2.1 O significado do lúdico .....	78
5.2.2 As práticas educativas lúdicas: para o aluno, para a escola.....	80
5.2.3 A intencionalidade pedagógica .....	84
<b>5.3 Entrelaçando concepções e práticas: a busca de uma compreensão .....</b>	<b>86</b>
5.3.1 A interação lúdica entre professoras e alunos .....	87
5.3.1 A importância do lúdico, concepções e práticas.....	93
<b>6 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O fato de ter que dormir apresentava-se para mim como uma árdua tarefa, a tal ponto que se aproximava de uma obrigação, aguardava o sol nascer para rapidamente ir à casa de um amigo e convidá-lo a brincar. Tudo começava com um planejamento do que podíamos fazer, surgiam inúmeras possibilidades desde jogos nas ruas de “terra” a construções de objetos, carros, estilingues, pipas e outros. As novidades eram diárias, que aos olhos de um adulto podiam ser tidas como rotineiras cada pisar na terra era diferente, cada sensação experimentada caminhava da pontinha do dedão do pé à cabeça. Nesse mundo real e imaginário podíamos ser aventureiros. Lembro-me do bosque que havia em frente a minha casa, nele encontrávamos tesouros, construíamos acampamentos e muitas outras coisas que a nossa imaginação fértil nos conduzia. Tudo era muito real e ao mesmo tempo imaginário. Às vezes, fomos engenheiros, construtores... Também podíamos ser super-heróis, correr velozmente, voar, cair, gritar e machucar. O prazer não permitia sentir a sensação da dor causada por arranhões que aos nossos olhos curavam-se rapidamente.

O tempo não era relevante, as brincadeiras nos transportavam para outro tempo, o tempo de brincar, de sentir prazer. Só lembrávamo-nos do tempo cronológico quando nossas mães nos chamavam aflitas para a realização dos cuidados com os nossos corpos e para tomarmos as refeições. O dia era longo e ao mesmo tempo curto, sentíamos um calor no peito, uma sensação de poder ilimitado, corríamos, saltávamos, nadávamos, não há recordações de cansaço e desânimo, corpo e mente estavam sempre prontos para uma nova aventura brincante, e tudo era mais completo porque existiam outros como nós, que compartilhavam das nossas aventuras e de nossos superpoderes.

Esse mundo encantado em que vivíamos diariamente deixou memórias em meu corpo e movimentos em minha mente. Cresci em um ambiente lúdico em casa e na rua, até o momento da escola, onde as propostas lúdicas eram desconhecidas, em nada se pareciam com passado recente e o presente. Recordo-me que nos jogos da escola em que a diversão dava lugar à tensão, a colaboração era substituída pela competição e a aprendizagem que ocorria livremente, conseqüentemente tornou-se obrigatória e determinada em ciclos de tempo. Nesse aspecto recorro às palavras de Marcellino (2003, p. 18)

Antes, havia a possibilidade de vivências prazerosas, sem compromissos, e o tempo mágico das brincadeiras estava ao alcance das nossas mãos; agora, a obrigação sistematizada introduzia o tempo do relógio e o “dever de casa” invadia o reino encantado, o reino do lúdico. Parodiando Althusser, podemos dizer que a infância é hoje o período da vida em que se fica entalado entre a obrigação e o prazer, entre o reino da escola e o reino do lúdico. E a nossa

conformação social tende a nos empurrar cada vez mais para dentro desse reino da escola, onde imperam os valores da sociedade neoliberal: racionalidade, produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, sucesso financeiro.

Nesse novo contexto escolar éramos tratados como ocos, tínhamos nossas experiências desconsideradas, perdeu-se então para mim o significado da aprendizagem, aliás, essa palavra – aprendizagem – pouco importava, inegavelmente ocorria, em nossas atividades fora da escola, no entanto, baseada em tempos e métodos diferenciados.

Considerando as experiências vividas e a importância das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem e na tentativa de compreender como ocorrem essas relações entre o lúdico e a aprendizagem no âmbito escolar, fez-se necessário investigar as concepções dos professores acerca dessa temática.

Previamente as explanações acerca da presente pesquisa, seus anseios e objetivos, fez-se necessário aqui caracterizar o percurso educacional do autor, e assim os motivadores que o conduzem a trilhar o caminho da educação há mais de duas décadas, tanto na condição de aluno como de professor.

Iniciei meu percurso escolar educacional no estado do Paraná, no ano de 1990, especificamente no município de Xâmbre, em instituições de educação infantil, denominadas naquela época de creches. Sempre estudei em instituições públicas tanto municipais quanto estaduais, e em várias cidades diferentes, devido às oportunidades profissionais de meu pai. Desde o início meus interesses eram gerais, gostava de todas as áreas do conhecimento, e por isso estudando sempre no sistema seriado e com avaliações somativas, alcancei constantemente boas notas, nesse período me recordo que os jogos, brincadeiras e quaisquer expressões lúdicas assumiam um caráter de recompensa ou punição, desse modo, as quintas feiras só seriam compostas de visita à quadra poliesportiva – que para a maior parte dos alunos era o único espaço de expressão livre e criativo – se durante a semana tivéssemos “bom comportamento” do contrário permaneceríamos em sala de aula, mesmo com toda a revolta e insatisfação demonstradas pelos alunos, essa situação constrangedora era potencializada por proposições da professora de atividades menos agradáveis a nós, tendo como exemplo os famosos ditados.

Era evidenciada, nesse período, a tentativa constante da professora em manter a disciplina e o controle, que aparentemente resumia-se em uma grotesca equação simples, dispor expressões lúdicas como punição ou recompensa, possibilita maior aprendizagem, na verdade, permite o controle disciplinar, o que não é diretamente ligado ao desenvolvimento dos discentes. Nesse ponto torna-se claro que as manifestações lúdicas não eram percebidas

como possibilidades pedagógicas de desenvolvimento intelectual, afetivo, criativo e social, mas pelo contrário, eram somente utilizadas como reguladoras.

Contudo ao iniciar a 5ª série do ensino fundamental, devido a boas notas e conduta, fui selecionado a ingressar na Fundação Bradesco no município de Paranavaí no estado do Paraná.

Esta instituição educacional oferecia todo o uniforme, material, livros, e atividades em turno oposto das aulas que se constituíam desde o curso de datilografia a técnicas agrícolas. Entre os professores destaca-se em minha memória o de Educação Física. Nesta fase surgiu meu interesse pela disciplina, pois vivenciava aulas plurais e repletas de novidades, desde a formação disciplinar, fruto de uma educação física militarista, a aulas de dança que valorizavam a ludicidade como ferramenta socializadora. Inicialmente fui atraído pela parte desportiva, o que conduziu a uma carreira de atleta profissional em atletismo que só foi encerrada em 2007.

No segundo semestre de 2001, quando cursava o Ensino Médio prestei vestibular para Educação Física na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e letras de Paranavaí (UNESPAR/FAFIPA), e já em 2002 iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física que ocorria em período integral. O impacto no início do curso foi muito grande e de difícil absorção, parecia-me que boa parte dos conhecimentos que adquiri durante meu percurso na educação básica não trazia contribuições claras que me ajudassem nessa nova fase. Aos 17 anos não vivenciava a clareza do que fazer, passei então de um sistema educacional que me oferecia as respostas (educação básica) a um sistema que aparentemente me direcionava à busca das respostas (ensino superior).

Ainda no primeiro ano comecei a desconstruir meus conceitos sobre a Educação Física, pois já no início das 14 (quatorze) disciplinas ofertadas, apenas quatro pareciam ser da Educação Física, baseado em meus conceitos prévios sobre os conteúdos que alicerçavam a matriz curricular desta disciplina, (esportes, treinamento e jogos), este complexo choque conceitual/prático por pouco não me conduziu à desistência.

Decidido a continuar, procurei compreender, ainda que de forma superficial a importância de todas essas disciplinas cursadas, já ao final do segundo semestre do ano de 2003 quando participei do ciclo anual de formação em Educação Física promovido pelos alunos do 4º ano, o qual tinha por objetivo promover experiências sobre organização de eventos e mesas redondas acerca de temáticas pertinentes ao curso de licenciatura plena em Educação Física. Nesse momento, pude notar o quão amplas eram as possibilidades do campo de atuação do curso que havia decidido cursar. No mês de novembro de 2003, participei da

primeira semana de Educação Física da FAFIPA. Evento este também organizado por acadêmicos exclusivamente do terceiro ano - era uma atribuição curricular dessa turma - as palestras e cursos do evento eram ministradas por convidados de renome, normalmente de outras instituições. Essa experiência contribuiu para uma expansão sobre as possibilidades da Educação Física, houve a percepção de que havia muito além dos muros da Universidade.

A Universidade promovia vários eventos extracurriculares. E as responsabilidades por toda a organização eram do terceiro e quarto ano do curso de Educação Física. Posso dizer que nessa fase fiquei extremamente satisfeito com a formação oferecida pelo curso.

No segundo ano, também com muitas disciplinas nossos professores começaram a nos instigar sobre a importância da pesquisa, e assim reuníamos-nos para apresentar trabalhos monográficos de alunos egressos, com temas que estavam ligados a nossos conteúdos disciplinares, com o intuito de subsidiar nossas reflexões.

No ano de 2005 cursando já o temido terceiro ano, temido devido à grande responsabilidade de organização de eventos, e pelo início do estágio supervisionado, pois se tratava de um curso de licenciatura plena, iniciamos já no primeiro semestre a escrita dos projetos para o estágio supervisionado I. O projeto deveria ser aplicado em duas fases distintas: com turmas de alunos que cursavam a Educação Infantil e em um projeto que envolvesse a educação física e fosse extraescolar. A decisão foi trabalhar com a recreação na educação infantil, e com o atletismo no projeto extraescolar, o que apontava para determinado interesse em pesquisar a respeito da importância da educação lúdica no desenvolvimento do aluno.

Para a conclusão do estágio supervisionado I, perpassamos por várias fases: a escrita dos projetos, a fase de integração quando visitávamos as instituições para nos apresentar e verificar a possibilidade de aplicação do estágio, a fase de participação que consistia em acompanhar os professores ministrando as aulas, especificamente de Educação Física, e finalmente a tão esperada regência, na qual aplicávamos o projeto com o total de 10 (dez) aulas para a educação infantil e 12 (doze) aulas no projeto de atletismo municipal. Especificamente a docência no projeto de atletismo culminou em uma competição, na qual estive na função de assessor técnico, e da qual participaram os atletas que vivenciaram a regência.

Em 2006, iniciei o quarto e último ano do curso de Educação Física, um dos momentos mais atribulados de minha fase acadêmica. Precisávamos além de cursar e ser aprovado nas seis disciplinas obrigatórias, apresentar a monografia para a conclusão do curso, organizar os Jogos Universitários do Curso de Educação Física (JUCEF), organizar e

ministrar o ciclo de palestras, e ainda planejar e aplicar estágio supervisionado II. No projeto de estágio foi possível vivenciar a docência no ensino médio com ginástica de academia, no ensino fundamental e também no ensino superior proporcionando a nós, acadêmicos, uma ampla vivência de nossas possibilidades de trabalho.

Já em fase de conclusão de minha monografia, fui informado sobre um concurso público para a docência no estado de Mato Grosso e no ano de 2006, antes da conclusão da graduação, realizei esse concurso público para provimento de vagas para professor da educação básica do estado.

Em 2007 fui convocado após ter sido aprovado entre as quatro vagas existentes do concurso da SEDUC/MT (Secretária de Estado de Educação) para o município de Rondonópolis-MT. E desse modo deu-se o início a minha carreira na educação pública do Estado de Mato Grosso, no município de Rondonópolis, especificamente no dia 19 de julho de 2007 na Escola Estadual Marechal Dutra.

Na ânsia para aplicar os conhecimentos oriundos da formação inicial lotei-me em três períodos, com turmas do ensino fundamental e médio. Identifiquei-me muito com o trabalho, mas por outro lado tive muita dificuldade com uma cultura já instalada, seus pontos principais eram: a exclusão de aulas teóricas e a separação das aulas de meninos e meninas, todas as turmas eram divididas por sexo e participavam das aulas no mesmo momento em dias específicos da semana, pois o ginásio era emprestado, devido à escola não possuir quadra poliesportiva.

Apesar do grande choque experienciado, aos poucos e com muita dificuldade dei início à inserção de outros conteúdos da Educação Física, nas aulas, além do futsal, a princípio houve muita rejeição por parte dos alunos, mas logo a satisfação se tornou visível, notei que se negavam a participar de atividades novas simplesmente pelo fato de não as conhecerem.

Outro fator curioso é que minhas participações nas reuniões pedagógicas causavam certo espanto aos professores de outras áreas, que constantemente me diziam que não era comum presenciarem o professor de Educação Física participando dessas reuniões. No entanto, qual seria outro momento para trocar informações sobre práticas educativas com professores de outras áreas?

No ano de 2008 na fase de atribuição de aulas, a assessoria me ofereceu trabalho em quatro escolas, pois não havia aulas suficientes em apenas uma escola, pois por ingressar a pouco no sistema educacional estadual, no momento de classificação para escolhas das aulas



deveria aguardar pelas que restassem, sendo assim, no momento de atribuição de aulas me posicionei na última colocação na escola em que estava lotado.

A situação ficou complexa, ainda no segundo ano de docência, como desenvolveria meus planejamentos em quatro escolas? Surgiu então uma proposta oriunda da assessoria pedagógica estadual, que consistia em trabalhar em apenas uma escola. No entanto, esta se encontrava ainda em fase de término das obras e ainda não possuía quadra poliesportiva, contudo, prontamente aceitei. Desse modo, ao ingressar na Escola Estadual Francisca Barros de Carvalho, situada no município de Rondonópolis, vivenciei a maior experiência de docência de minha carreira.

A escola situava-se em um bairro de grandes dificuldades sociais, e os alunos, por sua vez, apresentavam estes conflitos no ambiente escolar. Realizamos muitos projetos juntos, além das aulas de Educação Física, participamos de uma iniciativa oriunda da Articulação da escola, a qual se utilizava da recreação para contribuir com o processo de ensino aprendizagem, realizamos ainda campeonato de xadrez, oficinas de confecção de pipa, teatro, e também participamos de jogos municipais. Nessa escola fui docente nas modalidades de ciclo de formação humana, ensino médio regular e EJA (educação de jovens e adultos).

Ao final do ano de 2008, surgiu a possibilidade de realizar um seletivo para o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO<sup>1</sup>), até então, não conhecia esta política de estado que promovia a Formação Continuada dos profissionais da educação. Fui aprovado no seletivo e em Janeiro de 2009 assumi a função de professor formador do CEFAPRO no município de Primavera do Leste/MT, portanto aloquei-me em outro município.

Inicialmente, houve uma grande dificuldade em compreender as atribuições relativas ao cargo de formador, apesar de verificá-las teoricamente, no campo prático as ações ainda eram confusas. Nossos trabalhos foram iniciados, no entanto, não possuíamos sede própria e nem equipamentos mínimos para a execução de nossas funções preconizadas no edital do seletivo. No entanto, decidimos cumprir um horário diário e visitar somente as instituições escolares da sede, por não possuímos ainda subsídios para viagens. Apesar de nossa abrangência alcançar seis municípios, de início não foi possível visitá-los, assim mantínhamos contato via telefone e e-mail.

---

<sup>1</sup> Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Política de Formação do Estado de Mato Grosso. Originado pelo decreto de criação nº 2007/97 de 29/12/1997. Transformados em Unidades Administrativas através da Lei 8.405 de 27/12/2005.

Minha primeira ação na função de professor formador foi realizar um diagnóstico de demanda formativa em todos os municípios que constituíam o polo de Primavera do Leste/MT, para tentar, dessa forma, compreender as demandas pedagógicas relativas à Educação Física nas vozes dos professores por meio de questionários. Na distribuição dos questionários, solicitei que todos os professores que trabalhassem com a Educação Física respondessem-no, tanto graduados em educação física, como professores pedagogos, e no momento de recolhimento desses dados e ao fazer uma análise prévia, percebi que a maior parte dos questionários respondidos referia-se a professores pedagogos que trabalhavam com a Educação Física nos anos iniciais. Este foi um dos momentos em que a intenção da presente pesquisa apresentou-se.

Ainda em 2009, preparei as formações para atender ao diagnóstico de demanda realizado no ano, aproveitava as explicações *in loco* nas escolas para expor que a Educação Física, além de atividades recreativas, para os anos iniciais, e atividades desportivas para o ensino fundamental e médio, permitia a nós professores que envolvêssemos o aluno de forma crítica em relação à sociedade e com os usos de seu corpo.

As demandas formativas atribuídas a nós, professores formadores do CEFAPRO, não estavam restritas apenas a nossa área de atuação, pois o quantitativo de formadores era pequeno, e a demanda por formação começava a crescer. Nessa época atendíamos solicitações diversas, entre elas, destacavam-se: atendimento e assessoria ao projeto de Formação Continuada da escola (projeto sala de educador), diversidade cultural, ética, indisciplina, metodologia de ensino, motivação de professores além de formações diversas em tecnologias da educação, processo esse, que deu início a alguns conflitos em minha identidade de formador. Buscando amenizar esses conflitos, criamos um grupo de estudos em Educação Física, que se reunia semanalmente para discutir e estudar especificamente nossa área.

Desses encontros, surgiu a organização do I Encontro Científico de Educação Física e áreas afins de Primavera do Leste/MT. Recebemos mais de trinta trabalhos científicos, e contamos com a participação de aproximadamente 50 professores e graduandos, interessados em discutir a temática que tratava da ludicidade.

Em 2010, já contávamos com um número maior de formadores, continuávamos nosso trabalho de formação, mas já nos dedicávamos a estudos pessoais, no CEFAPRO, e também no período noturno, com o nosso grupo de estudos em Educação Física, pois para atender à demanda que surgia, precisávamos constantemente promover reflexões acerca das demandas pedagógicas que a nós eram apresentadas. Neste ano organizamos o II Encontro Científico de Educação Física de Primavera do Leste/MT. O encontro expandiu-se de aproximadamente

cinquenta participantes no primeiro evento, para em torno de cento e cinquenta, entre graduandos, professores de Educação Física e professores pedagogos. Assim, passamos de um encontro de abrangência apenas municipal, para a esfera nacional, pois contamos com a participação de professores da região nordeste e da região sul do país, além de participantes de todo o estado de Mato Grosso.

Em 2011, decidido a cursar o mestrado em educação, atentei-me à formação em Educação Física e ao desenvolvimento de atividades ligadas ao ofício de professor, as quais despertavam em mim o interesse pela compreensão do papel do lúdico na vida das pessoas. A observação das brincadeiras realizadas na rua, nos parques, nas praças e nos ambientes educativos instigava-me a curiosidade sobre o lúdico e suas finalidades para o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos. Nessas observações muitas perguntas, ainda sem respostas, surgiram. Dentre elas destaco: por que as pessoas brincam/jogam? Como elas brincam/jogam? Como são estabelecidas as relações interpessoais nos momentos das brincadeiras e dos jogos? O que aprendem ao brincar/jogar? Quais são as finalidades educativas das brincadeiras e dos jogos no contexto escolar e social? O que o professor pensa/sabe sobre o lúdico? Que intencionalidade educativa está presente no momento do planejamento e desenvolvimento das atividades lúdicas na escola? Como o professor organiza tais atividades?

Ao longo de minha atuação docente, dois momentos foram cruciais para a tomada de decisão e desenvolvimento da pesquisa sobre o lúdico enquanto aluno do curso de mestrado em educação. O primeiro apresentou-se na Formação Continuada e no desenvolvimento de atividades “lúdicas” com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na escola; o segundo, e atual, ocorreu que estando na função de professor formador do CEFAPRO uma das minhas atribuições consiste em promover formações sobre a experiência lúdica na escola, com professores da rede pública estadual e municipal.

Ao iniciar a pesquisa fez-se necessário realizar levantamento de dados sobre o tema no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), e assim, constatei pouca expressão de produções de teses especificamente sobre o lúdico nos últimos dez anos e o número de dissertações também acompanha essa tímida quantidade de publicações, considerando a imensa produção de teses e dissertações depositadas no banco de teses supracitado. Nesse ponto destaca-se a grande quantidade de produções sobre a temática investigada, quando especificamente recorre-se aos dados da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que nos últimos 15 anos apresentam valiosas

produções científicas sobre a importância da ludicidade e das atividades lúdicas no contexto escolar.

Ao utilizar o descritor, “o lúdico e a prática educativa”, comprovei também a quantidade tímida de produções teóricas sobre a temática em questão. Marcelino (2003), na obra intitulada: *Lúdico Educação e Educação Física – teoriza sobre a dificuldade de lançar-se à tarefa de conceituar o termo lúdico*, visto que, ao longo dos anos, mais de uma dezena de substantivos são registrados, nos dicionários de língua portuguesa, no rol dos termos relativos ao lúdico (...) “uma conclusão razoável a que se pode chegar, além daquela relativa à imprecisão, é exatamente relativa ao caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação” (p.12).

É interessante notar que dezenas de trabalhos surgem ao pesquisar neste mesmo banco de dados – CAPES - os termos: brincar, jogo, brincadeiras. Mas que relativamente não atendem diretamente ao interesse da presente pesquisa, que visa compreender o lúdico de forma ampla, estando ele presente nas atividades de jogar, brincar ou em outras manifestações culturais, físicas e biológicas.

Partindo da argumentação e das indagações apresentadas, depreende-se a problemática central e norteadora da pesquisa: **que concepções de lúdico os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental possuem e como essas concepções interferem/afetam suas práticas educativas?** Do exposto, destaca-se o seguinte **objetivo geral**: Evidenciar compreensão sobre as concepções de lúdico de professores que atuam nos primeiros ciclos da educação básica nas escolas da rede estadual no município de Rondonópolis/MT. Do objetivo exposto deriva os **objetivos específicos**: Investigar as concepções dos professores sobre o lúdico na escola; Analisar/compreender como essas concepções interferem na prática educativa dos docentes; Refletir sobre o papel das atividades lúdicas no contexto da sala de aula.

A pesquisa proposta será orientada nos princípios e abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994.) e tem como locus de investigação duas escolas da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Rondonópolis/MT, nas quais atuam as três professoras colaboradoras da presente investigação. Os instrumentos de coleta de dados são constituídos de: observação das aulas ministradas pelas professoras e entrevista semiestruturada.

A dissertação é organizada em quatro capítulos: **Capítulo I – Introdução**. Apresenta a temática, justifica a importância da pesquisa e os motivadores que ocasionaram o desejo de sua elaboração.

O **segundo capítulo – Considerações epistemológicas do conceito de lúdico**. Tece uma fundamentação sobre o lúdico em sua origem e interpretações terminológicas, tratando-o nas abordagens histórico-filosófica, psicológica, socioantropológica e pedagógica. Para embasar esse tópico, as discussões e reflexões são alicerçadas nos seguintes autores: Luckesi (2002), Huizinga (2000), Kishimoto (2011), Châtèau (1987), Marcellino (2003), Vigotsky (2008), Brougère (2011), Olivier (2003), Piaget (1975), Winnicott (1975), entre outros. Após a explanação busca-se a delimitação da vertente que alicerça o desenvolvimento das reflexões acerca da temática.

O **terceiro capítulo – Concepções e crenças dos professores e a prática educativa lúdica nas escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana**. Destina-se a apresentar a conceituação de concepções apresentando as especificidades que diferenciam o conhecimento, as crenças e as concepções. Destaca-se também a relação entre as concepções de professores e suas práticas educativas lúdicas. Para tanto, são realizadas explanações com embasamento nos autores: Silva (2009), Ponte (1992), Garnica (2008), Franco (2008), Libâneo (2005), Santaiana (2009), Silveira (2009) e D'Ávila (2006). O capítulo trata, também, da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, pois esta é a atual política educacional vigente das escolas nas quais as professoras investigadas atuam. Para fundamentar a política de ciclos, foram consultados os seguintes autores: Mainardes (2009), Gomes (2004), MATO GROSSO (2001), entre outros.

O **quarto capítulo – A Metodologia** – tem o objetivo de apresentar a definição do percurso metodológico; o contexto da pesquisa: local e sujeitos selecionados para a investigação; as estratégias e instrumentos de coleta de dados, e o método utilizado na análise. Para subsidiar as explanações, são consultados os teóricos: Bogdan e Biklen (1994), Vianna (2003), Flick (1999), Richardson (1999), entre outros.

No **quinto capítulo – Análise dos dados** – são apresentados os dados coletados e sua análise, a qual foi baseada em três eixos que direcionaram as reflexões acerca do objeto de estudo. Eixo I: Memórias das professoras sobre o lúdico; Eixo II: Concepções das professoras sobre o lúdico e o eixo III: Entrelaçando concepções e práticas: a busca de uma compreensão.

## 2 CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO CONCEITO DE LÚDICO

Este capítulo tem como objetivo desenvolver uma teorização sobre o objeto de investigação, sua origem e interpretações conceituais. Intenta, também, compreender as concepções dos professores sobre o termo e a influência deste em suas práticas educativas. Para tanto, apresenta a origem e evolução da conceituação do termo lúdico, através de quatro abordagens: histórico-filosófica, psicológica, socioantropológica e pedagógica.

### 2.1 A origem e interpretações do conceito

É sabido que desde os primórdios da existência humana, o homem realiza ações para sua sobrevivência, quando sentiu fome, surgiu a necessidade de caçar, quando sentiu frio, a necessidade de se aquecer, o perigo originou a ação da procura e confecção de instrumentos para a sua defesa, e assim, sucessivamente, respondendo às suas necessidades de ordem vital, que se tornaram conseqüentemente atividades obrigatórias, pois, do contrário, sua sobrevivência estaria ameaçada.

Com o passar dos anos, juntamente com o advento tecnológico oriundo da modernidade, as ações de sobrevivência do ser humano deslocam-se principalmente para a produção, afastado dos riscos da sobrevivência em um mundo nômade e hostil, focaliza seus esforços em trabalhar para simplesmente suprir suas necessidades fisiológicas básicas ou acumular riquezas. Nessa perspectiva, considerando o homem enquanto ser complexo em que todas suas funções de sobrevivência necessitam de harmonia dentro dos campos social, afetivo, psicológico e biológico, outras demandas se mostram também de suma importância para o equilíbrio de sua vida. Nesse caso, trata-se daquelas experienciadas em momentos de lazer, do ócio e que comumente são classificadas dentro de condutas lúdicas. Concordando com Frigotto (2003, p. 31) que escreve, “a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas” [...].

Ao pesquisar sobre o significado da palavra “lúdico” nos dicionários de filosofia e latim, Abbagnano (2007), Lalande (1999) e Faria (1962) constata-se que a sua definição é direcionada à conceituação do termo jogo. Huizinga (2000, p.30), corroborando com o exposto, esclarece que “desde muito cedo, o *ludus* latino foi suplantado por um derivado de *jocus* grego, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral.”

Ao verificar a terminologia *ludus* em um dicionário de latim nota-se a seguinte definição para o termo, nas palavras de Faria (1962, p.574): “1) Jogo, divertimento,

passatempo; 2) No plural: Jogos de caráter oficial ou religioso, jogos públicos, representações teatrais; 3) Por extensão, escola, aula.”

Abbagnano (2007, p. 678) nos traz a seguinte definição para a palavra jogo:

Atividade ou operação que se exerce ou executa por si mesma, e não pela finalidade a qual tende ou pelo resultado que produz. Por este caráter Aristóteles aproximou o jogo à felicidade e a virtude, pois essas atividades também são escolhidas por si mesmas, e não são necessárias como as que constituem o trabalho (...), (...) O próprio Kant não faz outra coisa senão reproduzi-lo ao dizer que o jogo é “uma ocupação por si só agradável e não necessita de outro objetivo”, contrapondo-a ao trabalho, que é uma ocupação por si desagradável (penosa) que atrai apenas pelo resultado que promete (por exemplo, a remuneração). [...]

A definição filosófica do autor remete à ideia de que o jogo não é meio e sim fim, o jogo de caráter lúdico é livre de objetivos secundários, em outras palavras, as intencionalidades pedagógicas na escola passam despercebidas pelo aluno praticante, seu objetivo está em promover simplesmente satisfação por realizá-lo, sem perceber outras finalidades para aquela prática, mesmo que existam.

Lalande (1999 p. 637) apresenta que o lúdico é o “termo criado por Flournoy<sup>2</sup>, para servir de adjetivo à palavra jogo.” O autor ao citar a adjetivação promovida por Flournoy caracteriza-o como sensação, que tem o objetivo de oferecer suporte ao termo jogo.

Huizinga (2000) apresenta variadas origens terminológicas para o lúdico, que de certo modo restringem o conceito a especificidades, como é o caso da origem grega: [...] “no sentido grego, a lógica do jogo estava, como um concurso, atrelada a uma forte carga simbólica e também como elemento estruturador da sociedade.” (BEMVENUTI, 2009, p. 26)

Concordando com Huizinga (2000), Bemvenuti (2009, p. 21) explica que o

[...] jogo tem origem na palavra *ludus*, que designa, além de escola, o divertimento e o jogo de palavra. Já o adjetivo *ludius*, do verbo *ludere*, designa exercício e treinamento. Importante aqui compreender que para os romanos, havia um espaço lúdico no espetáculo de cada jogo, isto é, existia a compreensão da diferença entre o combate real e a encenação. O jogo é a encenação, é a *mimesis* do real, é o exercício imaginário vivido no jogo.

O choque cultural entre sociedades distintas, promovido por guerras, ou simplesmente pelo passar dos séculos, interferiu de forma determinante no vocabulário de diversas regiões. Ao buscar definição para o lúdico em dicionários de filosofia e este ser direcionado à terminologia “jogo”, nota-se que ocorre uma dificuldade literária de delimitação e definição da palavra devido às influências de outros vocabulários como expõe Huizinga (2000).

<sup>2</sup> Théodore Flournoy (1854-1920). Professor de Psicologia na Universidade de Genebra (1891 a 1920), cadeira em que foi sucedido por Édouard Claparède.

Nessa perspectiva Kishimoto (2011c, p. 15) alerta que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol dominó, quebra cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebessem a mesma denominação, têm suas especificidades.

Apresentado a pluralidade de interpretações acerca do jogo, a autora propõe algumas reflexões (p. 17):

O gato que rola uma bola tem o comportamento igual ao de uma criança que brinca com a bola? Enquanto a criança tem consciência de seus atos, escolhe deliberadamente brincar, ou não, no caso do gato, não seriam os instintos biológicos do animal os estimulantes da ação de rolar a bola? Pode-se afirmar que o jogo do animal é semelhante ao jogo infantil? Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo?

As questões reflexivas formuladas possibilitam pensar no jogo como manifestação multifacetada, pois necessita além de suas classificações, a consideração peculiar de observadores diferentes carregados de pressupostos e conceitos, que podem compreender, por exemplo, jogos manifestados de formas parecidas como brincar de boneca ou pular corda, como expressões culturais totalmente distintas, mesmo que os participantes desses jogos acreditem estar participando da mesma atividade. Como complementa Kishimoto (2011c, p. 17), “A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de "filhinha", mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas é símbolo de divindade, objeto de adoração.”

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Contudo, apresenta-se enquanto de suma importância para a compreensão das condutas lúdicas, as reflexões prévias acerca do jogo durante o processo histórico, pois o caráter polissêmico atribuído ao jogo, como também ao lúdico, promoveu desde a antiguidade interpretações e utilidades diversas a esses fenômenos.

Ao apontar alguns estudos que buscaram desatar esse “nó”, Kishimoto (2011c, p. 18) faz referência aos “[...] pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), e ressalta que estes começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações.” Nesse aspecto, a autora apresenta as



contribuições de Brougère e Henriot que caracterizam que o jogo pode ser visto como: (1). Resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; (2). Sistema de regras; e (3). Objeto.

Ao se tratar do jogo como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social este se insere na simbologia que determinada linguagem atribui a ele, desse modo, não se apresenta como essencial um organograma científico, mas o uso e seu significado social. Essa forma de compreender o jogo não se restringe à ideia de apenas nomeá-lo de forma diferente de acordo com determinada organização social, mas, além disso, implica em uma intercomunicação de um grupo que ao praticá-lo o entenda da mesma forma em seus significados e simbolismos. Portanto, o jogo como fato social depende da atribuição que cada distinta sociedade o confere. Concordando com Kishimoto (2011c, p.19) que conclui: “Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que expressa por meio da linguagem.”.

No segundo caso, em outra perspectiva, quando delimitado em um sistema de regras, o jogo é identificado com o significado que essa organização lhe atribui, como exemplo, podemos conceber analogias sobre jogos de baralho que, apesar de utilizar o mesmo material, têm suas organizações diferentes, caracterizados deste modo por meio de regras específicas – truco e pôquer.

Por fim, ao classificar o jogo como um objeto, Kishimoto (2011c, p. 20) é assertiva quando afirma que: “O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira plástico, pedra ou metais. O pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa um objeto empregado na brincadeira de rodar o pião.”

Seguindo as definições para a terminologia, Piaget (1975) define o jogo em três etapas, quais sejam: 1) O jogo de exercício simples, 2) Jogos Simbólicos, 3) Jogos de Regras.

O autor (p.149) ao classificar essa primeira categoria – jogo de exercício simples - enfatiza que: “(...) a uma espécie de simples funcionamento por prazer.” Ou seja, essa atividade tem início e fim nela mesma sem outros objetivos. Complementando a definição para essa categoria do jogo, Piaget (1975, p. 153/154) assim escreve:

Vê-se, assim, que os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos de símbolos ou de regras. A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes. Desde que cheguem a combinações propriamente ditas, ou permanecem incoerentes e mesmo destrutiva, ou então atribuem-se finalidades mas, nesse caso, o jogo de exercício transforma-se, mais cedo ou mais tarde, das três maneiras seguintes: 1.º) faz-se acompanhar de imaginação representativa e volta, pois, ao jogo simbólico; 2º) socializa-se e

envereda pelo caminho do jogo regulado; 3.º) conduz a adaptações reais e sai, assim, do domínio do jogo para reentrar no da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre esses dois extremos.

Ainda na esteira das reflexões do autor, busca-se, explicar acerca da segunda categoria postulada caracterizada como a dos jogos simbólicos. Portanto, de acordo com Piaget (1975), na primeira etapa dos jogos de exercícios simples a criança não se preocupa com o que indaga ou afirma, apenas diverte-se executando essa ação. No entanto no jogo simbólico essa ação tem grande importância. Nas palavras do autor (p. 156) “ao passo que, no jogo simbólico, ela interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão só o símbolo para evocá-las.”.

Piaget (1975, p. 172) descreve ainda sobre a importância da fase dos jogos simbólicos para a absorção de situações desagradáveis para a criança:

Na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode compensá-las, como precedentemente, ou então aceitá-las; mas, neste último caso, procura revivê-las mediante uma transposição simbólica. Desligada, então, do que o seu contexto podia comportar de irritante, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas.

Nessa perspectiva o autor (p. 173) complementa que essas formas de jogo “[...] mostram com particular clareza a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação.”.

A terceira classificação do jogo proposta – jogos de regras – é assim definida por Piaget (1975, p. 182) “[...] o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado.” Em suas definições o autor infere que no adulto restam apenas alguns vestígios dos jogos de exercício simples, no entanto, os jogos com regras “subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas etc.).” (p. 182).

Caracterizado o jogo, apresenta-se como, necessário refletir acerca dos fenômenos que correspondem à grande família dos jogos. É interessante destacar que é de suma importância a compreensão de que, apesar da breve conceituação acerca do jogo no processo histórico, o que interessa à presente pesquisa é o que torna esse jogo lúdico, portanto uma atividade lúdica, e ainda como a ludicidade configura-se na medida em que o praticante exerce o ato de jogar. Nesse aspecto, Kishimoto (2011c, p.31), ao citar autores como Brougère, Christie, Fromberg, entre outros, excetua que estes

[...] assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não sério" ou efeito positivo;

2. Regras (implícitas ou explícitas);
3. Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e.
5. Contextualização no tempo e no espaço.

Dentre os pontos citados, destacam-se a motivação interna e episódica da ação lúdica, entendida na presente pesquisa como ludicidade, e o prazer (desprazer), carregado pela interpretação errônea da não seriedade, que aproximava o jogo de ação lúdica à futilidade.

Na busca de uma definição para o lúdico após caracterizar brevemente o jogo, faz-se necessária a teorização da terminologia apresentada em definições e conceitos. Para tanto, busca-se a explanação do caráter etimológico do termo na perspectiva histórico-filosófica, posteriormente as definições de lúdico em outras três vertentes: psicológica, socioantropológica e pedagógica. Nesse aspecto, considerando duas das abordagens supracitadas, D'Ávila (2006, p. 17) é assertiva ao afirmar que:

Em síntese, podemos dizer que do ponto de vista sociocultural o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sociocultural. A cultura lúdica é, assim, um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica. Por outro lado, na sua acepção psicológica, o lúdico deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz.

Esta quadrupla abordagem tem o intuito de fornecer subsídios para abranger a polissemia do termo e constituir uma análise que contemple as informações que surgirão ao longo da pesquisa, principalmente no capítulo de análises.

### *2.1.1 O lúdico na abordagem histórico-filosófica*

Neste tópico trata-se do lúdico na abordagem histórico-filosófica, para isso, utilizam-se como suporte teórico Luckesi (2002), Huizinga (2000), Kishimoto (2011), Carvalho (2005), além de outros pesquisadores que serão apresentados no decorrer das reflexões.

Tratar do lúdico pela ótica histórico-filosófica tem por objetivo a compreensão do conceito e seus usos ao longo da história. Verifica-se a partir dos apontamentos de Huizinga (2000) como este fenômeno existe além da cultura não dependendo dela para se constituir na existência dos seres vivos. O autor ao teorizar sobre o lúdico evidencia que os animais não aguardaram as definições de conceitos elaborados pelos seres humanos para relacionar-se de forma lúdica.

Contudo, torna-se complexo precisar o momento histórico em que o lúdico foi visualizado pelas primeiras vezes nas relações intrínsecas e extrínsecas do ser humano, este inclusive confunde-se com a própria origem do homem. Carvalho (2005, p. 184) aponta ao caracterizar a paridade de seu surgimento com a existência humana: “uma característica que marca a existência do ser humano é a sua capacidade de ser brincante.”.

No aspecto terminológico, o lúdico no processo histórico, é condicionado a outros termos, como semelhante ao jogo, brinquedo, prazer, brincadeiras. De fato, a presente pesquisa não os considera enquanto sinônimos, visto que certamente possuem características específicas o que, portanto, os diferencia. Usualmente buscaremos apresentar que todas estas terminologias podem, durante sua utilização, apresentarem-se ou não como lúdicas.

Bemvenuti (2009, p. 18) explana que as diferenças terminológicas entre jogo, ludicidade e brincadeira são evidentes desde as civilizações antigas:

As civilizações antigas revelam que, mesmo com diferentes formas de organização da sociedade vigente, o lúdico mantinha-se presente no dia-a-dia dos adultos e das famílias, onde são identificadas - já nos termos utilizados - algumas diferenças importantes para compreensão de contradições existentes na educação com relação aos conceitos de ludicidade, jogo e brincadeira, ou mesmo com relação aos conceitos de exercício, treinamento e divertimento.

Nota-se nas reflexões da autora que desde as civilizações antigas o jogo, a ludicidade e a brincadeira possuíam suas especificidades, apesar de não delimitar quais eram. A polissemia do termo lúdico adquire grande evidência ao deslocar para esse campo terminológico as manifestações relativas ao jogo e às brincadeiras. Nesse aspecto, destaca-se a importância da percepção de que todas essas atividades podem ou não ser lúdicas, dependendo das sensações de quem as vivencia.

A possibilidade de desenvolvimento humano por meio da educação lúdica foi e é apresentada por vários autores como Platão que descreve que os primeiros anos da criança, se possível, ocupar-se-iam de jogos educativos. Platão ainda dava grande valor ao esporte, além de proporcionar uma prática matemática lúdica para seus aprendentes.

Kishimoto (2011c, p. 61), ao fazer referência aos estudos de Froebel, pontua que “A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de ludus atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito.”.

Na educação jesuítica, pensava-se o lúdico como antagônico ao trabalho, o que direcionou interpretações que aproximavam o lúdico do “inútil” do “fútil”, apontando como

manifestação que se constitui apenas de atividade humana não produtiva na perspectiva laboral.

Ariès (2006, p. 51) descreve sobre o tempo destinado ao trabalho e aos jogos:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mas podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formava um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos [...].

Devido à percepção por parte dos jesuítas que a ação de exclusão de expressões lúdicas seria ingloriosa, tentaram incorporá-la no processo de escolarização, no entanto, com caráter de vestíbulo para o trabalho da fase humana adulta. Dessa forma, numa perspectiva de preparação para o devir humano, o lúdico caracterizou-se como caminho para aprendizagem, no caso, a laboral. Nesse aspecto, Château (1987) faz um paralelo entre o desenvolvimento biológico do ser humano e a finalidade do lúdico. Assim ao apontar “o lúdico tende ao trabalho, como a criança tende ao adulto.” Alertou para a característica que marca a utilização do lúdico em um processo ideológico de preparação para o trabalho.

Ariès (1978 *apud* ALMEIDA, 2003) explica que os padres jesuítas após perceberem a impossibilidade de suprimir o jogo das atividades de ensino agregaram-no à educação. No entanto, essa proposição surgiu com a possibilidade de regulamentá-lo e controlá-lo. Nessa perspectiva, toda a ação pedagógica tinha como objetivo o condicionamento dos alunos como forma de treinar os pressupostos de organização social preconizados pela educação religiosa vigente.

As expressões lúdicas manifestadas tiveram seu lugar cada vez mais suprimido na sociedade como aponta Ariès (2006, p.47):

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas.

Almeida (2003, p.21) apresenta que “outros teóricos, precursores dos novos métodos ativos da educação, frisaram a importância do método lúdico na educação das crianças.” O autor ao escrever sobre a gênese da educação lúdica apresenta as contribuições de pensadores, entre eles: Montaigne (1533-1592), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Piaget, Vigotsky, Freinet, Claparède, Dewey e Wallon. Nesse aspecto, Almeida (2003) alerta que nas explanações dos autores citados, nota-se que “está bastante claro que a

atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensável à prática educativa.”.

### 2.1.2 *O lúdico na abordagem psicológica*

Neste tópico discutirei a abordagem psicológica do lúdico. Desse modo, utilizo-me como referenciais dos autores: Châteàu (1987), Winnicott (1975). Dantas (2011), Stratton e Hayes (2003), Vigotsky (2008a), Vigotski (2008b), entre outros que se apresentarem como necessários.

Apesar do conhecimento das diferentes abordagens da psicologia – comportamental, cognitiva, fenomenológica e biológica – os apontamentos e reflexões não serão delimitados, apenas sob o enfoque individual dessas abordagens, mas sim no aspecto geral da psicologia enquanto ciência.

O termo lúdico apresentado no dicionário de psicologia, em sua tradução, é redirecionado para o termo jogo, como ocorrido no dicionário de filosofia.

Desse modo, Stratton e Hayes (2003, p. 134) explanam que

[...] dentro de limites definidos o jogo é uma atividade na qual todos os participantes operam de acordo com regras acordadas. Em muitos aspectos, a interação social pode ser considerada como um jogo com o campo cheio de problemas quando as regras e os limites do jogo não são explicitados.

Na compreensão do autor, o jogo nas ações humanas é dependente primário de regras, pré-estabelecidas, ou acordadas posteriormente. Quando joga, presencia-se o lúdico em uma atividade, o praticante sente-se envolvido no processo, submerso em uma realidade na qual pode experimentar variadas sensações. Deste modo, representa diversos fatos que o permite compreender e reproduzir a realidade em que vive, sem as amarras do concreto. Como discorre Châteàu (1987, p. 21):

Tudo se passa como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto. Apenas o que está em primeiro plano na cena aparece nitidamente na consciência; o fundo se esfuma a ponto de às vezes, desaparecer completamente, daí a ilusão.

Nesse sentido, pode-se inferir que na escola o aluno por meio da sensação lúdica proporcionada pelo brincar, jogo, brinquedos ou por outra atividade desenvolvida, é capaz de significar conceitos possibilitando a compreensão por meio da recriação dos estados reais em um mundo imaginário, o brincar nesse aspecto promove a estimulação da criatividade.

Nesse aspecto, Winnicott (1975, p. 75) descreve que o brincar deve ser entendido como: “(...) uma experiência criativa a consumir espaço e tempo, intensamente real para ele.” Ainda na esteira de suas reflexões (p. 79), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.”.

Em relação ao brinquedo, a partir do momento em que surgem as atividades não realizáveis, há uma vivência imaginativa dessas ações na qual estes instrumentos se apresentam enquanto acessórios.

Vigotsky (2008, p. 108), ao abordar o aspecto do brinquedo enquanto ferramenta do campo imaginário, escreve que

[...] se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

O autor complementa:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança da primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma específica humana de atividade de consciência; e, como todas as funções de consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação. (VIGOTSKI, 2008b. p. 25)

Neste aspecto torna-se de suma importância acentuar que o caráter imaginário faz-se indispensável, no entanto, surge posteriormente como apontam Vigotsky, Luria e Leontiev (1994, p. 127) “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.”.

O brincar, em Vigotski, considera outras situações, para além da imaginação, como o ambiente cultural, de onde extrai suas regras estruturantes, e o processo de significação, que apresenta-se como de suma importância para a estruturação da linguagem.

Outro fator de destaque é o caráter de seriedade atribuído ao jogo pelo praticante, para ele que está imerso em determinada atividade lúdica, esta é de suma importância devido à entrega e engajamento. Châtèau (1987, p. 21) referencia essa condição ao escrever que “a criança que joga de fato não olha em torno de si como o jogador de baralho num café, mas mergulha fundo em seu jogo, porque ele é coisa séria”. Ao se pensar essa condição no ambiente educativo escolar da seriedade ressaltada pelas escritas do autor e analisar o

contexto escolar, faz-se uma conexão íntima com a importância que este ato tem para o aluno, praticante do jogo.

Desta importância surge a possibilidade real do desenvolvimento cognitivo proporcionado para os que “brincam seriamente”, no sentido de entrega total, de imersão no caráter lúdico da atividade.

Neste aspecto deve-se refletir como o lúdico é compreendido na relação de professor e aluno no contexto escolar. Assim, é necessário delimitar dois paradoxos relativos às práticas lúdicas no contexto educacional: o de seriedade/obrigação, e o de prazer/atividade livre.

O primeiro corresponde ao ponto em que a seriedade atribuída por um agente externo na atividade lúdica chega às vias de transformá-la em um exercício de extrema responsabilidade e de obrigatoriedade, o que pode descaracterizá-la enquanto lúdica, visto que a liberdade da atividade foi cerceada pelo professor, objetivando apenas a participação do educando, desconsiderando se para ele a sensação é lúdica ou não.

O segundo surge por meio do imaginário social da escola de que o prazer é garantia ao realizar-se atividades ditas lúdicas. Na verdade, o prazer é consequência, ocorre naturalmente pela liberdade na atividade oferecida. Quando se determina que a atividade deva ser prazerosa, e por isso lúdica, estamos desconsiderando que o prazer possa ou não surgir, e de certa forma obrigando aos participantes a iniciar as atividades rotuladas enquanto prazerosas. “A oferta do prazer parece constituir nova justificativa para a imposição adulta, caracterizando a nova face, insidiosa e disfarçada, do autoritarismo” (DANTAS, 2011, p.112).

Deste modo quando a atividade proposta é alicerçada em liberdade, o prazer é encontrado por cada um como consequência do livre.

Vigotsky (2008) discorre sobre o prazer e faz um alerta referente ao jogo, em que o mesmo poderá apenas demonstrar prazer de acordo com o resultado que apresentar. Na escola nota-se o caráter competitivo das atividades propostas. A essa exacerbação na busca da vitória efetivada pelos alunos que competem conduz à valorização do vencer, no entanto, como em um jogo competitivo apenas uma equipe pode tornar-se vencedora, o prazer nessa perspectiva ocorre apenas para alguns “vencedores”, pelo contrário transforma-se em frustração para muitos.

Nesse aspecto Vigotski (2008b, p. 24) escreve que:

Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são



relacionados a resultados, premiações). Muito frequentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança.

Dantas (2011, p. 111) apresenta uma reflexão sobre essa tênue linha que pode caracterizar ou descaracterizar uma atividade educativa de caráter lúdico pela via do prazer.

O que chama atenção, quando pedimos a profissionais de educação infantil sinônimos para ele, é a tendência a oferecer "prazeroso" e nunca "livre". "Ludicamente" é visto como prazerosamente, alegremente, e não "livremente". Isto, que considero uma distorção de consequências infelizes, consiste em perceber o efeito e não a causa: o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho.

A autora expõe que a natureza do compromisso que a atividade assume, devido à forma que esta é apresentada para os alunos, pode transitar do lúdico ao trabalho. Fica exposta a grande importância da intencionalidade da prática educativa, e de como o aluno vivencia as experiências escolares disseminadas em sala de aula. Na concepção de Dantas (2011, p. 114), o trabalho é “entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde, portanto, àquela para onde tende a atividade lúdica”. O lúdico assim apresenta-se nesse aspecto como preparação para algo que virá, como um treinamento imaginário que proporciona ao aluno constituir condições para conviver em sociedade, e no caso específico, no mundo do trabalho, essas atividades preconizadas como lúdicas podem afastar-se do campo lúdico, na medida em que a obrigação em sua realização seja apresentada aos discentes.

Imerso em determinadas brincadeiras, o aluno entrega-se de forma plena às atividades. Nesse momento, a aprendizagem ocorre pela liberdade promovida pelo lúdico, não objetiva um ou outro aprendizado, mas conseqüentemente eles ocorrem de forma espontânea. No que se refere à escolarização, o professor, compreendendo esse processo, auxilia e conduz o ensino de tal modo que toda a euforia e entrega de uma atividade lúdica seja canalizada para que possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo/afetivo dos alunos, sem que estes rejeitem a imposição que uma atividade “obrigatória” conseqüentemente apresenta.

Nas próximas reflexões, o objetivo é apresentar o lúdico nas relações sociais/culturais, para complementar as discussões realizadas até então. Assim, trataremos do lúdico na abordagem socioantropológica.

### 2.1.3 O lúdico na abordagem socioantropológica

Após o levantamento teórico que abarcou o lúdico nas abordagens filosóficas e psicológicas, neste tópico, tratarei da abordagem socioantropológica. Para tanto, me apropriei de alguns autores, dentre eles: Gilles Brougère (2011), DaMatta (1981), Dayrell (1996).

Para um melhor entendimento da temática de que trata este tópico, fez-se necessário apresentar alguns apontamentos sobre a antropologia social, pois é de suma importância para a compreensão do lúdico nessa abordagem que alguns direcionamentos sejam realizados.

Para proporcionar subsídios para a compreensão da antropologia social, recorri à esteira das reflexões de DaMatta (1981, p. 18-19) que explica:

A matéria prima das ciências sociais, assim, são eventos com determinações complicadas e que podem ocorrer em ambientes diferenciados tendo, por causa disso, a possibilidade de mudar seu significado de acordo com o ator, as relações existentes num dado momento e ainda, com a sua posição numa cadeia de eventos anteriores e posteriores.

O autor complementa que a antropologia social “diz respeito fundamentalmente à descoberta do social (e do cultural) como um plano dotado de realidade, regras e de uma dinâmica própria”. (1981, p. 39). Apresentada a visão de antropologia social, que aqui servirá de embasamento, continuam-se as explicações.

Na visão de Huizinga (2000), o jogo é anterior à cultura. O autor nos apresenta que os animais não aguardaram o homem criar processos cognitivos, que permitiam nomear determinadas condições (cultura) para brincar. Portanto, os animais brincam/jogam, mesmo antes de o homem apresentar/nomear a cultura. No entanto, após seu surgimento, o jogo de sensação lúdica passou a compor as diferentes culturas e tornou-se presente nas relações entre os seres sociais.

Na reflexão de Brougère (2011, p. 20) “O *ludus* latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo.” Por meio da explanação teórica do autor, é possível apontar que diferentes culturas inferem de formas diversas nos usos do jogo, no entanto, as sensações lúdicas sentidas pelos participantes de diferentes jogos em diferentes localidades carregam certa similaridade, que corresponde principalmente à plenitude de envolvimento de quem participa.

Ao abordar o aspecto social do lúdico, há um entendimento de que o mesmo faça parte de uma cultura. Trata-se de uma cultura lúdica que para Brougère (2011, p. 25) “não é um

bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais”. Dando continuidade às explicações, o autor complementa:

Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas [...] [...] A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. (2011, p.26).

Para Brougère (2011), a cultura lúdica como toda cultura é um produto da interação social, isso significa que essa experiência não é apenas transferida para a criança, mas ressignificada por ela. É a partir das relações estabelecidas entre criança, ambiente lúdico e meio social que se constrói uma cultura lúdica. Para ele, a cultura lúdica resulta de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social a partir dessas relações e interações com indivíduos, ações e objetos materiais.

O aluno brinca, vivencia diversos momentos lúdicos, essas experiências ao decorrer do tempo compõem um grande acervo de sensações e estímulos, que colaboram para alimentar uma cultura lúdica já existente. Essa cultura lúdica influencia as relações do indivíduo com o meio e com os outros, mas não é determinante, os alunos, pelo contrário, ressignificam e reconstróem o ambiente lúdico, e assim colaboram para alimentar esse banco de dados social.

Na educação escolar, esse processo de “trocas” de experiências das crianças apresenta-se mais intenso, pois a instituição escolar é um ambiente social que recebe a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e contextos socioculturais.

Dayrell (1996, p. 136), ao compreender a escola numa perspectiva sócio/cultural, apresenta que “analisar a escola como espaço sócio/cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano [...]” E complementa: “Falar de escola como espaço sócio cultural implica assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.”

As relações entre os alunos constituem um emaranhado cultural. Nessas condições, em específico para os anos iniciais da educação básica, uma linguagem universal tem importante papel para os professores imbuídos na tarefa de promover acesso ao conhecimento escolar para os alunos.

Nessa perspectiva, o lúdico por meio da ludicidade pode contribuir como linguagem plural, na medida em que se adequa a cada um, e assim possibilita ao professor, enquanto mediador, fomentar suas aulas tornando as atividades como lugar de emergência e desenvolvimento de uma cultura lúdica.

Nesse sentido Brougère (2011, p. 23) escreve que:

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

A cultura lúdica na escola tem um importante papel educativo, desde que reconhecida pelos envolvidos no processo educativo dos alunos. Portanto, é notável a importância de uma prática educativa escolar que considere essa relação entre: cultura, ludicidade e formação humana.

#### *2.1.4 O lúdico na abordagem pedagógica*

No presente tópico tratarei do lúdico na perspectiva pedagógica, o intuito é o de apresentar discussões e reflexões acerca de como o elemento lúdico se faz presente nas relações humanas que ocorrem dentro do ambiente escolar, sendo assim, essa abordagem é de suma importância, visto que o lócus da presente pesquisa é a escola. Busca-se abarcar as possibilidades teóricas sobre o lúdico por meio das quatro abordagens fundamentadas, ressaltando que todas são de suma importância para o tratamento dos dados coletados, pois possibilitam que as análises alcancem a fidedignidade necessária de um estudo científico.

Desse modo, para possibilitar entendimento sobre a presente abordagem pedagógica, e com o intuito de dirimir, mas não sanar os conflitos existentes entre as terminologias: instruir, didática, educação, ensino e pedagogia. Recorre-se a Gauthier (1998) em obra intitulada: Por uma teoria da pedagogia. Utilizarei as reflexões deste autor para situar a definição de pedagogia de que trata o presente tópico.

Sendo assim, Gauthier (1998, p. 136) escreve que:

Por motivos teóricos e metodológicos, acreditamos que, no plano conceitual, ou seja, no plano da análise, é mais pertinente conceber a pedagogia como englobando tudo o que diz respeito aos comportamentos do professor visando a instruir e a educar os alunos e associar o termo didática a tudo o que depende dos comportamentos do aluno relativamente à sua aprendizagem.

O autor complementa (1998, p. 136/137): “Estamos todos de acordo em dizer que a pedagogia (ou o ensino) designa o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar.” Portanto, cabe ressaltar que o lúdico caracteriza-se como uma ação pedagógica, pois, é (ou

deveria ser) praticada pelos professores no âmbito de suas funções. Em se tratando do contexto escolar, nota-se que a relação entre manifestações lúdicas e educação vem sendo discutida e analisada há décadas

Anterior à revolução romântica estabeleciam-se três relações entre jogo e educação, como escreve Kishimoto (2011c): (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis. A autora complementa que (p.32):

O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação.

Durante a Idade Média, o jogo foi considerado "não sério", por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de "compulsão lúdica". O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva.

Ainda na esteira das reflexões, Kishimoto (2011c) enfatiza as transformações perpassadas pelo jogo desde a Antiguidade, apresenta sua face voltada enquanto de suma importância para o desenvolvimento humano, no entanto, ao citar Rabelais e sua análise sobre os usos dos jogos pelos sofistas, na obra, *Gargântua e Pantagruel*, que mostrava a deseducação de Gargântua "que não valorizava conhecimentos, hábitos saudáveis de higiene, de alimentação etc." (p.32) esclarece que "Se, na educação inadequada de Gargântua, o jogo aparece como inutilidade e futilidade, passatempo, na educação do sábio pedagogo, o jogo é visto como instrumento de ensino: de matemática e outros conteúdos." (p.32).

Em determinados momentos históricos, as reflexões acerca da educação escolar apontavam para a importância do estado lúdico para a aprendizagem significativa do aluno, deste modo, revela-se como indispensável ao homem e suas relações, no sentido de desenvolvimento que este possibilita.

Nesse aspecto, o lúdico promove desenvolvimento nas esferas física, social e cognitiva, como sugere Kraemer (2010, p. 07): "As atividades de faz de conta, os jogos de construção e os jogos com regras devem fazer parte do planejamento do professor (...) porque auxiliam a criança e o adolescente a desenvolver aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores."

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o ser humano carrega consigo a habilidade de desenvolver capacidades lúdicas no desenvolvimento de suas ações. Essa habilidade prepara-o para aprender, em primeira fase, condições básicas de existência. De forma lúdica, vivencia a corporeidade e aperfeiçoa amplamente os fatores psicomotores, nota seu corpo e os usos que este pode lhe proporcionar.

Em um segundo momento, e já no campo educativo, o lúdico passa a fornecer subsídios que o caracterizam enquanto preparação para o real, as crianças, mediadas ou não, treinam posicionamentos e atitudes de sua vida social. No mundo lúdico podem experimentar, testar o meio em que vivem com a possibilidade de desfazer o feito, voltar e começar de novo.

Cabe ressaltar que as atividades ministradas em instituições escolares são preenchidas de intencionalidades educativas, pois o objetivo escolar é proporcionar aprendizagem curricular institucional. No entanto, apesar das atividades proporcionadas aos alunos serem preenchidas de objetivos e intenções, estes podem experimentá-las também de outras formas em momentos e ambientes além da sala de aula, como no intervalo (recreio), que oferece aos alunos, em determinadas instituições escolares, momentos livres que podem oferecer possibilidades de desenvolvimento pleno do sujeito, como apresenta Dantas (2011.p. 115)

[...] dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora "inútil", "fútil", do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância em longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto "inútil" adquire enorme importância, no contexto de desenvolvimento cognitivo.

Esta reflexão apresentada pela autora pode ser complementada com a inferência da importância da mediação do professor. Nessa vertente, Kishimoto (2011, p. 148) conceitua que

[...] a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, características dos processos educativos [...] a brincadeira livre dever ser complementada com outras atividades não lúdicas, destinadas a materializar as intenções e os projetos das crianças.

Sendo assim, em se tratando de promover a disseminação de uma prática educativa que seja permeada por atividades lúdicas, o professor precisa ter a tranquilidade para compreender que o ambiente educativo escolar é composto por atividades lúdicas como

também de atividades não lúdicas, e que as possibilidades de aprendizagem dos alunos serão potencializadas se o equilíbrio entre essas atividades for respeitado e bem fundamentado.

### *2.1.5 Algumas contribuições teóricas em âmbito nacional acerca do lúdico*

Apesar de se verificar uma quantidade ainda tímida de estudos que referencie especificamente o lúdico e considerando o grande volume de produções teóricas acerca das temáticas, jogo, brincadeira, brinquedo, o objetivo deste tópico é apresentar algumas referências nacionais que abordem o lúdico na perspectiva em que se insere o presente estudo. Ressalto que o referencial aqui abordado é contemplado com maior aprofundamento ao longo do texto.

Nesta perspectiva, destaca-se o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL)<sup>3</sup> que desde o ano de 2000 desenvolve encontros científicos e produções teóricas que embasam as reflexões acerca dos conceitos de atividades lúdicas e ludicidade.

Entre algumas dissertações e teses encontradas apresentam-se: “Ludicidade e Resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo” de autoria de Fernanda Almeida Pereira (2010); “Baú de memórias: Representações de ludicidade de professores de Educação Infantil” escrita por Marilete Calegari Cardoso (2008); “Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas” com autoria de Ilma Maria Fernandes Soares (2005); “O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental: concepções e práticas” escrita por Maria Cristina Trois Dorneles Rau (2006).

O Dicionário Crítico de Educação Física (2008), ao apresentar a conceituação do lúdico, aponta teóricos de extrema importância para as definições do fenômeno. De acordo com González e Fensterseifer (2008), não são poucos os autores que se dedicaram ao debate acerca do elemento lúdico. Entre os autores apresentados por González e Fensterseifer (2008), estão: Huizinga (2000); Châteâu (1987); Marcellino (1997); Bruhns (1993); Oliveira (1984); Benjamim (2002); Werneck (2003); Vigotsky (2000); Debortoli (1999); Silva (2003); Bracht (2003).

Paulo Nunes de Almeida publica a 11ª edição em 2003 do livro “Educação lúdica, Prazer de Estudar: Técnicas e jogos pedagógicos” faz um retrospecto e pontua acerca da importância do lúdico na educação, que é apresentado no tópico “Gênese da educação lúdica”.

---

<sup>3</sup> GEPEL/PPGE/FACED/UFBA, grupo criado por Cipriano Luckesi em 2000, atualmente coordenado pela Prof. Dra. Cristina D’Ávila. Site: <http://www.gepel.ufba.br/>.

Cristina D'Ávila além de vários artigos - destaque para eclipse do lúdico (2006) e a ludicidade como princípio formativo (2013) e orientações acadêmicas realizadas a respeito da temática - organizou a obra: "Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo" (ed. 2009), que apresenta em sua segunda parte discussões e reflexões acerca da importância de se resgatar a ludicidade na formação e práticas educativas de professores. A autora, além das produções supracitadas, atualmente é coordenadora do GEPEL.

Luckesi (2002), ao explicar sobre atividades lúdicas e ludicidade, formula uma importante contribuição para a compreensão da ludicidade na esfera psicossocial, como experiência interna do indivíduo.

Kishimoto organizou e publicou importantes obras teóricas acerca da temática. Dentre elas destacam-se: "Jogos tradicionais infantis" (1993), "O jogo e a educação infantil" (1994), "Jogo, brinquedo, brincadeira e educação" (1996) e "O brincar e suas teorias" (1998). Além de dezenas de orientações de mestrado e doutorado relativas à temática, já concluídas.

O sucinto recorte teórico apresentado não considera toda a produção nacional relativa ao lúdico. No entanto, objetiva apresentar a perspectiva teórica que fundamenta as análises da presente pesquisa. No capítulo teórico vindouro, é abordada a conceituação de concepções, práticas educativas e a política educacional organizada em ciclos de formação humana. O embasamento tem como objetivo fundamentar como esses fatores interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem possivelmente lúdico.



### **3 CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE PROFESSORES E A PRÁTICA EDUCATIVA LÚDICA NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA**

#### **3.1 Concepções e crenças**

Toda a profissão exige uma preparação, esta pode se dar ao longo de sua vida e em períodos específicos, as experiências vivenciadas, as decisões tomadas, a busca por objetivos pessoais, as necessidades de sobrevivência conduzem-nos a atuar em diferentes campos profissionais que geram ou não renda. Dentre esses fatores, em casos específicos, muitos decidem trilhar sua realização pessoal ou profissional nos caminhos da profissão docente.

Considerando suas experiências saboreadas dia a dia por suas vivências nos diferentes ambientes, esses professores carregam consigo crenças e concepções que alicerçam sua prática educativa sejam por suas vivências no seio familiar, nos ambientes externos a sua residência, enquanto aluno da educação básica, tanto quanto sua formação específica em cursos de licenciatura e bacharelado e ainda em pós-graduações realizadas ao longo de suas carreiras profissionais.

Partindo da necessidade de organizar os conceitos citados, e considerando a multiplicidade de fatores que influenciam a constituição da profissão professor, formulo aqui alguns questionamentos: O que são crenças? O que são concepções? Existem relações entre concepções e práticas educativas?

Os professores que ministram aulas em espaços escolares conduzem suas atividades baseados em conhecimentos e práticas educativas que têm origem em todo o seu percurso formativo. Nos conflitos vivenciados nas escolas, comumente recorrem ao que lhes é mais seguro. Essa segurança de atuação está alicerçada em juízos que faz sobre as teorias educacionais que alicerçam sua prática educativa, as suas vivências e experiências práticas enquanto aluno e professor e aos experimentos embasados em pesquisas que tenham realizado para resolver complicações no processo de ensino aprendizagem.

Conceber a que fontes este profissional recorre em momentos de conflito não se apresenta como uma tarefa simples, desvelar as opções pessoais, compreender se as tradições baseadas em crenças profundamente arraigadas são escaladas em primeira ou em última instância para resolver determinados conflitos vivenciados na escola pode ser determinante para compreender tanto o sucesso como o insucesso do processo de ensino aprendizagem.

Nesse aspecto, busco apresentar os conceitos de crenças, concepções e práticas educativas com o intuito de posteriormente refletir acerca de como as professoras investigadas concebem o lúdico e o experienciam em suas práticas educativas.

Para Ponte (1992, p.08), crença é “parte do conhecimento relativamente ‘pouco elaborada’, [...] nas crenças predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica.”.

Vila e Callejo (2006, p. 48-49 *apud* Silva 2009, p. 29) explanam que as crenças

[...] são um tipo de conhecimento subjetivo referente a um conteúdo específico sobre o qual versam; têm um forte componente cognitivo, que predomina sobre o afetivo, e estão ligadas a situações. Embora tenham um alto grau de estabilidade, podem evoluir graças ao confronto com experiências que podem desestabilizá-las: as crenças vão sendo construídas e transformadas ao longo de toda a vida.

Concordando com esse apontamento, Silva (2009, p. 23) fomenta que “é necessário explicar ainda que as crenças caracterizam-se por poderem assumir diversos graus de convicção e pontos de vista.” E complementa, refletindo que as crenças “não são necessariamente consensuais e são independentes da sua validade, em termos lógicos, ao contrário do conhecimento que requer obediência a proposições verdadeiras” (p. 23).

O autor citado, ainda discorrendo sobre a temática, pontua que:

É importante destacar que, ao se discutir a diferença entre crenças e conhecimentos deve ficar nítido que o **conhecimento exige um caráter mais objetivo do próprio conhecimento**, enquanto as **crenças, mais subjetivo, temporal, histórico e cultural**. O conhecimento deve obedecer às leis da evidência e rigorosidade, enquanto as crenças são muitas vezes tidas ou justificadas por razões que não obedecem a tais critérios. O que não se pode perder de vista é que a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos, juízos, crenças, concepções e teorias implícitas. (SILVA, 2009, p.29). (grifo do autor).

Portanto evidenciam-se embasado nos autores supracitados as diferenças existentes entre conhecimento, concepções e crenças, no entanto, além da apreensão de tais conceitos é de extrema importância destacar que a atuação do professor é alicerçada por essas múltiplas condições, pensamentos, juízos, concepções e teorias implícitas, que por sua vez são identificáveis em seus discursos e possivelmente em suas práticas educativas.

O esquema apontado abaixo referente ao entendimento do entrelaçamento entre concepções, conhecimentos e crenças elaborado por Ponte (1992) possibilita-nos entender que a partir das crenças surgem os questionamentos que originam possíveis estudos científicos,

que depois de elaborados e apresentados, estão novamente sujeitos a serem refutados, e assim tornam-se conhecimento que podem depois de apropriados tornarem-se concepções.

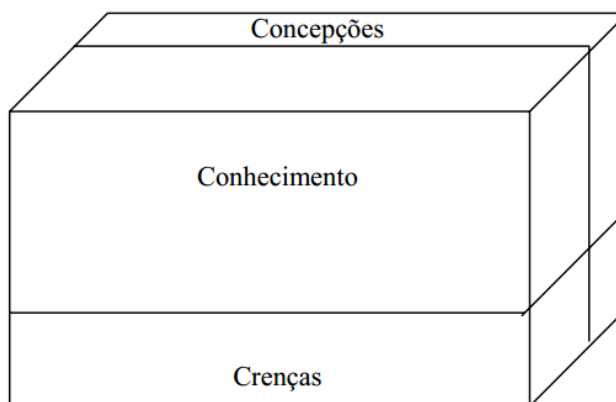


Figura 1: Concepções, conhecimento e crenças. Fonte: Ponte (1992)

No entanto, suas limitações tem como horizonte a fonte do conhecimento dogmático e assim nesse movimento novamente as crenças são necessárias afirmando-se em todo o conhecimento. Nesse aspecto, Ponte (1992, p. 08) é assertivo ao afirmar que:

Existe um ponto, para além do qual não consegue ir a racionalidade humana, entendida como a capacidade de formular raciocínios lógicos, definir conceitos com precisão, e organizar de forma coerente os dados da experiência. Para além da racionalidade entramos no domínio das crenças, que são indispensáveis, pois sem elas o ser humano ficaria virtualmente paralisado, sem ser capaz de determinar cursos de ação.

As concepções distinguem-se das crenças, por possuírem um carácter limitador, exigindo necessariamente um processo de validação que perpassa o conhecimento. Nas reflexões de Ponte (1992, p.01), argumenta-se que “as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Atuam como uma espécie de filtro”. Portanto explicita aqui sua diferença em relação à crença no aspecto de necessidade de confrontação com o empírico, e complementa (p.01): “Por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão.”

Corroborando com o exposto, Silva (2009, p. 34) assegura que

[...] concepção é então um processo, através do qual a pessoa que aprende estrutura progressivamente os seus conhecimentos. Esse processo pessoal se constrói numa relação dialética do sujeito com o seu meio social e nela entram as ideias de diferentes naturezas, que são partes da vida social do sujeito. As concepções como processo de uma atividade de construção mental do real, se produzem nas relações que o sujeito mantém com os outros, no meio social.

O exposto denota o quão presente estão às concepções e crenças no juízo que os professores formulam acerca das relações que promovem o aprendizado, pois direcionam os objetivos que estes visualizam em seus planejamentos que sejam alcançados pelos seus alunos por meio de suas práticas educativas. Além de embasarem as compreensões sobre o lúdico e sua importância para o desenvolvimento cognoscitivo, as concepções e crenças desvelam ainda o embasamento teórico, os procedimentos adequados a que os professores recorrem, e as decisões que constantemente devem ser tomadas, visto as diversas situações vivenciadas/direcionadas em sala de aula.

### 3.1.1 *As concepções nas práticas educativas*

Ao se tratar de concepções de professores sobre o lúdico, e como essas estão presentes em suas práticas educativas, busca-se apontar em que medida alicerçam as ações docentes das professoras investigadas no determinado contexto escolar.

A questão que promove discussões teóricas sobre a temática emerge pelo fato da seguinte dualidade: São as concepções que modelam as práticas, ou o inverso disso? Este paradoxo é evidenciado por Ponte (1992, p.24) quando fomenta.

Começemos pela relação entre as concepções e as práticas. Tendem a ser consistentes ou inconsistentes entre si? São as concepções que determinam as práticas? São, inversamente, as práticas que determinam as concepções? Ou será que nenhum dos aspectos determina o outro e a sua relação é de uma natureza mais complexa?

Ao propor essas reflexões, o autor apresenta que a relação existente entre práticas e concepções é dinâmica, pode-se destacar, portanto que outras variáveis interferem nessa relação, o contexto da sala de aula, (individualidade dos alunos e seus ambientes familiares) a organização político-pedagógica da escola (Leis educacionais, orientações curriculares, projeto político pedagógico da escola, planejamento de aulas) e aspectos sociais mais amplos (organização de professores e alunos em relação as suas vivências sociais, políticas e financeiras).

As variáveis que interferem nas concepções dos professores sobre o lúdico na escola também acompanham a complexidade fomentada, no entanto, a pesquisa visa compreender como essas concepções revelam-se nas práticas educativas.

Portanto, estabelece-se que existem concepções manifestadas e concepções ativas como apresenta Ponte (1992).

As concepções manifestadas podem sofrer uma influência significativa do que no discurso social e profissional é tido como adequado, mas não serem (parcial ou integralmente) capazes de informar a prática. Isto pode ocorrer por uma variedade de fatores: (a) falta de recursos materiais e organizativos, (b) falta de recursos conceptuais (não saber como vencer as dificuldades que a sua concretização suscita), ou ainda (c) pelo esforço exagerado que se antevê como necessário. Admitindo a distinção entre estes dois tipos de concepções, podemos dizer que existe (por definição!) uma relação forte entre as concepções ativas e as práticas, podendo ser mais forte ou mais fraca a relação entre as concepções manifestadas e as práticas (e daí os problemas da consistência). (p.25).

As professoras investigadas, ao exporem suas concepções sobre o lúdico, o fazem de duas formas. a) Através dos dados coletados de entrevistas semiestruturadas. b) Por meio de observação das práticas educativas apresentadas em seu cotidiano escolar, que nesse estudo foram registradas em caderno de campo.

Estabelece-se a relação entre os depoimentos das docentes e suas práticas pedagógicas, no entanto, não objetiva o confronto entre o idealismo relatado nas falas das professoras e como disseminam uma conduta lúdica no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Pois como exposto por Ponte (1992), os contextos são diferentes e sofrem também influências diferenciadas.

Nesse aspecto, Silva (2009, p. 35) escreve que:

Dessa forma, pode-se perceber o quanto essas crenças e concepções se refletem na prática, pois norteiam/definem os objetivos que os docentes consideram necessários para serem atingidos pelos seus alunos, o papel que eles mesmos desempenham e o que consideram caber aos aprendizes enquanto intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, as tarefas que indicam como adequadas à sala de aula, as abordagens que defendem para o ensino e as estratégias e métodos que utilizam.

A alteração de concepções é um processo penoso e ocorre principalmente devido a grandes mudanças no cotidiano pessoal e profissional, troca de escolas, cidade, de país, pode de certa maneira promover alterações significativas nas concepções. Nesse contexto, não se pode desconsiderar que a formação inicial e continuada também pode desencadear processos de reflexão crítica nos sujeitos envolvidos e alterar suas concepções.

Entende-se, portanto, que a tarefa de captar as concepções dos professores acerca do lúdico denota-se complexa, tabular esse tipo de informação por si só configura-se de extrema complexidade. Nesse aspecto, considera-se a ineficiência na captação de concepções ao tratá-las como dados estáticos, como aponta Garnica (2008, p. 498).

Concepções são tidas como “coisas”, e muitas das pesquisas sobre essas “coisas” julgadas estáticas e facilmente detectáveis podem ser comparadas aos testes experimentais que tanto sucesso fazem no mundo da propaganda:

um branco amarelado (as concepções anteriores), um recipiente com potente sabão (as práticas “alternativas”), o branco mais branco (a nova concepção, via de regra qualitativamente superior em relação à anterior).

As concepções caracterizam-se como um emaranhado de proposições e está em constante mudança no campo do discurso. Pode como exemplo apresentar que determinados grupos de pessoas identificam-se por suas crenças, referenciadas como “mantras” por Garnica (2008). Esses mantras alteram-se de acordo com as necessidades ou a inserção em determinados grupos, e para atender – no caso da instituição escolar – as políticas pedagógicas e administrativas que orientam as possíveis ações educativas disseminadas pelo sistema educacional e social vigente, ao referenciar “possíveis”, destaca-se que as orientações concebidas e acordadas pelos partícipes da instituição escolar podem apenas evidenciar-se em seus discursos, mas não caracterizar-se em suas práticas educativas.

A complexidade de captar as concepções de professores sobre o lúdico e sua importância no desenvolvimento dos alunos, especificamente aqueles que frequentam o primeiro e segundo ciclo da educação básica, evidencia-se apesar da confirmação teórica referente à importância do lúdico. Nesse período de formação educacional verificada - inclusive nos referenciais desta dissertação - ao ponto de caracterizar que uma ação docente que desconsidere o lúdico no período citado adentra a relação de desacordo com o ideal preconizado pela literatura acerca da promoção efetiva da aprendizagem dos alunos em fase de pleno desenvolvimento que frequentam as escolas de educação básica.

Em suma, para propor mudanças qualitativas educacionais por meio de mudanças nas concepções, usualmente apela-se à (en)formação “alienígena” que consiste na atuação de especialistas caracterizados como profissionais formadores iluminados, que emanam as soluções para variadas situações que ocorrem em salas de aula específicas.

Acerca dessa situação, Ponte (1992, p. 27) reflete que: “Mal seria se toda a gente fosse atrás da primeira seita que lhe surge pelo caminho. Os processos de formação não podem ser concebidos como a imposição de um qualquer conjunto de ‘verdades [...]’.”

O autor destaca que é necessária uma atitude diferenciada dos “iluminados”, constituída de compreensão e consideração às realidades dos participantes de determinada formação além de prontamente estabelecer que sua atuação tenha caráter sensibilizador, proponente, no aspecto de promover a compreensão de que os próprios professores, a partir de reflexões acerca de suas práticas educativas, fomentem condições para a superação das dificuldades de ensinar e aprender em seus contextos escolares.

Portanto, considerando a relação entre “o que se pensa e o que se faz” é que a presente pesquisa alicerça-se para compreender a importância referenciada e vivenciada pelos professores participantes a respeito do lúdico e sua funcionalidade no ambiente escolar.

### 3.1.2 A prática educativa lúdica no contexto da sala de aula

A prática educativa, a instrução, o ato de lecionar, a ação docente são ações que, apesar de não serem carregadas totalmente dos mesmos sentidos, referenciam-se a atuação do professor perante sua função. Para Tardif e Lessard (2009, p. 07);

Há cerca de quatro séculos, essa atividade social chamada instruir vem-se construindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução.

Caracterizada como de suma importância para a organicidade do sistema de relações humanas em todas as suas facetas, social, política e econômica, o ato de ensinar é ação fundante para formação dos seres humanos. Nesse sentido, concorda-se com as explicações de Tardif (2008, p. 152) quando elucida “[...] que a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, [...]”.

Tardif (2008, p. 151), ao apresentar a educação especificamente no ocidente, escreve que

(...) desde os antigos gregos, chamamos tradicionalmente de "educação" um processo de formação do ser humano guiados por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos, objetivos esses que são tematizados e explicitados num discurso, numa reflexão ou num saber qualquer.

Entre as variadas profissões, a de professor está entre as mais antigas da humanidade, e esta deixou vestígios que as descobertas histórico-arqueológicas captaram e a posicionaram no caráter de antiguidade, em equivalência à da medicina.

É sabido tanto em outros tempos, como atualmente em períodos ditos pós-modernos da existência de grande pluralidade profissional, e esta carregada historicamente de correntes teórico/práticas que embasam as ações dos diversos profissionais que atendem a essa demanda. Nessa perspectiva, em relação às diferentes ações humanas caracterizadas enquanto profissões, somos constantemente indagados sobre as fundamentações que alicerçam nossas práticas de professores, quando comparados à medicina e tantas outras profissões.

Zabala (1998), ao apontar os saberes necessários para atuação de um camponês (adubando a terra), um engenheiro (sobre materiais que utilizará) e um médico (sobre o que receitará), descreve acerca da importância dos conhecimentos específicos das diferentes profissões, ora consultados, para exercer suas ações práticas.

Cabe ressaltar que os diferentes profissionais, especificamente o professor, devem compreender as concepções teóricas que alicerçam sua prática, não como um modelo finito em suas abstrações, mas como um processo em constante transformação, que tem por intuito atender a uma realidade escolar que frequentemente transforma-se e é transformada. Além disso, a experiência também se faz de suma importância, pois permite dominar determinadas variáveis, anteriormente pensadas pela teoria. Nessa perspectiva, concorda-se com as reflexões de Zabala (1998, p. 14) que indaga:

Nós, professores, dispomos destes conhecimentos? Ou, dito de outra forma, temos referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, como também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela? (Aliás, por que a nós, educadores, produz tanto respeito falar de teoria?). Certamente a resposta é afirmativa, mas com certas características diferentes: na educação não existem marcos teóricos tão fiéis e comparados empiricamente como em muitas das outras profissões.

Nesse sentido, nota-se que a dualidade teoria e prática é reforçada ao se conceber a desconexão entre fundamentação e ação. No entanto, em que pese a perturbante reflexão do autor, explicita-se a incoerência de possibilidade da existência de uma prática educativa desprovida de teorias que a alicercem, ou ainda, que essas teorias sejam desconhecidas apesar de sua existência e validação científica.

Dentre as várias dimensões que se estruturam, estabelecem e configuram a educação, a prática educativa é a dimensão privilegiada. Destaca-se nas palavras de Franco (2008) “é vista como prática social intencionada, na qual confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, em que determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social [...]”.

A prática educativa para Libâneo (1998, p. 61) “é o objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que dá unidade aos aportes das demais ciências da educação.” O autor destaca ainda que se compreende a fragilidade da estruturação terminológica de conceitos educativos por parte da pedagogia. No entanto, expõe que essa condição não “invalida a busca de integração entre as várias especializações, para um mínimo de precisão conceitual.” (p. 63).

Para Zabala (1998, p.16), descrever a prática educativa precede entender sua estruturação. Desse modo, o autor elucidada que a estrutura da prática educativa



(...) obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc., mas a prática é algo fluído, fugidivo, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Portanto, variados fatores mobilizam a prática educativa e estes devem ser considerados, pois produzem ações heterogêneas em localidades e contextos diversos, compreender esses processos em primeira instância não apresenta qualquer simplicidade, os variados fatores que interferem na prática educativa podem direcionar a compreensões e aplicações equivocadas se não consideradas as inúmeras influências apresentadas pelo autor.

Gauthier *et al* (1998, p.337), fomentando alusões acerca da prática educativa, aponta que: “Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e para criar.”

Nota-se que a medida dos anos, têm se ampliado os espaços caracterizados enquanto educativos estes de cunho religioso, associativos, midiáticos, nos locais de trabalho, sindicalistas, entre outros. Nessa perspectiva, Franco (2008, p. 80) escreve que:

Todos os outros espaços, além da escola, produzem influências, formativas sobre os sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e pensamentos. No entanto nem sempre estão explícitas as intencionalidades presentes nessas práticas.

Ainda que se não forem pedagogizadas permanecem enquanto influências. É nesse aspecto que se entende, portanto, que a prática educativa escolar, por possuir intencionalidade educativa, busca ser práxis educativa, devido ao seu caráter de comprometimento ético na promoção da emancipação dos sujeitos. Assim, baseado em Franco (2008, p. 80), passa-se a considerar que “toda a prática educativa deve incorporar o mesmo sentido de práxis educativa, alertando que, na dimensão educativa, toda a prática deve ser vista sempre no sentido de práxis.” Apresentando o sentido de práxis, a autora complementa que “para a filosofia marxista, a práxis é entendida como relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma-se a si mesmo” (p. 81). Assim, a práxis educativa precisa, necessariamente, conduzir a transformação.

Zabala (1998, p.14-15), citando Eliot (1993), distingue duas formas de desenvolver essa prática:

a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.

b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão.

Ao propor essas duas formas distintas de desenvolvimento da prática educativa, o autor esclarece que o professor pode amenizar os problemas no processo de ensino aprendizagem, pode enfrentá-lo através de investigações e constatações prévias, portanto como pesquisador que levanta informações para conhecer previamente e agir embasado teórico-praticamente. Em outra perspectiva, o professor experimenta alterar sua prática em resposta a uma dificuldade encontrada, no entanto, a falta de dados pode expô-lo a incontáveis tentativas pouco proveitosas.

Vistas as possibilidades da prática docente, há que se considerá-la em uma setorização proposta por Libâneo (1998) conforme instituições que a implementam e práticas educativas que as operacionalizam. O autor esclarece a complexidade de tal tarefa, no entanto, busca essa abstração para promover o entendimento acerca da temática. Desse modo, destaca-se a educação em três modalidades, quais sejam: educação informal, educação não formal e educação formal.

Em primeiro lugar, o autor explica que a educação informal é permeada por processos de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modos de agir etc., não intencionados e não institucionalizados.

A segunda modalidade destacada por Libâneo (1998) é a educação não formal que é influenciada por organizações políticas, profissionais, científicas, culturais etc. educação cívica, educação ambiental, agências formativas para grupos sociais específicos, meios de comunicação de massa e propaganda. Entre a educação informal e a educação não formal, apresentam-se como corresponsáveis a família, igreja e trabalho.

A terceira modalidade é a educação formal que se alicerça no ensino (convencional e não convencional): ocorre em escolas, cursos de aperfeiçoamento, treinamento e etc. Apresentam-se como partícipes dessa relação: sindicatos, partidos, educação de adultos, escolas maternais, creches, formação profissional, extensão rural e atividades escolares extraclasse.

Ainda que as explanações apresentadas visem embasar as fundamentações acerca da prática educativa escolar, vale ressaltar que setorizar a educação apresenta-se como uma tarefa complexa. Nesse aspecto, torna-se relevante apontar que as explanações sobre a prática

educativa dizem respeito àquela que se apresenta como intencional e institucional vivenciada na escola.

Tardif (2008, p. 160-161) apresenta três concepções da prática em educação, quais sejam: educação enquanto arte, educação enquanto técnica guiada por valores e educação enquanto interação. Na educação enquanto arte pode-se dizer que a ação do professor não possui uma ciência específica que a embasa. Seu agir, portanto, é condicionado a uma mescla de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades que se confirmam pelo uso. “Nessa perspectiva, a arte de educar tem um triplo fundamento na pessoa do educador [...] e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa.”

Na explanação sobre a concepção da prática em educação nomeada como: a educação enquanto técnica guiada por valores, Tardif (2008, p. 163) discorre que:

No que se refere à educação, o significado dessas distinções é que a prática educacional mobiliza duas grandes formas de ação: por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo.

E complementa: “Enquanto profissão, a pedagogia deve tomar a medicina como ideal: a medicina baseia seus julgamentos nas ciências e sua ação é puramente técnica, visto que seu critério é o sucesso de suas operações (e não o bem e o mal, o que é bom e o que é ruim).” (TARDIF 2008, p. 164).

Em uma terceira concepção nomeada: a educação enquanto interação, Tardif (2008, p. 165) afirma que: “(...) a atividade educativa, aqui, diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa através da importância atribuída ao discurso dialógico ou retórico”.

E complementa (2008, p.167):

Na educação, não lidamos com coisas ou com objetivos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.

A partir do posicionamento do conceito de prática educativa de que se escreve, busca-se a complementação da terminologia com o conceito de educar.

Educar na etimologia da palavra para Libâneo (1998, p.64) possui origem em dois termos do latim: *Educare*, que tem em seu sentido alimentar, cuidar, criar, e *educere*, que quer dizer tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado.

Neste sentido, de acordo com Santos (2007), *educare* vem de alimentar, proporcionar subsídios para que o ser se desenvolva, fazendo uma analogia à nutrição, é como a mãe que amamenta seu filho, fornecendo-lhe ambiente e condições para que o mesmo possa se desenvolver inicialmente no âmbito físico e cognitivo, para que, posteriormente, se insira no meio social e assim possa apropriar-se e interagir na produção de cultura.

Educere, como exposto na origem da palavra para Santos (2007), dá sentido ao que o ser humano carrega consigo, condição nata para a aprendizagem e cabe a determinados mediadores em diferentes fases da vida, a condição de extrair do próprio ser em formação os elementos que o constituirão enquanto social. Nessa ótica, é notável que os filhos que se tornarem possivelmente alunos em instituições escolares carregarão atributos utilizados como pontos de partida, para a formação educativa.

A análise dos termos de forma ampla aponta dois momentos educativos: a educação familiar e a educação escolar. Delimito então que as reflexões sejam direcionadas à prática educativa escolar, considerando a imensurável importância da prática educativa familiar, mas o objetivo aqui é expressar como o lúdico pode contribuir para o processo educativo da formação humana dentro do ambiente institucional da escola.

Nota-se, portanto, que com o surgimento da educação escolar, o jogo apresentou-se enquanto importante ferramenta pedagógica para a aprendizagem dos alunos. Bemvenuti (2009, p. 31) referencia que [...] “A intencionalidade do jogo como lugar possível na educação é desencadeada pelo pensamento romântico, após séculos de práticas e exercícios que os seres humanos experimentam nas mais diversas maneiras de jogar.”

O lúdico pode promover o aluno a um recorte no real, possibilitando-lhe a criação de um mundo imaginário, que tenha significado. Nesta condição, o aluno pode experimentar e vivenciar a realidade em um ambiente controlado por ele, assim faz e refaz processos cognitivo-afetivos de interação com o meio em que vive, influenciando de maneira a dar nova forma a esse meio.

Acredita-se na importância de uma prática educativa lúdica. No entanto, deve-se considerar como ponto de partida e de chegada como essas relações são visíveis na escola. Nesse aspecto, D’Ávila (2006, p. 16) alerta:

Um rápido olhar sobre o que acontece na escola, principalmente nas classes dos anos iniciais do fundamental, já nos possibilita enxergarmos o quão distantes estamos do que poderíamos chamar de uma prática pedagógica lúdica, mormente quando se fala em educação pública. Se observarmos o cotidiano escolar, a partir dos ritos repetitivos de – chegada à escola, fila para entrar na sala de aula, a oração, deslindamento dos conteúdos mediante a fala majoritariamente expositiva e dominante das professoras, saída para o

recreio, fila para entregar a merenda, retorno, novamente à mesma professora que expõe magistralmente o conteúdo das disciplinas, sineta que toca anunciando a hora da saída, fila, porta a fora e a rua que, convidativa, chama as crianças que, finalmente, brincam – poderemos perceber que o espaço do brincar ou do deleite em aprender tem sido roubado na escola.

Na escola a criança é inserida no processo educativo formal, portanto, o currículo e as políticas públicas educacionais, entre outros fatores, estarão presentes na sua vivência dentro desse ambiente. Destaco aqui, principalmente nos anos iniciais da educação básica, como os professores integrantes dessas instituições escolares são influenciados por essas condições, e em que medida refletem em suas práticas pedagógicas que por sua vez podem utilizar-se do lúdico como forma de proporcionar condições que favoreçam aos alunos no processo de aprendizagem, caracterizando-o enquanto ferramenta pedagógica.

É importante ressaltar, como apontado anteriormente, a tênue linha que pode transformar uma atividade lúdica em não lúdica, corroborando com esse apontamento Santaiana (2009, p. 64) é assertiva ao afirmar que:

A criança da educação infantil é também um aluno e, por vezes, o excesso de pedagogização/escolarização nas atividades propostas interfere em possibilidades que devem ser estimuladas, mas que somente serão conseguidas se houver espaço para suas decisões e atos de criação. A ludicidade, [...] é importante para a infância, mas devemos sempre pensar em nossa prática e no quanto estamos transformando esse tempo em algo lúdico ou em mais um momento regulado pela escolarização.

Silveira (2009), ao defender a ideia do uso dos jogos lúdicos em sala de aula e de como essa utilização deve ser cautelosa, sinaliza que [...] “alguns professores acabam fazendo uso dos jogos apenas para tornar as aulas mais interessantes ou para ocupar as crianças, não se preocupando com que os alunos podem aprender a partir dessas situações.” E complementa:

A construção do conhecimento pode ocorrer a partir da realização de atividades lúdicas, principalmente quando pensamos em atividades para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, pois nessa fase os alunos gostam de brincar e jogar. (p. 113).

Nas condições postas acima, o lúdico é utilizado para preencher o ócio, pela diversão, sem objetivos educativos pré-estabelecidos, e por outro lado, o professor enquanto mediador, com objetivos claros em relação à determinada atividade, utiliza-se do lúdico como potencializador. A diferença primordial entre as duas formas de vivenciar a ludicidade é que, no segundo caso, o professor possui objetivos preconizados e assim conduz os alunos a eles, mas ainda assim, os alunos podem ou não ter essa consciência da intencionalidade e permanecerem a praticar a atividade com objetivo e fim nela mesma.

As duas formas de vivência da atividade lúdica podem proporcionar desenvolvimento aos alunos. No entanto, em um ambiente escolar, regido por políticas públicas específicas, ciclos de tempos determinados, espaços físicos específicos, além de professores imbuídos na tarefa de promover os alunos ao desenvolvimento educativo almejado para os determinados tempos e faixas etárias, a intencionalidade pedagógica é de extrema importância para nortear as práticas educativas que, por sua vez, podem ser viabilizadas por um ambiente lúdico, mas não devem direcionar-se ao ponto de – no caso específico da sensação lúdica – confundir-se com a obrigatoriedade, pois desse modo às aulas propositalmente excluirão a ludicidade de todo o processo.

Contribuindo com essas reflexões, Santaiana (2009, p. 63) escreve que:

A ludicidade e o brincar são certamente elementos considerados vitais no planejamento das atividades para a educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância, pelo contrário, é importante repensar como, por vezes, eles são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis.

A tênue linha que divide a liberdade da obrigatoriedade e o lúdico do trabalho está constantemente cerceando as relações entre professores e alunos. Cabe, portanto, ao educador a árdua tarefa de compreender essa sutileza determinante, imposta pela existência ou não do lúdico, que pode dar sentido aos conteúdos, e assim convidar as crianças, de forma atrativa, à aprendizagem. Por outro lado, as atividades lúdicas podem existir apenas nos momentos de planejamento das aulas pelo professor e que dificilmente serão percebidas pelos participantes no contexto da aplicação da atividade previamente formulada, não ocorrendo a ludicidade.

Deve-se, portanto, compreender que no contexto da prática esse planejamento, se efetivado, alcançará energicamente a entrega dos alunos à atividade, mas não com o objetivo de cumprir uma tarefa, e sim apenas pela satisfação que esta aula poderá lhe proporcionar, e de acordo com a mediação do professor seus objetivos pedagógicos preconizados anteriormente podem, como consequência, ser exitosos.

### **3.2 A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, uma proposta lúdica?**

Este tópico visa abordar o modelo educacional denominado por ciclos. Inicialmente apresentarei uma análise sucinta de alguns vestígios da organização educacional embasada em ciclos adotadas em propostas curriculares escolares e suas implantações no território nacional brasileiro, classificando diferentes terminologias e formas de adaptação que alguns estados utilizaram no processo de desseriação de suas escolas.

Em outro momento tratarei da Escola Ciclada que posteriormente se tornou Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso, apresentando sua proposta nas diversas engrenagens que compõem sua estrutura.

De acordo com Mainardes (2009), pode-se dizer que desde o início a escola burguesa apresentava uma divisão dos períodos escolares em classes ou níveis e a partir disso aponta que: (2009, p. 24) “essas evidências históricas são fundamentais para se compreender a ideia de flexibilização da escolarização, já na sua origem estava estreitamente relacionadas às determinações econômicas e de classe social”.

É perceptível, por conseguinte, que nesse período a escolarização das crianças surgia para atender à realidade social, em outras palavras, para reafirmar os sistemas sociais e suas disparidades.

Uma forma mais definida de ciclo, na roupagem que conhecemos atualmente foi disseminada por meio do Plano Langevin-Wallon, como apresenta Mainardes (2009, p. 25).

De uma forma mais específica, a noção de uma escola organizada em ciclos foi utilizada no Plano de Reforma Langevin-Wallon<sup>4</sup>, elaborado em 1946 e 1947[...] Apesar de não ter sido aplicado, este plano tornou-se um dos textos referência na área de educação.

A organização em ciclos ao redor do mundo ganhou diversas formas, a exemplo Mainardes (2009, p. 27) escreve que: “A implantação dos ciclos plurianuais, a partir do final da década de 1980, na França, foi justificada como necessária para assegurar a continuidade das aprendizagens, evitar a ruptura e a fragmentação dos percursos escolares [...]” além de considerar as individualidades e especificidades dos alunos.

O autor complementa: (2009, p. 27) “Em outros países, como Canadá e na Suíça, a implantação dos ciclos também foi justificada pela necessidade de respeitar os ritmos diferenciados e se evitar o fracasso escolar.”

No Brasil a organização escolar em ciclos pode ser indicada como descrito por Mainardes (2009, p.28) “no contexto da educação brasileira, o termo ‘ciclo’ já aparecia na Reforma de Francisco Campos (década de 1930) e na reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo.”

---

<sup>4</sup> O plano traçava um conjunto de metas voltadas para a construção da mais alta qualidade de ensino: preservação da dignidade dos professores, favorecimento do seu aperfeiçoamento pessoal, gratuidade do ensino em todos os níveis, ampliação das escolas maternas, bolsas para alunos do 3º ciclo (o estudante era considerado trabalhador), reconstrução dos prédios escolares destruídos pela guerra, redução no número de alunos nas turmas, entre outras.

Desse modo, nota-se que no decorrer das décadas a organização escolar pautada em ciclos, por adaptar-se a diferentes contextos, apresentou especificidades, uma vez que a escola sendo uma instituição social, conseqüentemente capta estímulos oriundos da comunidade nas abrangências política, social e econômica devendo com isto possuir uma política educacional que se adeque a diferentes realidades.

Pode-se dizer, portanto, que essas adequações são constantes, uma vez que as alterações ocorridas na sociedade se dão de forma rápida e dinâmica. Desse modo, na perspectiva de apresentar as diversas classificações e especificidades dos ciclos no território brasileiro, Mainardes (2009, p.14) escreve que:

No Brasil, há uma diversidade de modalidades de políticas de ciclos: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial do ensino fundamental, entre outras designações. É possível argumentar que alguns desses modelos propõem uma ruptura mais radical com as práticas de reprovação e procuram introduzir simultaneamente outras mudanças significativas no currículo, nas orientações metodológicas, na sistemática de avaliação da aprendizagem, na formação permanente de professores, etc.

O autor aponta que alguns desses modelos têm preocupações em, além de simplesmente promover a progressão, repensar as outras instâncias que são diretamente responsáveis pela efetivação do processo institucional escolar, como a formação de professores, metodologias de ensino, tempo e ambientes educativos.

Nos apontamentos realizados, o modelo de organização política e pedagógica fomentado diz respeito a uma mudança ampla no sistema educacional, e não simplesmente as que têm como principal objetivo a melhoria de alguns índices educacionais sem preocupação efetiva com a aprendizagem dos alunos.

Em nível de Brasil, Gomes (2004) escreve que houve duas gerações de inovações no campo da desseriação, “primeira geração de inovações no campo da desseriação está relacionada ao ciclo básico de alfabetização, adotado, no início, por São Paulo (1984) e Minas Gerais (1985)” (p.01). Cabe ressaltar, como bem pontuado pelo autor, que essas mudanças surgem em um momento de transformações políticas decorrentes de vitória dos partidos políticos de oposição nesses estados, o que desencadeou a adesão de novas políticas educacionais em vários outros estados e municípios nos anos seguintes.

Em relação à segunda geração de inovações, o autor aponta que “destacam-se a Escola Plural, criada em Belo Horizonte, e a progressão continuada no estado de São Paulo. Esta se fundamentou na última Lei de Diretrizes e Bases (LDB)” (2004, p.01), que no ano de 1996, além de abrigar experiências anteriores, abriu caminho a outras inovações.



O autor (2009, p. 39) prossegue argumentando:

Seguindo várias características da proposta de São Paulo, o Ciclo Básico foi implementado em outras redes, tais como as redes estaduais de Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993) e também em algumas redes municipais.

Nota-se a expansão da implantação da política educacional baseada em ciclos, no entanto, é importante destacar que diferentes perspectivas de organização por ciclos existem. Sendo assim, com base em Mainardes (2009), aponto algumas formas de ciclos verificadas no Brasil: Ciclos de Aprendizagem; Ciclos de Formação (também chamados de Ciclos de Formação Humana); Regime de Progressão Continuada; Bloco Inicial de Alfabetização; Ciclo Inicial do Ensino Fundamental; Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização; Ciclos de Ensino Fundamental; Ciclo Básico; Ciclo Básico de Alfabetização; Organização em Ciclos.

A grande gama de inovações educacionais adquiriu caráter heterogêneo para adaptar-se as diferentes micro realidades que são vivenciadas nas variadas partes do território nacional. Nesse aspecto, Mainardes (2009, p. 15) apresenta que:

Dessa forma, nas diferentes redes de ensino, configuram-se políticas de ciclos mais conservadoras ou mais progressistas. As decisões acerca do modelo de ciclo, profundidade e abrangência das mudanças propostas dependem de vários fatores, como as concepções de Estado e de política educacional que orienta os mandatos, a arquitetura político-partidária, a infraestrutura e os recursos financeiros disponíveis e as políticas educacionais já implementadas na rede, entre outros. Essas decisões estão sujeitas às discontinuidades do processo político, principalmente na mudança de uma gestão para outra, como o retorno à seriação ou adaptações mais ou menos superficiais na política em implementação.

As explanações do autor possibilitam a reflexão sobre o conjunto de processos que acompanham as inovações educacionais e conseqüentemente ao fracasso precoce que encontram na discontinuidade a maior vilã desses processos, a implementação de nova política educacional requer tempo, pois além de grandes mudanças nas estruturas dos órgãos educacionais e no currículo, perpassa por uma mudança mais complexa que envolve a todos os partícipes da instituição escolar. São adaptações conceituais que técnicos professores e alunos necessitam vivenciar para que efetivamente o novo modelo educativo seja implementado, e isso não será facilmente alcançado se as políticas educacionais estiverem à mercê das constantes alterações nos governos nacional, estadual e municipal, que, por sua vez, podem alterar determinada política educacional causando sua fatal discontinuidade.

Dentre as diferentes abordagens apresentadas, destaco com maior ênfase na presente pesquisa a proposta de Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, que atualmente é

a política implantada e implementada no sistema educacional público estadual de Mato Grosso, que corresponde à rede de ensino, a qual a presente pesquisa está a investigar.

A política educacional nomeada de Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana necessita de uma mudança ampla que abarque aspectos estruturais, temporais e pedagógicos da escola, o que conseqüentemente a diferencia de forma ampla da proposta de escola seriada.

Mainardes (2009, p. 62), ao apresentar essa ruptura ampla, necessária para a implementação dos ciclos de formação humana, assim discorre:

De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos.

Verifica-se a complexidade de implantação e implementação da política educacional estruturada em ciclos de formação humana por requerer que mudanças complexas e profundas sejam efetivadas no contexto escolar, como apontado por Mainardes (2009). É necessário repensar toda a organização escolar, desde a formação de professores ao complexo e amplo currículo. Portanto, sendo esta política educacional atualmente vigente no Estado de Mato Grosso, faz-se necessário apresentar no tópico a seguir como se desenvolvem os ciclos na perspectiva da escola pública estadual deste Estado, considerando um breve histórico sobre sua implantação e ainda a reflexão acerca de alguns documentos produzidos pelas entidades públicas educacionais para a implementação e reflexão dos pressupostos teórico/práticos da Escola Organizada por ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso.

### *3.2.1 A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso*

Este tópico visa apresentar as experiências educacionais relativas à Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, existentes no Estado de Mato Grosso, fazendo referências a esta estruturação, desde a sua primeira ruptura com a escola seriada até os moldes atuais estruturados por uma política pública educativa estadual, sob a nomenclatura de **Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana**.

De acordo com MATO GROSSO (2001, p. 13), as mudanças na estrutura administrativo-pedagógica tiveram início com “a introdução do projeto Terra, em 1996, e o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), em 1997.” O principal objetivo desses projetos era mudar do sistema seriado para o sistema ciclado, através de diferentes embasamentos teóricos e metodológicos.

No documento citado, (2001, p. 13)

Estudos e acompanhamentos realizados nas escolas durante o período de 1997 a 1999 mostraram que o Programa CBA favoreceu flexibilidade na organização do ensino, sucesso escolar, revisão da prática pedagógica, garantia do direito de aprender e implantação de uma nova prática avaliativa resgatando, no Ensino fundamental, um trabalho pedagógico de qualidade, eficiência e de inclusão.

Após promover estudos comparativos relativos à escola seriada e a ciclada, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso desenvolveu, em parceria com consultores, um livro intitulado: *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*, publicado no ano de 2001. Participaram dessa produção SEDUC/MT, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Minas Gerais, Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/MT, UNIVAG (Centro Universitário de Várzea Grande/MT, UCLV/Cuba).

De acordo com Bezerra (2013, p.110), essa produção teve por intuito atender demandas do momento histórico vivido

[...] o então atual governador Dante Martins de Oliveira, denunciando os alarmantes índices vivenciados naquele momento: ‘A educação tinha sérios problemas, a reprovação e evasão somavam 39%, apenas 10% dos jovens na faixa de 15 a 19 anos encontravam-se matriculados no Ensino Médio.

A elaboração dessa proposta levou em conta a grande diversidade existente no território mato-grossense, assim considerou o “fluxo migratório em várias regiões, com municípios criados a partir de projetos de colonização, com pessoas vindas de outros estados do país. Fato esse que carrega em si não só a exigência do aumento da demanda escolar” [...], (MATO GROSSO, 2001, p. 11-12), mas também de toda uma diversidade cultural-étnica apresentada por diferentes povos que aqui se estabeleceram.

Nessa perspectiva, a escola pública estadual de Mato Grosso precisou adaptar-se para oferecer condições dignas para uma educação de qualidade para os novos alunos que recebia diariamente. Assim, a Escola Ciclada MATO GROSSO (2001, p. 19) apresenta:

Dentre os pontos positivos, foi apresentado sobremaneira, o destaque para a valorização do aluno em sua individualidade, com oportunidade para avançar e elevar a autoestima; para a redução da repetência e adequação idade-Ciclo. Houve também um grande destaque para o fato de o educando possuir um tempo maior para ser alfabetizado, numa metodologia que o faz participar e refletir sobre a sua realidade e, ainda, houve distinção para a presença e colaboração do professor articulador.

A organização da escola ciclada, ao atentar-se à importância do respeito à diversidade, e dos tempos de ensinar e aprender faz referência a duas formas de lidar com essas condições,

que são a da equiparação de idade série, enturmação, e a importante figura do professor articulador,<sup>5</sup> ações essas que visavam oferecer melhores condições de aprendizagem aos alunos.

Os desafios de superação pela mudança de uma proposta seriada para uma forma ciclada são inúmeros, acerca disso MATO GROSSO (2001, p. 20-21) traz alguns pontos importantes que devem ser ressaltados nesse processo.

É importante acreditarmos que é possível avançar:

- de uma escola com uma longa e cruel história de fracasso e exclusão, supostamente **neutra**, que presta serviços indistintamente, para uma escola **comprometida politicamente** com a população de baixa renda, tornando-se **bem sucedida** e de natureza inclusiva;
- de uma escola que produz analfabetos funcionais, depois de 8 a 12 anos de escolaridade, para uma escola que visa à formação do cidadão que demonstra, no cotidiano, depois da escolaridade obrigatória, competências e **comportamentos alfabetizados**;
- de uma escola acomodada, que aceita com naturalidade a deserção ou a não aprendizagem (ou a pouca aprendizagem) dos alunos, para uma escola que se revolta com sua ineficiência social, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua **aprendizagem significativa**;
- de uma escola prestadora de serviços para uma escola cumpridora de seus **deveres sociais**, que se preocupa com os **direitos** dos educandos;
- de uma escola que avalia para classificar, em que a **avaliação** é utilizada como uma arma para classificar, enquadrar, rotular, reter, para uma escola em que a avaliação, entendida como parte do processo de aprendizagem, constitui-se em um **recurso de ensino** fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo.
- de uma escola, na qual o conhecimento é trabalhado de forma compartimentada, fragmentada, para uma escola que entende a possibilidade de integração dos conteúdos de ensino e a importância da **interdisciplinaridade**;
- de uma escola que considera apenas o **sujeito cognitivo** para considerar o **sujeito sócio histórico**, constituído nas múltiplas relações interpessoais.
- de uma escola que espera aprender para poder fazer, para uma escola na qual se **aprende fazendo**. (grifos do autor).

---

<sup>5</sup> O professor articulador é m profissional da educação na função de professor que exerce uma ação docente diferenciada junto a alguns alunos dos Ciclos de Formação, entre suas atribuições destaca-se: elaborar, executar e avaliar coletivamente as ações didático-pedagógicas de intervenção no processo de ensinar do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. É preferencialmente pedagogo e dispõe de ambiente específico de trabalho.

Esses pressupostos apontados indicam uma ruptura com o processo pedagógico e administrativo educacional vigente e sugere mudanças, em direção a uma educação pública estadual que contemple as reais necessidades de uma população que outrora experienciava uma oferta educativa generalista e pautada no processo histórico de exclusão das classes populares.

As propostas curriculares de (MATO GROSSO, 2001) evidenciavam que o interesse não é meramente a elevação de indicadores educacionais, mas, além disso, é o de transformar a escola em um ambiente que favoreça a aprendizagem a todos os alunos, respeitando as diferenças e excluindo de forma gradativa as ferramentas seletivas e classificatórias que caracterizavam o processo educacional escolar das escolas públicas estaduais de Mato Grosso até então.

A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso obedece a uma sistematização de idade/ciclo. Para apresentar como é feita essa classificação, o quadro a seguir visa descrever o processo de enturmação que ocorre na Escola Ciclada, tendo como critério as idades aproximadas.

<b>Ciclos</b>	<b>Fases</b>	<b>Agrupamentos</b>	<b>Fase do Desenvolvimento</b>	<b>Turma da Superação</b>
<b>I Ciclo</b>	1ª Fase	6 a 7 anos	Infância	Maiores de nove anos
	2ª Fase	7 a 8 anos		
	3ª Fase	8 a 9 anos		
<b>II Ciclo</b>	1ª Fase	9 a 10 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
	2ª Fase	10 a 11 anos		
	3ª Fase	11 a 12 anos		
<b>III Ciclo</b>	1ª Fase	12 a 13 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos
	2ª Fase	13 a 14 anos		
	3ª Fase	14 a 15 anos		

Fonte: quadro nº 1 – Enturmação (MATO GROSSO, 2001. pág. 52).

Esse processo tem por objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar o ambiente educativo escolar com seus pares, favorecendo a convivência com alunos de uma mesma faixa de desenvolvimento humano. Esse agrupamento, de acordo com MATO GROSSO (2001), ocorre respeitando três critérios: - idade; desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo; histórico escolar (escolaridade).

Para Fernandes (2011, p.08), “Independente da escola, a criança, o pré-adolescente, o adolescente e o adulto atravessam os seus tempos-idades no contexto social e cultural em que vivem.”

Arroyo (2002, p.30 *apud* Fernandes, 2011, p.08) possibilita reflexões acerca da enturmação quando formula as seguintes questões:

Será que uma criança pensa, aprende e se socializa da mesma forma que um adolescente? Será que um adolescente pode ser tratado como criança nos processos de aprendizagem? Será que um adulto porque não sabe ler não é adulto e terá que ser tratado e ensinado a ler como criança?

A presente dissertação, ao analisar as concepções de professores sobre o lúdico, tem seu foco nas práticas educativas realizadas pelos professores com os alunos da terceira fase do I ciclo e alunos da I e II fase do segundo ciclo.

A proposta educacional do I e II Ciclo está alicerçada nas linguagens e nas atividades lúdicas. Através das manifestações corporais, o aluno expressa-se e reafirma sua condição em meio ao ambiente em que vive, “com a sensibilidade e a imaginação a flor da pele, a criança, brincando com a realidade, é capaz de invadir novos terrenos, derrubar fronteiras e desfazer a rotina petrificada do cotidiano.” (MATO GROSSO, 2001. p.41).

Neste período a imaginação é de suma importância e deve ser considerada nos processos de ensino ofertados pela escola, pois é por meio dela que o aluno significa a realidade em que vive. Nesse aspecto, sigo na esteira das reflexões da proposta de organização escolar de MATO GROSSO (2001, p. 44) que apresenta

[...] nos desenhos, nas pinturas, nas esculturas, nas músicas, nas falas, nas escritas, nas leituras, nos cálculos matemáticos, a imaginação faz-se presente, haja visto que anda de mãos dadas com a linguagem. Entretanto é na atividade lúdica que a parceria da imaginação com a linguagem se torna transparente.

A atividade lúdica apresentada enquanto elo entre a imaginação e a expressão da linguagem é sem dúvida, como já apresentado em tópicos anteriores, de inestimável importância para o processo de aprendizagem dos alunos.

É por meio da expressão do brincar, dos jogos, da representação que se alcança a *mimesis* (representação) do real, mas não se pode meramente confundir a condição e a ação lúdica como simples cópia da realidade. Nesse aspecto MATO GROSSO (2001, p. 45) elucida que:

Por outro lado, não se pode também confundir a brincadeira com uma mera cópia ou reprodução da realidade, uma vez que a criança, no jogo, ao trazer à tona as regras e os valores apropriados através das interações sociais, transforma-os, graças à imaginação. A tensão entre o desejo da criança e a realidade objetiva é que dá origem ao lúdico, acionado pela imaginação. Assim, podemos afirmar que a atividade lúdica, por abrir espaços para o jogo da linguagem com a imaginação, se configura como possibilidade da

criança forjar novas formas de conceber a realidade social em que vive, além de servir como base para a construção de conhecimentos e valores.

Nessa perspectiva, é exposto como o lúdico possui o papel de promover ao aluno condição de repensar a realidade em que vive, de testar, sentir determinadas condições, antes que aconteçam em tempos vindouros, além do que essa experiência, ao resgatar a entrega ampla da consciência, promove ao participante o poder de recriar a realidade no campo imaginativo, e posteriormente alicerçado por essas experiências, apresentar suas ações, interferências e posicionamentos experimentados.

“Tudo isso vem confirmar a necessidade da escola básica proporcionar às crianças atividades que deixem florescer o lúdico. Com isso, reiteramos mais uma vez a ideia de que a educação escolar não pode se deter somente na aprendizagem de conceitos” [...]. (MATO GROSSO 2001. p.45). Por meio de uma linguagem apropriada, busca-se a efetivação de uma cultura escolar que considere além do cumprimento de metas e tabulação quantitativa de dados a possibilidade de proporcionar desenvolvimento cognoscitivo aos alunos.

A Política de Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, ao considerar o homem enquanto lúdico, prima pelo seu desenvolvimento utilizando os pressupostos da forma como são apresentados na esteira das reflexões de MATO GROSSO (2001, p. 72):

Há na criança, a brincadeira, o jogo e expressão da liberdade, e também em cada um de nós, há a tendência natural a interagir e trabalhar ludicamente. Um ambiente lúdico cria um clima descontraído na sala de aula e nele se produzem muitas ideias que, como manancial, “jorram” por si só.

A partir desse embasamento teórico relativo à organização política, pedagógica e estruturante das instituições escolares em que as professoras exprimem suas concepções educativas, toma-se como ponto de partida a conceituação de concepções e práticas educativas com o intuito de compreender como as concepções das professoras sobre o lúdico podem interferir/contribuir no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, na tarefa de promover o desenvolvimento, físico, social e cognitivo dos alunos em uma perspectiva político-pedagógica lúdica denominada como ciclos de formação humana.

Depois de situar a política educacional, na qual a presente investigação se situa, pretendo no próximo capítulo apresentar os caminhos metodológicos que permitiram desvelar com rigor científico os dados coletados e sua análise.

## 4 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é situar o presente estudo no contexto da pesquisa, indicar os procedimentos metodológicos, descrever as escolas públicas estaduais, os sujeitos e o lócus da pesquisa; apresentar as professoras participantes do presente estudo; identificar os instrumentos metodológicos, além de delimitar as etapas organizadoras que direcionaram a análise dos dados coletados.

### 4.1 A pesquisa

A presente pesquisa considera que as relações sociais, afetivas e políticas tanto do pesquisador, como dos sujeitos participantes, possuem grande relevância para a compreensão dos dados que serão apresentados. Neste contexto, acredita-se no processo dinâmico que é produzido através destas relações, e que estas podem promover a condição de captar os dados e realizar análises que se aproximem da realidade vivida nas instituições escolares pelas professoras participantes do presente estudo. A opção por investigar professores se deu por entender que estes são os principais responsáveis pela existência de atividades lúdicas nas instituições escolares, mesmo considerando a família, políticas públicas educacionais e equipe gestora.

As concepções de professores têm forte importância nos encaminhamentos educacionais e na efetivação do que se espera da educação, tanto em nível político como social. O presente estudo alicerça-se na abordagem e metodologia qualitativa, pois admite-se que esta permite condições para captar a realidade subjetiva e conduzir a reflexões, no caso específico, de como as concepções de professores sobre o lúdico apresentam-se em suas práticas pedagógicas.

A partir desta perspectiva, compreende-se nesta pesquisa que o todo é composto por junções de várias realidades, e que os níveis macro dos sistemas organizadores educacionais podem ser identificados com semelhança nas micro/realidades das escolas.

Neste aspecto, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) caracterizando a pesquisa qualitativa explanam,

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.



Bogdan e Biklen (1994, p.48-50), ao teorizarem sobre a investigação qualitativa, afirmam que a mesma apresenta-se a partir de cinco características básicas:

[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em relação ao pesquisador, o referido autor explica (p.48):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Sendo assim, os dados coletados pelas entrevistas e observação possibilitaram-me o acesso a uma gama ampla de informações a respeito de como o lúdico, na concepção das professoras investigadas, pode interferir no processo de aprendizagem dos alunos.

## **4.2 O percurso metodológico**

Após ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis (PPGedu/CUR), e definir especificamente o tema a ser investigado, iniciei o processo de pesquisa de referências teóricas acerca da temática investigada: o lúdico e as concepções e práticas de professores.

Ao realizar o levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES, notei pequena expressão em âmbito nacional de produções que referenciassem o objeto de investigação. No entanto, na continuidade da pesquisa relativa a referenciais que abordassem a temática, destacou-se o GEPEL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade) da UFBA (Universidade Federal da Bahia), que ao longo dos anos tem envidado esforços e fomentado discussões e produções científico-teóricas acerca do lúdico, com ênfase em atividades lúdicas e ludicidade.

Após as primeiras acepções e reflexões sobre a investigação proposta, decidi no segundo semestre de 2012 realizar visitas a algumas instituições escolares públicas estaduais, situadas no município de Rondonópolis/MT para dialogar com alguns professores sobre a proposta que constitui a presente pesquisa.

Aos que aceitaram foi efetuado o convite para participar de uma entrevista semiestruturada sobre a temática. Estes dados iniciais que foram coletados possibilitaram

reflexões acerca da formulação do roteiro da entrevista semiestruturada<sup>6</sup>, a qual se constituiu em um dos instrumentos de pesquisa, além de permitir a caracterização das professoras que participaram enquanto sujeitos do presente estudo.

### **4.3 O contexto da pesquisa**

O município de Rondonópolis/MT possui uma população de 195.476 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010. Para atender a essa demanda populacional, o município dispõe de cerca de 90 instituições escolares de ensino fundamental e 27 instituições escolares de nível médio, destas 31 oferecem o nível fundamental e são públicas estaduais.

O lócus da presente pesquisa constitui-se em duas escolas estaduais do município de Rondonópolis/MT, regidas pela política pública educacional nomeada de Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se em três professoras efetivas das escolas, duas participantes da Escola A e uma participante da Escola B.

Nas escolas A e B as professoras lecionam aulas no 1º e 2º ciclos, na forma disciplinar caracterizada pela unidocência. As observações ocorreram na 2ª fase do 1º ciclo e 1ª e 2ª fases do 2º ciclo, que atendem geralmente a alunos na faixa etária de oito a onze anos.

### **4.4 Local, tempo e sujeitos selecionados para a investigação**

O lócus da pesquisa constitui-se de duas escolas estaduais do município de Rondonópolis/MT, regidas pela Política Pública Educacional Organizada por Ciclos de Formação Humana. As escolas foram caracterizadas como Escola Estadual A (EEA) e Escola Estadual B (EEB). A identidade oficial das escolas foi preservada.

As unidades escolares estão localizadas em diferentes bairros da cidade e ocupam posições na região central e adjacentes. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de três professoras efetivas atuantes nas escolas estaduais investigadas, as quais ministram aulas nos 1º e 2º ciclo, na condição unidocente.

---

<sup>6</sup> Ver apêndice A.

A EEB, criada a partir do decreto nº 848/76, é uma escola situada na região central da cidade e atende especificamente ao ensino fundamental, sua organização estrutural pode ser visualizada no quadro abaixo.

<b><i>FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO</i></b>	<b><i>Docentes: 25 Não Docentes: 11</i></b>
<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	642
<b>NÚMERO DE TURMAS</b>	22
<b>MODALIDADE</b>	Ciclos: I-II-III
<b>PERÍODO DE ATENDIMENTO</b>	Matutino e Vespertino

Quadro 2: Caracterização estrutural da Escola Estadual B.

A EEA criada no ano de 1983 está situada em um bairro adjacente, sua organização estrutural pode ser visualizada no quadro abaixo.

<b><i>FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO</i></b>	<b><i>Docentes: 20 Não Docentes: 15</i></b>
<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	509
<b>NÚMERO DE TURMAS</b>	18
<b>MODALIDADES</b>	Ciclo de Formação Humana e EJA
<b>PERÍODO DE ATENDIMENTO</b>	Matutino, Vespertino e Noturno.

Quadro 3: Caracterização estrutural da Escola Estadual A.

Os dados coletados constituídos pelas entrevistas semiestruturadas e observação participante ocorreram no período de novembro de 2012 a maio de 2013, considerando todas as visitas realizadas às instituições escolares.

As observações registradas em caderno de campo contemplaram a prática dos sujeitos investigados e ocorreram durante 75 horas/aula na 3ª fase do 1º ciclo, 1ª e 2ª fases do segundo ciclo. Portanto, foram coletados dados nas observações pelo período de aproximadamente uma semana por professora. Busquei observar todos os momentos das aulas, independente do conteúdo ministrado, pois se considera que atividades lúdicas podem ser vivenciadas por professores e alunos em qualquer área do conhecimento e em qualquer momento que constitui o período escolar.

As professoras participantes da pesquisa foram nomeadas aqui como: *Rosa*, *Orquídea* e *Girassol*. Os nomes fictícios foram opções das próprias professoras, as quais decidiram por codinomes relacionados a flores.

A opção pela delimitação de três participantes ocorreu devido a alguns critérios. Em um total de cinco professoras convidadas, estas foram as que preencheram os seguintes quesitos: serem efetivas na rede estadual e atuarem na condição de docentes com turmas do 1º e 2º ciclos, destacando que, além dos quesitos, foi primordial a disponibilidade e aceitação

para a participação em todas as fases do presente estudo, pois além da entrevista semiestruturada foi efetivada a observação nas aulas das professoras. Deste modo, considerados os critérios apresentaram disponibilidade três professoras.

Para melhor caracterizá-las segue o quadro:

<b>PROFESSOR</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS GRADUAÇÃO</b>
<i>GIRASSOL</i>	34	19	<i>PEDAGOGIA</i>	<i>ESP./EDUCAÇÃO</i>
<i>ORQUÍDEA</i>	31	07	<i>PEDAGOGIA</i>	<i>ESP./EDUCAÇÃO</i>
<i>ROSA</i>	37	19	<i>LETRAS, PEDAGOGIA</i>	<i>MESTRE/EDUC.</i>

Quadro 4: Caraterização pessoal/profissional das professoras investigadas.

Percebe-se que os sujeitos investigados são professoras que possuem idade entre 30 e 37 anos. Em relação aos anos investidos na carreira docente, os sujeitos investigados enquadram-se entre sete e dezenove anos de atuação. Em relação a esse período, Huberman (1992, p. 47) formulou um organograma que fomenta uma inter-relação entre anos de carreira e fases/ temas da carreira, como exposto a seguir:

<b>ANOS DE CARREIRA</b>	<b>FASES/TEMAS DA CARREIRA</b>
1-3	Entrada, Tacteamto ↓
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
7-25	Diversificação, “Activismo” → Questionamento ↓ ↓
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo ← Conservantismo ↘ ↙
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Quadro 5: Fases da carreira docente. Fonte: Huberman (1996, p. 47).

Ao analisar o organograma proposto pelo autor, identifica-se que os sujeitos investigados estão categorizados na fase de diversificação, que em suma implica de acordo com Huberman (1996, p. 41), “[...] numa pequena série de experiências pessoais,

diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” É necessário frisar também que essa diversificação corrobora com uma posição ativista no sentido de que, segundo o autor (41) [...] “o desejo de maximizar a prestação em situação de sala de aula conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo [...].” Esses profissionais, portanto “estão em condições de lançar ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 1996).

Sublinhado isso, é preciso ainda observar que, com base na média de idade das professoras, pode-se afirmar que a formação inicial das mesmas ocorreu a partir da década de 1995. Esse período foi marcado por grandes transformações no cenário nacional atinentes à educação, como exemplos, pode-se destacar a elaboração e conclusão dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), e as modificações apresentadas à educação nacional através Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): 9394/96. Pode-se citar ainda o período de implantação de novas políticas educacionais no Estado de Mato Grosso, nos moldes que antecederiam a atual Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana.

Nesse sentido, há uma compreensão de que desde a formação inicial das professoras participantes da pesquisa até a efetiva prática docente nas escolas, entende-se que estas presenciaram e vivenciaram diferentes contextos educacionais, que interferiram diretamente em suas concepções acerca de como ensinar. Em suma a opção por uma educação lúdica pode ou não se sustentar considerando o desenvolvimento de sua identidade profissional.

#### **4.5 Estratégias e instrumentos de coleta de dados**

Em relação aos procedimentos metodológicos úteis adotados para a presente investigação, encontram-se: as entrevistas e a observação. Optei pelo uso de gravação de áudio, questionário estruturado e caderno de campo, com o intuito de fidedignizar as informações obtidas com os sujeitos, possibilitando explicitar análises que correspondam à realidade pesquisada.

Discorrendo acerca das entrevistas, Bogdan e Biklen (1994, p 134) afirmam que na

[...] investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Muitas coisas que sabemos sobre as pessoas que convivem conosco, origina-se da observação que efetuamos rotineiramente sobre esses indivíduos, diferente das observações científicas, como acentua Vianna (2003, p. 09): “A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis.” O autor complementa (p.12):

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Cabe ressaltar que a observação pode dividir-se em cinco dimensões como apresenta Flick (1999. P. 148):

Observação secreta versus observação pública [...]. Observação não participante versus observação participante [...]. Observação sistemática versus observação não sistemática [...]. Observação em situações naturais versus observação em situações artificiais [...]. Auto-observação versus observar os outros [...].

Em relação à observação, Gold (1958. apud Flick, 1999. p. 148) aponta que o observador pode ser classificado em quatro situações: a) o participante completo; b) o participante na qualidade de observador; c) o observador na qualidade de participante; d) o observador completo.

Apresentada a existência dessa diferenciação, descarta-se a possibilidade de desenvolver o presente estudo na condição de observador completo, pois nesse caso a presença do pesquisador deve ser substituída por uma filmadora, e ainda sem que haja as percepções dos sujeitos investigados.

Desse modo, optei pela condição de observador na qualidade de participante, pois esta contempla o preenchimento do protocolo de observação<sup>7</sup>, além de viabilizar em determinados momentos a contribuição em determinadas atividades.

#### **4.6 O método utilizado na análise**

A escolha do método deve ocorrer em detrimento do objeto investigado. Na compreensão de Richardson (1999, p. 22) “[...] o método científico é o caminho da ciência

---

<sup>7</sup> Ver apêndice B.

para chegar a um objetivo.” O que o difere de metodologia que para o autor (p. 22) “[...] são regras estabelecidas para o método científico [...]”.

A metodologia utilizada para a coleta subsidiou-se nos procedimentos metodológicos da entrevista semiestruturada e observação participante, que produziram dados suficientes para uma interpretação que possa nos conduzir a compreensão de como ocorre a relação entre concepções e a prática educativa tendo como foco de estudo o lúdico.

Neste sentido, é interessante notar que uma gama de dados foi captada durante os processos da pesquisa, oriundas de alguns meses de observação e entrevistas semiestruturadas produzidas a partir dos sujeitos participantes.

A análise dos dados efetua-se posteriormente, pois como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 206)

[...] os investigadores inexperientes, quando se encontram pela primeira vez no campo de investigação, não possuem, frequentemente, um quadro de referência teórico e suficientemente sólido que lhes permita dar-se conta de aspectos e temas relevantes para sua investigação.

Portanto, os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e da observação registrada no protocolo de observação foram analisados em etapa final da elaboração do presente documento dissertativo.

#### **4.7 Etapas organizadoras da coleta e análise**

A análise dos dados coletados foi realizada de forma a considerar fatores relevantes que respondam às questões norteadoras da pesquisa, e ainda podem fornecer alguns achados inesperados. É um processo amplo que exige a percepção de todas as etapas da pesquisa realizadas até então, e que culmina na apresentação e reflexão de todos os dados coletados.

A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) escrevem que:

A análise dos dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Considerando o exposto, a organização para a coleta e análise foi dividida em etapas que se seguem.

1. Elaboração e organização sistemática dos instrumentos de coleta;
2. Aplicação do questionário de apresentação: contendo questões de identificação dos sujeitos investigados: nome; idade; formação/habilitação; há quantos anos é professor (a); em que rede(s) leciona; trabalha em instituições com políticas públicas educacionais diferentes; carga horária semanal de trabalho; se caso trabalhar em mais de uma escola ou rede de ensino; gostaria de trabalhar em apenas uma? Por quê?; Onde realiza suas aulas? Como são esses locais? Sua casa localiza-se próxima à escola? Esse processo metodológico objetivou caracterizar o perfil das professoras participantes da presente pesquisa;
3. Realização de entrevista semiestruturada: composta por questões que visavam apreender dados que possibilitassem a compressão das concepções das professoras investigadas acerca do lúdico e sua importância para a aprendizagem dos alunos;
4. Observação: foram acompanhadas todas as aulas constituintes do período semanal das professoras participantes desta pesquisa, o que resultou em um total observado de 75 horas/aula.

#### **4.8 Eixos direcionadores da análise**

Com o intuito de subsidiar as reflexões acerca da temática investigada sem perder o foco do problema da pesquisa que visa identificar que concepções sobre o lúdico os professores possuem e em que medida essas concepções interferem/afetam suas práticas educativas. A análise norteou-se a partir de três eixos centrais e outros periféricos que visam fornecer subsídios para interpretar os dados coletados. O primeiro constitui-se da análise sobre as **Memórias das professoras sobre o lúdico**, e tem por fim verificar nas narrativas das professoras investigadas as relações entre professores e alunos no contexto escolar no período em que eram alunas da educação básica, com ênfase na vivência de experiências lúdicas, relações entre docente e discente, nas relações com os colegas de classe e ainda em momentos de não intencionalidade pedagógica.

No segundo eixo: **Concepções das professoras sobre o lúdico** busca-se verificar, por meio dos dados coletados, a compreensão das professoras sobre o lúdico e como esta afeta a sua prática educativa. Pretende-se ainda identificar possíveis conexões entre a fala das professoras e o conceito do termo apontado no referencial teórico.

O terceiro eixo: **Entrelaçando concepções e práticas: a busca de uma compreensão** tem como foco expor em tela os períodos de observação realizados pelo pesquisador. São



apresentados neste tópico fragmentos de anotações que tem por finalidade subsidiar análises e reflexões sobre como as professoras, sujeitos da corrente pesquisa, revelam suas concepções do lúdico por meio de seu fazer pedagógico, ressaltando que as observações ocorreram em todos os momentos das diferentes aulas sem restrições a períodos específicos de práticas físico/corporais como a educação física, ou especificamente os momentos de recreação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo contém a interpretação dos dados coletados da presente pesquisa que se constituem das reflexões sobre as observações e entrevistas realizadas com os sujeitos investigados. Trata-se de um momento em que se tece a compreensão acerca do objeto de pesquisa a partir do referencial teórico construído e das abstrações favorecidas pelo agrupamento dos dados coletados.

### 5.1 Memórias das professoras sobre o lúdico

Este eixo tem por finalidade apresentar como o ambiente escolar das professoras investigadas em seu período de alunas da educação básica é lembrado e a partir disso verificar como percebiam o lúdico nas relações de ensino aprendizagem que ocorriam na escola.

Nessa perspectiva, Cardoso (2008, p. 30) lembra que

[...] as lembranças pessoais são inteiramente únicas, não repetíveis. A história de cada um não poderá ser igual à de qualquer outra pessoa. Neste sentido, ela sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico-cultural.

É notável que expressem marcas profundas de como se sentiam nas relações com seus professores e como estas relações interferiam no acesso ao conhecimento escolar. Na medida em que as professoras expuseram suas memórias, busquei alinhar ideias sobre a relação que estas experiências lúdicas ou não lúdicas têm com suas atuais práticas pedagógicas que são disseminadas nas escolas em que atuam na função de professoras.

Ao recorrer às suas memórias, é possível notar que as professoras tendem a expressar como visualizavam a instituição escolar em que estudaram e vivenciaram diversas experiências, que não foram somente condicionadas à sala de aula, mas a outros espaços da escola.

Ao serem indagadas sobre seu período de vivência escolar na educação básica, na tentativa de que contemplassem, através de suas memórias, lembranças acerca de seus professores, conteúdo, forma de trabalho com as atividades de ensino e relação com seus colegas de classe, as professoras assim responderam:

*\_ (...) eu ia pra escola porque era obrigada. Pra mim aquelas quatro horas na escola era uma prisão! (suspira). Tá doido quatro horas num ambiente que você não gosta com uma*

*professora ditadora que você não pode nem sequer respirar, nada, nada, os colegas você não tinha interação, na verdade você não conseguia nem sequer desenvolver, assim, a proximidade com os colegas eu não podia conversar [...] (Girassol – Entrevista – 08/04/2013).*

*\_Meus professores eram diferentes de como é hoje, eram mais assim bastantes formais, não interagiam muito com o aluno, não perguntava nada além do conteúdo, não lembro muito dessa parte não, iam lá pra fazer o trabalho deles. (Orquídea – Entrevista 11/04/2013).*

*\_ [...] do primeiro aninho ao nono ano né, que era a 8ª série, era muito mais tradicional mesmo, né muito rígido, provas, daquelas provas mais tradicionais, recuperação, não chegava a ficar para recuperação, mas sempre, eu, eu não me lembro assim mais, além da horta, coisas assim mais de apresentação cultural tinha às vezes festas juninas, isso era comum, mas era bem tradicional, não tinha muita coisa diferenciada não. [...] (Rosa – Entrevista - 09/04/2013).*

A professora Girassol faz referência à impossibilidade de participação ativa nas aulas e é enfática ao qualificar sua professora como ditadora, e que a impedia até de respirar, tão grande era o controle exercido pela docente de sua época escolar.

Rosa e Orquídea destacam o distanciamento entre professor e aluno e a ênfase no conteúdo, caracterizando a escola como tradicional que não considera o aluno como partícipe ativo do processo de ensino/aprendizagem, mas sim como simples receptor de informações e conhecimento.

Desse modo, nota-se na fala das professoras Girassol, Orquídea e Rosa, lembranças de uma organização curricular rígida, com ênfase no conteúdo e na transmissão de conhecimentos, com poucas possibilidades de participação nas aulas, como se apenas fosse permitido aos alunos receberem determinados conhecimentos e guardá-los cerceando-lhes a condição de recontextualização. O ambiente exposto demonstra o aspecto limitador na efetivação de possibilidades lúdicas.

Percebe-se que, ao exporem as suas memórias sobre o ambiente lúdico escolar, as professoras foram enfáticas no que se refere às interações sociais e na ênfase atribuída aos professores sobre o conteúdo ministrado em aula em detrimento aos tempos específicos dos alunos. Nesse sentido, é perceptível por meio dos relatos que em suas lembranças a escola era um ambiente hostil, disciplinador, de não participação/contribuição, que por sua vez tornavam improváveis as manifestações lúdicas na relação de professores e alunos. Acreditam que as expressões de ressignificação dos conteúdos apresentados pelos professores esbarram em um excessivo controle determinado pelos docentes, assim o excesso de escolarização representa a face insidiosa de um tecnicismo exacerbado inviabilizando expressões lúdicas nesse contexto.

Neste aspecto, Santaiana (2009, p. 64) é assertiva ao afirmar que

a criança da educação infantil é também um aluno e, por vezes, o excesso de pedagogização/escolarização nas atividades propostas interfere em possibilidades que devem ser estimuladas, mas que somente serão conseguidas se houver espaço para suas decisões e atos de criação.

É importante frisar que o aluno deve ser percebido como partícipe do processo de aprendizagem, pois é de suma importância que o professor possibilite momentos onde a criatividade possa aflorar por meio das decisões dos sujeitos participantes.

Kishimoto (2011, p. 151) frisa sobre o papel do professor mediando os processos de aprendizagem pela sensação lúdica. “Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano [...]”.

Ao serem indagadas sobre as suas experiências lúdicas na escola no período da educação básica as professoras afirmaram que estas eram vivenciadas em horários e locais específicos, como é apresentado nos relatos que seguem:

\_ [...] *a hora que a gente quisesse conversar ou brincar tinha que ser no intervalo, no momento de recreio [...]* (Girassol – Entrevista – 08/04/2013).

\_ [...] *lembro que era vôlei, na quadra assim, era mais esporte [...]* (Orquídea – Entrevista 11/04/2013).

\_ [...] *eu vivia num ambiente em que minha mãe foi professora, tinha bastantes livros em casa às vezes eu passava a tarde toda sem perceber, lendo um livro, fazendo uma atividade que pra mim tinha passado uma hora e tinha passado quatro horas né (...)* (Rosa – Entrevista - 09/04/2013).

Para a professora Orquídea, os traços de atividades lúdicas estavam condicionados a momentos exclusivamente de práticas desportivas.

Por outro lado, nota-se na fala da professora Rosa que diferente da professora Orquídea, emergia em uma sensação lúdica quando tinha a possibilidade de visitar os contos de fábulas visitados através da leitura. Ressalta ainda que sua casa, por se tratar de uma “casa de professora” com grande quantidade de livros, foi propícia a essa condição, que para ela se tratava de uma experiência lúdica.

Em contraste com as duas professoras, a professora Girassol desvincula o lúdico da intencionalidade pedagógica, quando aponta que o único momento em que brincava,

conversava realmente se divertindo era nos intervalos, no recreio, longe da supervisão dos professores.

Dantas (2011, p. 113) caracteriza essas atividades livres citadas pela professora em seu período de aluna como lúdicas quando enfatiza: “Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma. Ou, dito em outros termos, toda atividade emergente é lúdica [...]”. A autora apresenta que as crianças, por sua sensação, ao praticarem as atividades, qualquer que sejam, sentem-se livres, conseqüentemente entregam-se a elas de forma plena e assim vivenciam e extraem dessas experiências inúmeras possibilidades que aos olhos do professor podem não ser formas eficazes de promover aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, Dantas (2011, p. 15) ainda complementa:

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora "inútil", "fútil", do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto "inútil" adquire enorme importância.

Por outro lado, é importante que o professor, além de compreender a importância das atividades livres, deve sempre estar atento sobre a importância de sua mediação no processo de aprendizagem dos alunos, como alerta Kishimoto (2011, p.148)

[...] a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, características dos processos educativos [...] a brincadeira livre deve ser complementada com outras atividades não lúdicas, destinadas a materializar as intenções e os projetos das crianças.

A professora Orquídea remete ao esporte, os momentos de práticas lúdicas. Cabe ressaltar que o esporte, quando direcionado ao excesso de competitividade e exclusão, não permite a participação de todos os alunos, por outro lado, a perspectiva de jogos baseados em esportes pode promover participação que contemple aspectos lúdicos devido a suas possibilidades de recriação e adaptação. A professora, ao remeter lembranças de manifestações lúdicas ao esporte, possivelmente aproximava-se de jogos com regras adaptadas, pois o contrário caracterizaria as aulas em que participava como seletivas, meritocráticas e reprodutivista, que não seriam coerentes com as proposições apresentadas pela professora sobre sua concepção de lúdico.

A professora Rosa expõe que a leitura de livros proporcionava-lhe um ambiente com sensação lúdica. Já a professora Girassol em suas lembranças apresentou a sensação lúdica quando estava livre da supervisão de docentes.

São três facetas que denotam a importância da sensação individual para caracterização da ludicidade, como aponta Luckesi (2002) ao teorizar acerca das condições que caracterizam a ludicidade e atividades lúdicas, quando considera que a plenitude de envolvimento em determinadas atividades depende em primeira instância da experiência interna que o sujeito vivencia. O intuito da vivência lúdica em sala de aula é o de significar os conteúdos de tal maneira que os alunos possam desenvolver aprendizagens.

*\_Eu lembro que tinha o chamado atrás da porta, o cantinho da parede e às vezes até palmatória, vichi (suspira) se você se atrevesse a responder. Menino. Além do bilheteinho pra casa você ainda levava uma reguada (Girassol – Entrevista – 08/04/2013).*

*\_Era praticamente sempre uma mesma metodologia, era livro e quadro, era assim meio sem sentido pra gente na época né [...] (Orquídea – Entrevista 11/04/2013).*

*\_ [...] as aulas é mais assim, voltada para o conteúdo mesmo, de quadro giz, livro, bem mais tradicional mesmo. (Rosa – Entrevista - 09/04/2013).*

Fica exposto neste recorte, que as lembranças das professoras fazem referência à disciplina e repressão quando caracterizam suas lembranças em relação a como seus professores conduziam as aulas. Estas vivências podem promover as professoras, em suas práticas atuais, a um posicionamento contrário, a um processo de escolarização que seja afastado do lúdico. Por outro lado, nos momentos de instabilidades de suas ações docentes, quando recorrerem às crenças para retomar a segurança, as professoras, podem em alguns casos recorrerem ao que lhes foi comum e adotar posturas similares a de seus professores.

Portanto, as professoras investigadas, por meio de suas experiências escolares, expuseram dois pontos de suas lembranças. Em primeiro momento caracterizaram o que para elas era lúdico e em seguida relembrou como se davam as metodologias de seus professores. Pelo exposto nota-se que quando se referem ao que era lúdico para elas, as experiências são plurais, mas todas carregam similaridade, pois dependem, de suas sensações particulares, ou seja, dependem da ludicidade como preconiza Luckesi (2002). O outro fator, apontado pelas professoras, refere-se às metodologias de trabalho aplicadas por seus professores, ressaltam o excesso disciplinar e caracterizam a repressão.

## **5.2 Concepções das professoras sobre o lúdico**

O presente eixo de análise tem por intuito compreender o que as professoras pesquisadas compreendem por lúdico. Busquei desvelar suas concepções acerca da temática através de questões semiestruturadas e dessa forma compreender o que as participantes da

pesquisa entendem por lúdico e as relações que o expressam nos ambientes escolares dos quais fazem parte.

### 5.2.1 *O significado do lúdico*

A perspectiva considerada na presente pesquisa trata o lúdico em diferentes abordagens, mas com ênfase na experiência interna do indivíduo praticante. E pode ser evidenciado em situações de cunho social, psicológico, físico e biológico, como apresentado por Châteâu (1984). Huizinga (2000), Brougère (2003), Luckesi (2002).

Nesse aspecto, entende-se por atividades lúdicas aquelas que proporcionam ao aluno praticante uma vivência plena de estímulos e ressignificações em determinadas atividades, e neste estado de entrega este aluno exerce e experimenta a ludicidade como referenciado por Luckesi (2002), D'Àvila (2006). Acredito, portanto, baseado no referencial teórico adotado que o lúdico está intimamente ligado à corporeidade concebendo corpo e mente como um único sistema, indissociável que, por sua vez experimenta variadas sensações.

Com o intuito de conceber o lúdico no ambiente escolar, considero que sua aplicabilidade depende em primeira instância das concepções arraigadas na prática educativa das professoras investigadas, que, por sua vez, inferem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas. No entanto, o intuito deste tópico e também da pesquisa é refletir acerca de em que medida essas concepções são reveladas nas práticas educativas das professoras. Sendo assim, com o intuito de desvelar a realidade implícita sobre o significado do lúdico, seguem alguns apontamentos das professoras participantes da pesquisa.

Com relação a uma questão direta sobre o que é lúdico, as professoras Rosa, Girassol e Orquídea apresentaram as seguintes explicações:

*\_ Bom o lúdico pra mim ele é...(toca a testa). O aprender! Em outras palavras, com palavras minhas, o aprender com prazer. Então se eu estou gostando disso e meu aluno aprendeu gostando de fazer aquilo, mesmo que ele não perceba que é uma brincadeira, mas ele esteja participando e desenvolvendo, às vezes ele nem entendeu ainda que é uma atividade que eu estou com um conteúdo ali por trás, [...] (Rosa – Entrevista - 09/04/2013).*

*\_ Brincadeiras, atividades dinâmicas, uma forma prazerosa de aprender. (Ao pensar um pouco exclama) Prazeroso de aprender! (Girassol – Entrevista – 08/04/2013).*

*É um meio de chegar onde você quer. (Ao pensar um pouco complementa) \_ Pra mim lúdico cabe dentro do espaço da escola, uma brincadeira que as crianças brincam na rua, é uma brincadeira pra elas né, mas dentro da escola o professor já tem outra visão. Já tem um objetivo a chegar, a partir daquela atividade que ele está desenvolvendo com a criança. Já tem um direcionamento com aquela atividade através, assim, de algo prazeroso do que for que já faz parte assim (...) da vida dela do cotidiano delas, que elas já praticam em casa. (Orquídea – Entrevista - 11/04/2013).*

As professoras Rosa e Girassol, ao discorrerem acerca de suas acepções sobre o significado de lúdico, caracterizam sua relação com o prazer. A respeito da sensação que o participante de determinada atividade vivencia é necessário refletir sobre o oferecimento de prazer para os alunos previamente à realização das atividades propostas, mesmo que este não se perpetue durante e após a realização da aula. Portanto, apresenta-se enquanto incoerente a oferta de prazer, pois pode ou não confirmar-se.

É de extrema importância notar que, de certo modo, ao se oferecer prazer, rotula-se determinada aula ou atividade, condicionando o participante ao entendimento de que inevitavelmente este ocorrerá, portanto o prazer pode ser prometido para que a imposição de determinadas atividades ocorra de forma mais amena. Nessa perspectiva, surge o termo livre, que se apreciado antes do prazer pode oferecer maior coerência a uma prática lúdica.

O interesse aqui não é o de impossibilitar que atividades impostas ocorram na escola, o que é necessário que se perceba é que atividade imposta não é opcional, como destaca Dantas (2011, p.113)

[...] o equilíbrio entre o livre e o imposto precisa ser encontrado. Apenas digo que atividade imposta é trabalho, o que resulta simultaneamente em duas exigências: a de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação, e a de enfrentar a necessidade de incluir desde o início, a atividade instrumental e produtiva, ao lado da atividade lúdica, na educação.

Por meio das reflexões da autora, é possível compreender que a promessa de prazer deve em primeira instância considerar em que medida determinada atividade escolar é lúdica para o aluno participante e isso depende de como o citado entrega-se e vivencia plenamente a proposta lúdico-educativa (LUCKESI, 2002). Assim o prazer, pode ou não ser vivenciado, nas brincadeiras, jogos, práticas esportivas e no uso de brinquedos. A não existência do prazer não vai descaracterizar essas atividades, no entanto, descaracteriza seu aspecto lúdico, pois para este o prazer é inerente.

A professora Orquídea, por sua vez, condiciona o lúdico como uma metodologia, um meio de se alcançar objetivos pedagógicos na escola, e ressalta que a brincadeira adentra o



campo terminológico do lúdico a partir do momento em que ingressa na escola e é carregada de intencionalidade pedagógica.

Evidencia-se no presente relato que o lúdico identifica-se apenas quando existem duas condições: o ambiente escolar e a prática pedagógica do professor. Nota-se, através da perspectiva da professora que existe relação do surgimento da terminologia com o surgimento da escolarização. Esse apontamento remete a reflexão de que o lúdico da escola se constitui de brincadeiras descompromissadas que foram preenchidas de objetivos, que por sua vez visam o desenvolvimento físico/cognitivo/social na escola.

Assim, as práticas corpóreas descompromissadas sem intencionalidades pedagógicas, que são praticadas fora do ambiente escolar, ou melhor dizendo, longe da supervisão do professor não são contempladas e caracterizadas enquanto lúdicas.

Interpretando as explicações de Châtèau (1984), nota-se que o fator que conduz as atividades lúdicas a deixarem de ser lúdicas é o caráter da obrigatoriedade, mas não o ambiente e contexto em que são desenvolvidas, portanto, ao se carregar uma atividade de intencionalidade pedagógica, é necessário que o mediador note essa tênue linha que configura e desconfigura a atividade enquanto lúdica e que esta não se pautar simplesmente na obrigatoriedade, pois nessa perspectiva descaracteriza-se enquanto lúdica. No caso inversamente ao que concebe a professora, a atividade ao adentrar a escola pode na verdade deixar de ser lúdica.

### 5.2.2 *As práticas educativas lúdicas: para o aluno, para a escola.*

A prática educativa lúdica que aqui se faz referência alicerça-se no pensamento de que esta propicie aos alunos uma vivência lúdica durante o processo de desenvolvimento no ambiente escolar. Concorda-se com Soares e Porto (2006, p. 58) que nos explicam:

O argumento principal que utilizo para a vivência lúdica na escola é embasado na medida em que cabe ao professor, e não só a ele, a tarefa de educar e o fenômeno lúdico é uma possibilidade de tornar esse processo educativo mais agradável e significativo. Com isso, atentar para a importância da ludicidade, das atividades lúdicas na escola, não é contribuir para sobrecarregar o professor – que de fato vem assumindo muitos papéis que algumas vezes lhe são alheios – mas buscar a consecução de uma educação mais prazerosa e uma compreensão da criança como ser indiviso.

Por meio dessa concepção de que uma prática educativa lúdica propicia um ambiente educativo que seja permeado de significado tanto para o aluno quanto para o professor, é necessário pontuar que as atividades lúdicas nesse contexto atendem a intencionalidade

pedagógica do professor, portanto repleta de objetivos previamente planejados, mas que não devem ceder à rigidez sequencial didática, o que requer do mediador plena convicção de que as atividades lúdicas e a ludicidade são indispensáveis ao desenvolvimento humano, tanto na escola como em outros ambientes sociais.

Em relação ao trabalho lúdico na escola e como este é notado pelo aluno participante e também pelos outros profissionais que frequentam outros ambientes constituintes do espaço escolar, a professora Rosa explica:

*Então é pra desmistificar a gente tem que trabalhar né?(busca afirmação em mim). Por achar que é bagunça muito bagunçado, às vezes a gente deixa de fazer né? A gente deixa de fazer esse trabalho lúdico pelo mito da bagunça, do barulho e eu acredito que não, que a gente tem que mudar isso aí que trabalhando assim vai ter um resultado melhor né? Vai ter um aprendizado, uma participação melhor é lógico que com o tempo, com o desenvolvimento pode até se ter mais uma organização né? Que tenha um ambiente propício prepare um ambiente para que não atrapalhe aí o vizinho né? Então trabalhado na escola o foco é a aprendizagem então se vai fazer uma atividade lúdica o mito do barulho tem que desaparecer, tem que acreditar que vai ter barulho mesmo e que vai ser cansativo mesmo e que o objetivo principal é a participação deles. (Rosa – Entrevista - 09/04/2013).*

Ao apresentar a questão do mito da bagunça, a professora afirma que as reações dos alunos ao participarem de atividades lúdicas, podem em determinados momentos, em sua concepção, se aproximarem da desorganização, da “bagunça”.

O mito citado pode ser oriundo tanto das concepções das professoras, como também de colegas de trabalho, equipe gestora e familiares dos alunos. Em relação à prática pedagógica, Soares e Porto (2006, p. 66) pontuam:

Diante da dificuldade de alguns profissionais em lidar com a dinâmica das crianças, uma posição assumida por aqueles que buscam incluir as atividades lúdicas na sua prática pedagógica é extrair dessas atividades qualquer possibilidade de movimento e expressão das crianças. Não é somente a bagunça, incitada pelas atividades lúdicas em si, que incomoda as professoras, mas sim o fato de elas não saberem como “controlar” a turma nesses momentos, [...].

Nota-se que essa percepção – “bagunça” – tem sua origem em outras instâncias (equipe gestora, corpo docente, funcionários da escola, familiares dos alunos, e outras) organizativas e colaborativas da instituição escolar, que podem desconhecer as possibilidades do lúdico e o desenvolvimento que este proporciona no processo de ensino aprendizagem. Essa percepção conseqüentemente alimenta um imaginário social escolar que impossibilita expressões que se desvinculem do silêncio, da organização militar, das filas separadas por

sexo e classificadas por ordem de tamanho. Em outras palavras, que difere da organização de uma escola tradicional.

Ao conduzir as atividades em sala de aula a professora Rosa demonstra clareza e convicção quando afirma que toda aquela “desorganização” notada por outros seja sinal de objetivos alcançados, pois a organização de uma atividade lúdica, ao alcançar o aluno de forma plena, promove determinadas situações que para os que desconhecem esse fenômeno não é notada como coerente ao ambiente escolar.

Ao referenciar como a atividade lúdica é percebida quando realizada no ambiente escolar, a professora Girassol explica que é necessário que os alunos participantes não sejam desrespeitados na perspectiva do excessivo controle comportamental que, por vezes, ocorre quando se propõe atividades que são externas à sala de aula.

Ao trabalhar alguns conceitos matemáticos, como a divisão, subtração, multiplicação e adição, a professora Girassol, com o intuito de possibilitar aos alunos preencher de significado essas conceituações que para eles ainda poderiam ser abstratas, ofereceu-lhes uma forma de vivenciar essas questões em práticas culinárias, no caso a confecção de pão. Essa atividade repercutiu nos ambientes familiares dos alunos, tanto que foi comentado o fato em reunião de pais agendada e efetuada pela instituição escolar da qual fazem parte.

Essa grande repercussão promovida pelos alunos participantes da atividade proposta denota o quão significativo este momento foi para eles e como, de acordo com a professora, facilitou posteriormente no momento de relacionar o que vivenciaram na prática ao fazer o bolo, aos conceitos matemáticos repassados posteriormente em sala de aula.

*\_ [...] inclusive acho que uma das coisas que eles mais demonstraram interação foi quando nós fomos testar uma receita de pão ficou na história, na semana seguinte nós tivemos uma reunião de pais e todos os pais comentaram sobre essa receita de pão que eu... Nem eu tinha percebido que pra eles tinha sido tão importante porque ninguém tinha tido coragem de levar eles pra fazer um teste desses. Aí eu até brinquei: Aham então quer dizer que eu é que fui louca de acreditar em vocês? E era uma sala com vinte e nove, é muita gente, vinte nove, e assim eu não costumo muito chamar ajudantes. A menina do pátio, o menino do laboratório, não! Não é que seja autossuficiente, é uma forma de testar a mim mesmo, não só a questão da conquista do respeito do domínio, né? Acho que essa palavra nem cabe, domínio, parece que tá controlando né? Marionetes, mas também pra que eles aprendam que eles não precisam ser conduzidos iguais a bois com um monte de gente cercando, pra que tenham que andar nos trilhos como que tem que ser, mas dar um voto de confiança e ver que eles podem sim, serem sujeitos que atendem às expectativas dentro das responsabilidades como estudantes sem precisar alguém controlando a ferro e a fogo. Vai! Faz! (Girassol – Entrevista – 08/04/2013).*

Outro fator apontado na fala da professora está relacionado à extrema preocupação em retirar grande quantidade de alunos da segurança das quatro paredes da sala de aula, ao propor

uma atividade. Na visão de Luckesi (2002), esta atividade pode não se configurar enquanto lúdica dependendo de como os alunos vivenciarão a plenitude dessa experiência interna.

Apresentando clareza com relação à eficácia de seus métodos. A professora Girassol afirma: *“os alunos não precisam ser conduzidos iguais a bois com um monte de gente cercando pra que eles tenham que andar nos trilhos como que tem que ser [...]”*.

Ao depositar a confiança nos alunos aparentemente estes estiveram livres para realizar a atividade. Nesse aspecto, não houve relatos da professora de desavenças, desrespeito, falta de foco, fuga para outros espaços da instituição escolar por parte dos alunos, pelo contrário, a atividade proposta requereu dos participantes entrega plena e não restaram condições para que outras situações ocorressem. Nesta ação pedagógica se torna evidente o exercício da ludicidade mesmo que a atividade não se caracterize como uma atividade lúdica. Neste aspecto Soares e Porto (2006, p.57) assim esclarecem que a atividade lúdica

[...] é expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas. São assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico, no entanto, esclareço que a ludicidade não se apresenta somente nessas atividades, pois ela pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, seja individual ou coletivamente, sem esquecer, ainda, que não é o fato de propor uma atividade com jogos ou brincadeiras, por exemplo, que “magicamente” a ludicidade com suas características estarão presentes.

Ao citar a palavra domínio, a professora imediatamente corrige-se – *“[...] do domínio, né? acho que essa palavra nem cabe, domínio, parece que tá controlando né? marionetes [...]”* – o que representa aversão a alguns conceitos utilizados durante séculos na escola, mas que faz parte de certa forma da constituição de sua identidade docente que podem ser vestígios de experiências vivenciadas enquanto aluna da educação básica, como relatado por ela: *\_eu lembro que tinha o chamado atrás da porta, o cantinho da parede e às vezes até palmatória [...].* Cabe ressaltar que, ao repensar imediatamente a palavra utilizada, a professora reafirma teórica e praticamente que esta forma de mediar a aprendizagem não cabe a uma proposta educacional lúdica.

No relato da professora Orquídea é possível identificar que, apesar de compreender e acreditar na importância de uma educação alicerçada em práticas lúdicas, a família e escola, por conceber outra forma de promover a aprendizagem, por vezes desacreditam que propostas de atividades lúdicas possam fazer parte desse processo.

*\_Bom, eu acho que eles no envolvimento com a atividade o tempo parece que fica mais curto, eles acham que a aula deveria ser sempre daquele jeito né, porque é a forma que eles mais gostam de participar da aula. Pra aprendizagem seria possível, mas a escola exige outras*

*coisas que o aluno desenvolva. A atividade no caderno, a escola quer ver esse papel essa produção do aluno, senão chega em casa a mãe vai falar: O que você fez na escola? Tá só brincando. Quem tá por fora, não entende muito bem essa parte.* (Orquídea – Entrevista 11/04/2013).

Como nos relatos das outras professoras participantes, a maior dificuldade em se promover atividades educativas lúdicas no ambiente escolar é o julgamento social pelo qual estas passam para serem aceitas ou não no contexto escolar.

Essa cultura escolar arraigada talvez não reconheça como eficientes formas de possibilitar a aprendizagem aquelas que desrespeitem o silêncio e as filas, seguindo a esteira das reflexões de Brougère (2011, p.21), que afirma: “Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado com "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar", caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério.”

As professoras entrevistadas expuseram em seus relatos que trilhar o caminho de uma aprendizagem pela via da ludicidade é aventurar-se a caminhar por vias tortuosas, na perspectiva exterior, ou seja, esse processo é afetado pelo imaginário social pelo qual são julgadas. Sendo assim, outros observam suas ações educativas. No entanto, a partir do momento em que suas acepções confirmam a hipótese de que a aprendizagem pelo viés lúdico é efetiva, cabe então a esses professores comprová-las frente a quaisquer percalços que se apresentem.

### 5.2.3 A intencionalidade pedagógica

Ao se propor ao aluno que exerça determinada atividade, o proponente objetiva algo relativo ao processo de ensino, visto que, ao comporem um ambiente escolar, a relação entre alunos e professores visam à produção, apropriação e ressignificação do conhecimento.

Existem, contudo, variadas formas de mediar esse nível de conhecimento, seja em períodos anuais, semestrais, semanais e até cotidianamente, ao apresentar ao aluno que determinada ação tem objetivos específicos e avaliações, estes podem negar-se mesmo que de forma involuntária a participar plenamente da proposta planejada pelo mediador.

Ao serem questionadas sobre como se dava o processo de explanação acerca dos objetivos da atividade lúdica, as professoras pesquisadas assim relataram:

*Às vezes eu passo é...(pensa por um momento) Teve até uma vez que a menina falou pra mim que era bom porque a gente só brincava e aí nesse momento eu coloquei pra ela que a brincadeira não era só a brincadeira, e que por trás disso a gente estava fazendo a continha.*

*Por trás disso à gente estava pensando na multiplicação. Por trás disso a gente estava compondo e decompondo as unidades e as centenas. O material dourado, por exemplo, é uma festa quando eu chego aqui com o material dourado na sala, porque já tem uma cultura aqui na escola de trabalhar o material dourado e todo mundo gosta. Todo mundo adora trabalhar unidades e centenas, só que eles viram que agora não é só o material dourado, têm outras coisas também. Tem bingo, tem o monetário, têm os joguinhos de lógica. Então são várias outras coisas que eles vão gostar de aprender (Rosa – Entrevista - 09/04/2013).*

Nota-se, na fala da professora Rosa, a preocupação em esclarecer à aluna que a brincadeira não objetivava ser ponto de partida e de chegada da ação proposta, pelo contrário, prontamente informou que essa brincadeira era carregada de objetivos secundários, no caso específico, conhecimentos sobre conceitos matemáticos. A professora, ao explicitar à aluna as informações citadas, preocupa-se que, no momento em que a aluna ao comentar sobre as aulas ministradas, informe a seus pais ou a quem quer que a questione que brincando também se aprende determinados conteúdos. Por outro lado, pode ser uma afirmação para aluna que a aula ministrada não é composta apenas pelo brincar “despedagogizado”.

Ao discorrer sobre atividades livres e obrigatórias, Dantas (2011) aponta que dizer que uma atividade lúdica é gratuita não a impede de promover o desenvolvimento ao aluno participante.

A professora Orquídea relata que, ao realizar atividades lúdicas no contexto escolar, em determinados momentos repassa informações sobre suas intencionalidades pedagógicas, mas informa que normalmente não tem essa prática, como relata no excerto vindouro.

*Às vezes alguma coisa você passa aonde se quer chegar, pra que serve, é relativo, geralmente eu não costumo passar não, a gente vai direcionando o trabalho pra atingir aquele objetivo, mas é interessante né, passar pra eles. (Orquídea – Entrevista 11/04/2013).*

Apesar de apresentar que o importante é a condição do mediador, ter clareza de onde se espera chegar e a habilidade de conduzir as atividades para que os alunos praticantes alcancem os objetivos pedagógicos preconizados por ela, no último trecho busca a confirmação afirmando: - *mas é interessante né? Passar pra eles* – Na tentativa de promover uma participação plena dos alunos, é questionável a ação de informar os objetivos da atividade, pois os participantes, cientes do que se espera que eles contemplem, podem direcionar seus esforços para alcançar o proposto, ou ainda, constranger-se a ponto de limitar-se pela tensão de não atingir os objetivos preconizados pela professora, como é exposto por Kishimoto (2011) ao tratar da importância do ambiente de uma atividade lúdica ser livre de pressão, tensão e perigo, ressaltando a importância da atmosfera de familiaridade. “A conduta

lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição (p.140).”.

A professora Girassol, diferente das demais, informa que já experimentou as duas formas, quais sejam efetuar a proposta de uma atividade lúdica informando aos participantes suas intencionalidades pedagógicas, e também o contrário disso, não os informando. Confiante de que a experiência lúdica promove o desenvolvimento integral do aluno que participa, e basta apenas que o mediador tenha convicção disso. No relato, a professora apresenta que:

*\_Sim... Eu já fiz os dois testes: apresentar os objetivos primeiro. Ou desenvolver primeiro e apresentar depois, inclusive eu instiguei pra que eles apresentassem o que a gente tinha feito como foi e depois dizerem como se sentiram. Se foi bom ou não. Porque aquilo que não foi legal, ponto positivo, ponto negativo então as duas formas são interessantes porque quando você coloca eles para elencarem os pontos negativos e positivos do que foi feito eles também estão crescendo criticamente.* (Girassol – Entrevista – 08/04/2013).

A professora destaca ainda que, além de informar ou não os objetivos educativos pedagógicos que permeavam as atividades que ministrava, realizou também uma forma de reflexão em grupo sobre as sensações experimentadas pelos alunos participantes, aparentemente seu objetivo foi o de receber um *feedback* sobre sua proposta lúdica, e assim repensar ou reafirmar seu papel enquanto mediadora. Nesse aspecto, Brougère (2011, p.29) alerta que:

É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares.

De acordo com o autor existe o ponto de significações por parte dos alunos, as condições previamente planejadas pelo professor. A esse respeito cabe ressaltar a grande importância desse ato de criação, ao (re)significar as propostas pedagógicas e estas não mais estarem sob o controle do adulto/professor, inicia-se uma perspectiva de liberdade, assim essa ação pedagógica atinge seu ápice no processo de aprendizagem que é o de possibilitar a autoria.

### **5.3 Entrelaçando concepções e práticas: a busca de uma compreensão.**

O presente eixo tem por objetivo entrelaçar concepções e práticas pedagógicas das professoras pesquisadas. O intuito é o de compreender como se dão as relações lúdicas entre

as professoras participantes da pesquisa e os alunos para qual ministraram aulas nos contextos das salas de aula, parques, laboratórios de informática, quadras poliesportivas e outros ambientes de aprendizagem utilizados durante o período de observação da presente pesquisa.

Apresento aqui recortes das narrativas registradas no protocolo de observação, com a pretensão de subsidiar reflexões acerca de como as concepções das professoras relativas à temática do lúdico revelam-se em suas práticas educativo/pedagógicas.

### 5.3.1 A interação lúdica entre professoras e alunos

As relações entre professoras e alunos nos contextos escolares investigados denotam questões de suma importância para a compreensão de como o lúdico é local de emergência em momentos específicos de resolução de conflitos, como também estímulo à aprendizagem.

As professoras utilizam-se do campo imaginativo para proporcionarem aos alunos um clima de expectativa. A intenção das mediadoras é promover a criação de um ambiente lúdico na sala de aula como preconiza o documento da Escola Ciclada do Estado de Mato Grosso MATO GROSSO (2001).

Os dados evidenciam que a professora Girassol aposta no estímulo da curiosidade dos alunos. Nesse aspecto, concordo com D'Ávila (2006, p. 24) que argumenta acerca de que “um trabalho pedagógico que dispensa autoria jamais poderá ser lúdico, pois o ser criativo e, conseqüentemente, o trabalho como experiência plena nascem do desejo. E o desejo é autor.”

O excerto do texto das narrativas do pesquisador sobre a atividade desenvolvida pela professora em sala comprova a afirmativa

Havia uma caixa na mesa, toda decorada, então uma criança perguntou o que era e a professora respondeu: *Eu guardei fraldas ali dentro*. Isso causou grande euforia entre os alunos, a professora pegou a caixa e perguntou aos alunos: *O que há aqui dentro?* Muitos brincaram de adivinhar e a professora entrou na brincadeira. Dois alunos não suportaram a curiosidade e ficaram atrás da professora, tentando descobrir o que era, nesse momento ela abriu parcialmente a caixa e retirou várias cópias de textos, e começou a sorrir dizendo: *Peguei vocês*. O texto tratava-se de um caça palavras, muitos alunos ficaram decepcionados, no entanto alguns permaneceram desconfiados sobre a existência de mais alguma coisa na caixa. A professora reforçou o clima de suspense: *Meninos eu tinha que ter filmado os rostos de vocês!* E continuou a escrever na lousa o cabeçalho, e especificando que a aula era de português, especificamente ortografia do ge-gi ou je-ji. No entanto os alunos continuaram fantasiando sobre o que havia na caixa, todos estavam curiosos. Um aluno disse: *Fala logo o que é!* A professora respondeu: *Já falei, olha aí no quadro!* Referindo-se a atividade de português a ser realizada. Alguns alunos arriscaram palpites, sobre o que estava na caixa ser chocolate, a professora falou: *Chocolate aqui só eu. Deixa eu dar uma mordida então!* Disse o aluno. *Você não vai querer dar a segunda não*. Falou sorrindo. Mas uma aluna



insistiu: ***Professora fala a primeira letra do que tem aqui.*** ela disse:  $c+o= co$ ,  $p+i= pi$ ,  $a+s= as$ , *copias*, a aluna retrucou: ***Não são só copias, essa caixa não seria toda enfeitada se fosse só pra isso.*** (Girassol: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 27.03.2013, 2ª Fase do Primeiro Ciclo, Escola A. Turma A, p. 07).

A professora Rosa procura manter um diálogo com os alunos, permeado por “provocações”, quando parece desenhar na lousa de forma simplista representações de objetos, que imediatamente são questionadas pelos alunos que observam atentamente. A professora aparentemente diverte-se com as indagações dos alunos, assim a classe fica imersa em um clima fantasioso, impulsionado pela professora e alimentado pelos discentes.

Iniciou a leitura das questões, e desenhou uma caixa no quadro falando: ***Olha que caixa bonita***, uma aluna retrucou: ***Que feia***, a professora (sorri). E continuou desenhando, agora uma caixa de pêssegos, outro aluno disse: ***Isso não é pêssego!*** A professora novamente achou engraçado e (sorriu). Ao apresentar o problema, perguntou aos alunos que tipo de cálculo era necessário para resolver o determinado problema, uma aluna respondeu: ***A conta é de dividir professora.*** E esta respondeu: ***Parabéns.*** E complementou: ***Hoje estou boazinha, vou ajudá-los com a questão!*** Posteriormente fala: ***Tomei um chá de bruxa*** (caminha pela sala e sorri) ***e não vou ajudá-los.*** Mas logo falou que era brincadeira, devido ao dia primeiro de abril. A professora prosseguiu e foi desenvolvendo o cálculo de divisão acompanhada pelos alunos, que foram passo a passo desenvolvendo o caminho da resolução do problema. ***O que falta agora?*** Perguntou a professora em relação à estrutura da equação. ***Falta baixar o número***, respondeu a aluna. ***Isso!*** Exclamou a professora. Ao longo da resolução os alunos foram falando o que pode ou não ser feito para se chegar ao resultado final. A professora aparentemente divertindo-se perguntou: ***Deu certo?*** ***Simmmmm***, responderam os alunos em coro. A professora ressaltou: ***Eu sei que vocês têm outro jeito de fazer.*** Fazendo referência a contar com os dedos ou com “pauzinhos”: ***Mas dá mais trabalho.*** Conclui.

***Vão fazendo igual à professora faz, então vamos para o número dois?*** Os alunos responderam: ***Vamos!*** A professora pediu a atenção e iniciou a explicação da segunda questão. Uma aluna afirmou: ***Ah professora, essa também é de dividir!*** ***Sim, acertou.*** Como na resolução do problema anterior, a professora desenvolveu a resolução dos cálculos na lousa, com a contribuição dos alunos. Em relação à próxima questão, a professora disse: ***A partir de agora não vou fazer mais.*** Mas ao notar a complexidade da questão disse: ***Mas a próxima é tão difícil.*** E concluiu: ***Vou fazer mais essa porque estou muito ruim.*** (sorriu).

Em relação à questão três, a professora perguntou aos alunos: ***Vocês já viram uma pilha de tijolos?*** Alguns alunos responderam que sim, ela então explicou o que era, e continuou a falar sobre o problema da questão. Em relação ao cálculo de divisão em um momento questionou o aluno o que fazer, ele respondeu corretamente, e recebeu elogios. A professora sempre pedia aos alunos que completassem o raciocínio dos problemas, quando não conseguiam, ela contribuía mais um pouco, quando conseguiam, a professora elogiava.

***Agora a boa notícia, acabou a ruindade.*** Disse a professora referindo-se que a partir daquele momento fariam as questões individualmente, sem a sua contribuição. Retornando às questões, a professora desenhou na lousa um ônibus, uma aluna disse: ***Tá parecendo um***

*caminhão de mudança.* (Rosa: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 01.04.2013, 1ª Fase do Segundo Ciclo, Escola B. Turma A, p.12-13).

Nessa perspectiva imaginativa, a professora Orquídea aos poucos vai envolvendo os alunos na atividade proposta, ao propor um ambiente lúdico utilizando-se de uma história infantil. Alguns alunos insistem em trazer cartas de coleção para trocar e jogar em sala de aula, e querem fazer isso a todo tempo. A professora tem dificuldade em “competir” com esses jogos, então conversa com os alunos e solicita que cessem as atividades competitivas de cartas. Apresenta um livro, com o título: O bicho Folharal.

*Psiiu, vamos começar. Silêncio!* Então iniciou a leitura da história e aos poucos foi mostrando as figuras do livro, muitos alunos caminhavam pela sala, mas a professora continuou na tentativa de contar a história e disse: *Se vocês não escutarem agora, vou contar na hora do recreio.* Continuou a leitura da história e foi conversando com os alunos, aos poucos eles foram se interessando pela leitura, e a professora ainda com dificuldades, exclamou: *Nossa! Como vocês estão agitados.* Devido a agitação a professora falava mais alto. Nesse momento apenas três alunos ainda corriam pela sala, querendo jogar cartas e conversar, os demais, estavam atentos, observavam e escutavam a leitura da história do bicho folharal, aos poucos todos os alunos entraram no clima imaginário da história, a qual tratava-se de um macaco que usou um disfarce para poder beber água em uma fonte de uso particular da onça, ele então passou um melado no corpo e rolou nas folhas caídas no chão, assim terminou a implicância da onça com o macaco, pois agora tornou-se bicho folharal, com o tempo as folhas foram caindo e seu disfarce foi descoberto, mas ainda assim conseguiu a glória sobre a onça implicante. Ao concluir a história, a professora passou o livro pela sala para que todos pudessem observar de perto, e iniciou uma conversa com os alunos sobre o conto: *Hoje vamos fazer uma reestruturação de texto.* Informou a professora aos alunos, e iniciou a escrita do cabeçalho na lousa. *Hoje é?* Perguntou a professora. *Quarta feira.* Responderam os alunos. *Ontem foi?* *Terça feira.* Mais uma vez perguntou a professora e os alunos responderam. E por fim. *Amanhã será?* *Quinta feira.* Responderam os alunos. Demonstrando saberem os dias da semana. A professora questionou aos alunos sobre a história contada: *Psiiu, o macaco e a onça são cobertos de quê?* *Pelos! Responderam os alunos.* (Orquídea: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 10.04.2013, 2ª Fase do Primeiro Ciclo, Escola A. Turma A, p. 36-37).

Neste recorte evidencia-se o envolvimento dos alunos com o jogo de cartas, reúnem-se em grupos de dois ou três, e apostam cartas com impressões de personagens de animações infantis. Selam as apostas com quantidade de cartas equivalentes, posteriormente batem com as mãos sobre as cartas, com o impacto as que viram são retiradas pelo jogador, e assim prosseguem competindo até que um não possua mais cartas. O exposto confirma uma concepção sobre o lúdico, por parte da professora, pois, existe uma separação caracterizada como uma espécie de lúdico autorizado (claramente pedagógico, definido e organizado pela professora) e o lúdico “profano” que provém da cultura lúdica das crianças.

É possível identificar nos recortes que as professoras investigadas coadunam em promover a aprendizagem dos alunos utilizando-se de estímulos as suas imaginações, como sugere Kraemer (2010, p. 07). “As atividades de faz de conta, os jogos de construção e os jogos com regras devem fazer parte do planejamento do professor (...) porque auxiliam a criança e o adolescente a desenvolverem aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.” A autora (07) explica que: “As atividades lúdico-educativas precisam envolver mistério, surpresas e/ou desafios, porque são itens que a criança e o adolescente adoram em suas brincadeiras.”

Aparentemente todos os envolvidos posicionam-se de forma receptiva aos apontamentos das regentes. Nota-se que com o imaginário estimulado a sala de aula é transformada em um ambiente lúdico, conseqüentemente as sensações afloram com maior intensidade, o que pode ser verificado por maior participação dos alunos, que passam de simples receptores a questionadores propositivos. Nessa perspectiva, a autora complementa (p.07). “Isso auxilia a criança e o adolescente a aprender de forma descontraída, eficiente e prazerosa.”

A professora Girassol utiliza-se de um objeto para atrair a atenção dos alunos, no caso uma caixa grande toda decorada. Com a curiosidade aguçada, os discentes pensam em várias formas de negociação para descobrir o que realmente há dentro dessa embalagem. Utilizando-se dessa expectativa, a professora conduz a aula e alcança a resolução das atividades propostas por parte dos alunos.

Caracteriza-se, portanto, o jogo como troca, premiação final após a realização de determinadas tarefas, no entanto, alguns alunos não suportavam a espera e conseqüentemente exclamavam para a professora sua insatisfação com o excessivo clima de mistério. Apesar da quantidade de participantes que se apresentou aborrecida ser pequena, estes posicionamentos reafirmam a teorização suscitada por Luckesi acerca da ludicidade (2002) quando expõe que a efetivação de uma atividade lúdica depende das sensações de cada envolvido, portanto, para esses alunos essa dinâmica não se caracterizou como lúdica.

O evento produz reflexões acerca da árdua tarefa de alcançar a ludicidade em grande escala, visto que a sala de aula observada é constituída em média por 26 alunos.

Cabe ressaltar que as reflexões suscitadas por Kishimoto (2011) e Dantas (2011) reiteram a importância de compreender que o processo de aprendizagem que ocorre na escola é permeado por atividades lúdicas e não lúdicas, a complexa tarefa designada ao professor corresponde a encontrar o equilíbrio entre atividades livres e impostas.

A professora Rosa promove um ambiente instigador desde o início da aula, a data contribuiu para alimentar o clima fantasioso na classe, se tratava do dia primeiro de abril que popularmente é conhecido como dia da mentira. Assim, a docente, valendo-se das permissões proporcionadas pelo específico calendário, promove uma espécie de jogo do contrário, quando fantasiosamente dizia que estava “ruim”, na realidade estava “boazinha” e simulava que os ajudaria, no entanto, os principais autores nas resoluções dos cálculos matemáticos eram os alunos que aparentemente seguros com a mediação proporcionada pela professora efetuavam o raciocínio lógico matemático com aparente tranquilidade.

Ao propor segurança aos discentes com sua mediação e conduta lúdica, Rosa em consonância com as afirmações de Kishimoto (2011) possibilitou a flexibilização e a exploração dos seres que brincam, alicerçados pela professora. O ambiente proposto pela professora estimulou inclusive a elaboração de um jogo matemático com autoria de um dos alunos.

Um aluno ergueu a mão pedindo atenção e questionou a professora, ao mostrar três dedos em uma mão e dois em outra: *Quantos têm aqui? Cinco*, respondeu a professora. *Há! Há! Há! errou, têm trinta e dois: aqui têm três* (mostrando uma mão) *e aqui têm dois!* (mostrando a outra mão) respondendo satisfeito o aluno. (Rosa: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 01.04.2013, 1ª Fase do Segundo Ciclo, Escola B. Turma A, p.13).

Este fato pôde ser revalidado em outro momento quando a professora trabalhou situações problema envolvendo quantidade e espaço:

A professora perguntou a outra aluna: *C., eu quero saber quantos alunos cabem em cada ônibus?* A aluna respondeu: *Você quer saber professora? Eu é que quero saber quantos cabem.* A professora sorriu e disse: *Você está certa. Vamos lá.* (Rosa: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 01.04.2013, 1ª Fase do Segundo Ciclo, Escola B. Turma A, p.13).

Certamente que a aula trabalhada de forma dialógica e lúdica pela professora permitiu a participação das crianças de forma prazerosa. É inegável que tal aula tenha proporcionado a aprendizagem significativa da matemática. E evidenciou a concepção de ensino e aprendizagem da Matemática da professora Rosa.

Diferentemente das professoras Rosa e Girassol, nota-se um nível maior de dificuldade por parte da professora Orquídea na busca de captar a atenção dos alunos, elemento imprescindível para a proposição que vigorou na sala de aula, que era a leitura do conto intitulado: O bicho folharal.

Entre os fatores que concorreram ao foco do objetivo da aula, destacou-se o jogo de cartas colecionáveis. Os alunos na busca de acumular coleções maiores de cartas ilustradas competiram e apostaram entre si, o que não os permitiram participar das intenções preconizadas pela docente.

Demonstraram-se entregues de forma plena ao jogo trazido por eles, e divertiram-se em várias partes da sala, se esquecendo do local em que estavam, comunicaram-se diretamente não se preocupando com interferências externas. Notei que o passar do tempo era desconsiderado, pareciam em “transe”.

Após várias tentativas constituídas por conversas particulares e até ameaças de privação do recreio como exposto no trecho: “O jogo de cartinhas realizado pelos alunos, continuou a incomodar e a professora avisou: *‘Vou deixar vocês sem intervalo.’*” (Orquídea: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 10.04.2013, 2ª Fase do Primeiro Ciclo, Escola A. Turma A, p. 37). A professora continuou a leitura da história, em respeito aos alunos que observavam atentos as imagens do livro que eram expostas após a leitura de cada nova página. Configurou-se a partir desse momento uma atividade lúdica para os que dela participaram.

É interessante destacar que, possivelmente, através da agregação do “irritante” jogo de cartas à professora conseguisse conquistar a participação dos alunos de forma mais rápida e eficaz. A temática por fazer parte do cotidiano dos alunos poderia ser utilizada como meio viabilizador de determinadas propostas pedagógicas. Acerca dessa consideração, Soares e Porto (2006, p. 63) assim escrevem:

Trazer para a escola os elementos lúdicos da cultura é preparar uma práxis pedagógica que realça a identidade de cada sujeito, de sua comunidade. É possibilitar a cada criança conhecer, mediante as manifestações lúdicas, a singularidade das danças, dos jogos, dos folguedos, dos brinquedos, das músicas da sua região, mas também de outros povos, culturas diversas, vivenciando as diferenças e as semelhanças.

Ao invés de mobilizar outras instâncias da escola, direção e coordenação, a professora, poderia apropriar-se do jogo que se manifestava, tornando-o aliado na tentativa de significar determinados conteúdos, o que aproximaria sua conduta com o que preconiza a proposta de Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, como referenciado em (MATO GROSSO, 2001), que considera o aluno como sujeito partícipe do processo educacional, carregado de significado e produtor de conhecimento.

### 5.3.2 A importância do lúdico, concepções e práticas

O presente tópico atenta-se à exposição de desvelar como as professoras investigadas significam em suas concepções e práticas a importância do lúdico enquanto meio pedagógico que viabiliza a aprendizagem para os alunos aos quais ministram aulas.

Por meio de suas falas e práticas pedagógicas no período investigado, foi possível apresentar correlações que identificam como a conduta lúdica está revelada em suas ações e concepções.

A professora Girassol recordando o período em que era discente do ensino fundamental relata:

*\_ Às vezes, era assim em relação de como que as aulas eram desenvolvidas não tinha nada de encantador eu achava massacrante a sala sempre! Sempre enfileirada. Chato. Não tinha enfeite nenhum nas paredes aquelas paredes já antigas, a tinta velha. Aquela sensação, aquele embaçado, aquela (suspira). Sujava porque não tinha jeito. Menino põe o pé na parede, era, era muito feia a escola, feia, feia, feia mesmo. Eu lembro o dia que chovia não tinha quem fizesse ir pra escola, porque eu já achava triste e feio e ainda nublado aí (sorrisos irônicos) lascou tudo mesmo. (Girassol).*

Ao apresentar essas condições representa um ambiente que não lhe agradava, o que reflete em sua percepção de que condições escolares hoje são ideais para que seus alunos concebam aprendizagem significativa pela via lúdica, como fica exposto em sua explicação:

*\_ Eu me apaixonei pela questão do lúdico, por ter tido uma experiência muito negativa na minha vida escolar. Era uma coisa assim que eu não. (aproxima a mão da cabeça e fica pensativa) Nem sabia que poderia acontecer, na infância você não tem noção dessas coisas né? Não tem conhecimento desse tipo de ferramenta, dessas metodologias que podem ser aplicadas, mas eu sonhava com uma escola que tivesse muita brincadeira, com uma escola dinâmica, com uma escola bonita, e não precisava ser um bonito, uma escola de outro mundo de um país desenvolvido, eu só queria que fosse limpa, bem enfeitada, alegre. Essa foi uma das questões. Eu amo trazer novidade pra sala, eu fico pensando o que vai ser diferente, o que eu posso fazer. (Girassol).*

Do exposto percebe-se que o elemento central que sustenta a base das concepções da docente sobre a importância da prática educativa lúdica refere-se a seu período como aluna na Educação Básica. Nota-se em seus relatos a relevância com que trata a temática relativa ao lúdico.

Atualmente, engajada na profissão docente, representa a importância de um ambiente lúdico também em sua ação docente, como se destaca no trecho abaixo extraído dos dados coletados:

De forma engraçada a professora disse: *“Eu não vou mais ler as questões e dar tudo mastigado! Rã!”* (Falou sorrindo). (Girassol: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 25.03.2013, 2ª Fase do Segundo Ciclo, Escola A. Turma A, p. 01/02).

*“A intenção é que você use o que aprendeu, não é pra chutar e nem achar que é vidente.”* Falou aos alunos, referenciando a não leitura do enunciado dos exercícios. (Girassol: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 26.03.2013, 2ª Fase do Segundo Ciclo, Escola A. Turma A, p. 05).

(...) e perguntou aos alunos novamente: *“O que vocês escolheram ao longo da vida que foi belo e não útil.”* Um aluno disse: *“A senhora.”* A professora sorriu e disse: *“Eu não sou útil pra você?”* O menino pensou e voltou atrás, a professora ressaltou: *“Você tem que dizer isso lá em casa!”* (exclamou sorrindo). (Girassol: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 27.03.2013, 2ª Fase do Segundo Ciclo, Escola A. Turma A, p. 07).

Em consonância com a professora Girassol, a professora Orquídea ao relatar sobre a utilização de atividades lúdicas resalta sobre a importância de planejar a aula em uma perspectiva lúdica:

*“Eu tento planejar algo que vai chamar atenção delas, poder fazer parte da vida delas, por que a gente não pode esquecer que elas são crianças. E criança não sabe definir assim certinho o horário de brincar e de estudar, tem que mesclar isso aí de estar ligada uma coisa na outra, assim de assimilar com mais facilidade o aprendizado deles. Tem que ter mais significado.”* (Orquídea).

Em outro recorte de seu relato, a professora diz o quão “massacrante” torna-se para o aluno o excesso de obrigatoriedade de aulas alicerçadas somente no conteúdo, com rigidez curricular de prazos e metas. Destaca-se nesse recorte a estrutura organizacional escolar em que cursou o ensino fundamental de acordo com seus relatos anteriores.

*“Não tem outra forma de trabalhar a não ser essa, fica muito massacrante pra criança ficar nesse ensino aí tão pautado na aprendizagem tão fechada, é como a gente, como a gente estudou.”* (Orquídea).

Apesar de destacar a importância da ação docente em uma perspectiva lúdica, a professora Orquídea em suas falas comenta que nos momentos recreativos, que possivelmente são momentos nos quais se dissemina a ludicidade, afirma não conseguir relacionar os “conteúdos de sala de aula” às atividades recreativas praticadas pelos alunos nos momentos citados. No entanto, acredita em seu importante papel para as relações sociais entre os discentes, como nota-se em outros trechos de sua entrevista:

*“Nesses anos de experiência eu percebi que tem eficácia trabalhar com o lúdico, o avanço é rápido e eles conseguem acompanhar melhor.”* (Orquídea).

*Assim, uma atividade. Acho que o lúdico trabalha bastante com, trabalha mais material assim concreto, tem mais uma interação entre professor e aluno, como num jogo de força, que a gente desenvolve na sala de aula, o professor vai dando direcionamento e os alunos vão participando, aquela atividade lá é aluno que não sabe alfabeto. Já tá aprendendo cada letra, cada posição da letra, quantas letras vai em cada palavra. (Orquídea).*

*(...) bom na recreação, eu não consigo muito colocar uma atividade relacionada ao conteúdo de sala de aula, na prática da recreação. Aprende assim do lado social, se relacionar com os colegas, participar das atividades, dessa forma. (Orquídea).*

Os excertos denotam que, embora atribua importância à proposição de atividades lúdicas no contexto escolar e ainda a vivência da ludicidade pelos alunos, não consegue relacionar os conteúdos pedagógicos escolares a essas práticas. Nesse ponto, concorda-se com D'Ávila (2006, p. 21) que escreve: “Aqui sustento o argumento de que as práticas pedagógicas – falando especificamente do ensino fundamental nos seus primeiros anos – estão passando ao largo da necessidade do lúdico nas vidas dos escolares, [...]”

Ao ministrar aulas em uma turma com menor quantidade de alunos, entre treze e dezesseis, em relação às outras investigadas, os alunos apresentavam-se muito agitados, oferecendo a professora maior dificuldade em apresentar e efetivar as propostas por ela preconizadas para o desenvolvimento de suas aulas, as individualidades e os conflitos dos alunos exigiam demasiadas tentativas organizacionais para o prosseguimento das atividades propostas.

*Atenção aqui ó! Leiam o título do texto. É notável que durante a explicação a professora precisa chamar a atenção de alguns alunos. **Dona G. volta para seu lugar.** (Orquídea: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 08.04.2013, 2ª Fase do Primeiro Ciclo, Escola A. Turma A, p. 31).*

A professora continuou na tentativa de explicar a atividade, mas alguns alunos corriam pela sala, insultavam vários colegas, jogavam materiais pela janela. A professora interferiu e os trocam de lugar. Essa iniciativa surtiu efeito por poucos minutos, e lá estavam eles com a mesma postura. (Orquídea: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 08.04.2013, 2ª Fase do Primeiro Ciclo, Escola A. Turma A, p. 32).

(...) alguns alunos continuavam a correr pela sala, irritavam os colegas, mas tudo que faziam, conferiam se eu estava observando, pois muitos acreditavam que eu era do conselho tutelar. (Orquídea: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 09.04.2013, 2ª Fase do Primeiro Ciclo, Escola A. Turma A, p. 33).

A observação ocorrida na turma (A) da escola (A) possibilitou análises que correspondem à percepção de que grande esforço emana da docente na busca de um ambiente propício à apresentação dos conteúdos por ela estruturados em seus planejamentos. No



entanto, alguns alunos não aparentaram interesse pelo que era apresentado e exteriorizaram essa condição não participando do que era proposto.

Evidenciada a compreensão relativa à importância do lúdico no processo de aprendizagem dos alunos, no contexto da prática, essa correlação não era evidente em momentos do período investigado. Cabe ressaltar que a conduta lúdica foi aparente nas relações entre professora e alunos, contudo, de modo geral, o lúdico não se apresentou como ferramenta pedagógica relacionada com a aprendizagem de conteúdos, o que foi evidenciado tanto em seus relatos orais quanto em suas práticas educativas. A esse respeito, concordo com Soares e Porto (2006, p. 75) que assim escrevem:

Quando afirmo a importância de um trabalho profissional diferente, que torne a práxis pedagógica do professor mais significativa para si e para os educandos, não desconsidero que esse processo é doloroso, permeado por dúvidas, medos e conflitos, haja vista não ser fácil abrir mão de certezas, presentes há décadas, na prática dos professores. Além do mais, para tentar mudar essas crenças temos que focalizar não somente nos professores, como categoria, mas é necessário atentarmos para todo o imaginário social que cristaliza um entendimento da profissão docente, que tanto influência como é influenciado pelas convicções das professoras.

Em outra perspectiva, a professora Rosa relata a utilização de atividades lúdicas como alternativa para alcançar os objetivos relativos aos conteúdos planejados por ela.

*Eu valorizo mais o que eles precisam aprender então a base é o conteúdo em si mesmo né! Vou trabalhar tal conteúdo, mas de repente se eu percebo que eles precisam de outra forma de trabalhar pra chegar ao entendimento daquele conteúdo, então eu prefiro. Procuro vincular o perfil com o foco no conteúdo. (Rosa).*

No relato da professora Rosa, é perceptível que para ela a utilização de atividades lúdicas objetiva a viabilização dos conteúdos escolares, caracterizando o conteúdo como foco. Posteriormente, ressalta a sensação de prazer que o aluno deve vivenciar ao praticar as atividades escolares, apontando para a importância da percepção do professor sobre esses momentos.

*Acredito que se não tiver um ambiente aonde ele não vá por meios lúdicos a todo o momento, a todo o momento você tem que colocar ou de uma forma ou de outra mesmo em uma conversa o prazer pra ele, que ele tenha o prazer de levantar a mão e participar daquilo, perguntar daquilo, o resultado que ele achou, muitas vezes não é o resultado certo, mas que ele tenha a vontade porque a hora que ele perde a vontade... Passou né? (Rosa).*

No próximo recorte dos relatos da professora, destaca-se a não apresentação de muitas regras, evidenciando preocupação em não promover o enrijecimento da atividade lúdica.

Evidencia-se a empolgação por parte dos alunos para participar do jogo programado em aulas anteriores, e a clareza em relação aos objetivos da atividade, quando afirma que foram atividades elaboradas e aplicadas baseadas em objetivos preconizados durante o planejamento. No entanto, os alunos aparentemente não notaram e nem se divertiram de forma livre.

*\_O dia do monetário, aquele dia do dinheiro lá (faz referência a uma atividade aplicada em aula anterior) nossa! Eles ficaram uma semana esperando aquele dia do dinheiro pra trazer o dinheiro que haviam comprado. O dinheiro sem valor. Então isso é uma preparação uma vontade pra fazer aquela, os negócios deles lá. Porque foi do jeito deles, não foi nem assim eu que impus regras né! As próximas vezes vão melhorando e eles tenham um objetivo final, um valor. Mas uma coisa era a composição e decomposição, era esse meu conteúdo do dia. Dar valor monetário, pra eles foi uma brincadeira, mas pra mim não foi, tinha um objetivo por trás, pra eles isso foi importante o brincar com o dinheiro.* (Rosa).

Além dos relatos, é possível notar nas aulas da professora Rosa que o clima imaginativo é impulsionado por ela:

***\_Ah! pessoal, eu sou adivinha, e vou adivinhar o número que dará no final.*** Após todos os alunos que possuíam cartões diferentes escolherem um número, a professora somou esses números e o resultado foi o mesmo que estava no papel que ela havia marcado no início da atividade. ***\_Viram como sou adivinha.*** Disse a professora, os alunos ficaram surpresos [...] (Rosa: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 01.04.2013, 1ª Fase do Segundo Ciclo, Escola B. Turma A, p. 14).

Em uma parte da música os alunos tiveram que dar uma gargalhada, e eles gritaram extremamente alto e a professora disse: ***\_Mas não é assim, é assim ó: Há! Há! Há!*** (A professora conduziu a atividade se divertindo muito). (Rosa: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 05.04.2013, 1ª Fase do Segundo Ciclo, Escola B. Turma A, p. 25).

Nota-se que o desafio é apresentado a todo o momento pela mediação da professora:

***\_Vocês sabem que desenho é esse?*** Os alunos responderam: ***\_Montanha russa. \_Vulcão. \_ Isso é uma árvore! É um dinoceronte! É um alho!\_Que alho menina!*** Exclamou a professora! E deu uma dica: ***\_Vocês já desenharam.*** Após essa dica um aluno responde: ***\_É o mapa do Brasil! \_ Isso.*** Disse a professora. Outra aluna retruca: ***\_Mas parece um brócolis! \_Que brócolis menina?*** Pergunta a professora, (negativando de forma cômica a resposta) e desenhou o Estado de Mato Grosso. A professora foi perguntando onde ficavam as direções, leste, oeste, norte, sul, sudeste, sudoeste, noroeste e nordeste, e os alunos foram marcando no grande mapa desenhado no chão. (Rosa: Narrativa do pesquisador – Protocolo de observação: 05.04.2013, 1ª Fase do Segundo Ciclo, Escola B. Turma A, p. 27).

Pode-se apontar que a professora media de forma instigadora a aula, pois as proposições ofertadas aos alunos os mobilizavam aguçando a curiosidade pelo clima de desafio que envolvia toda a classe.

A esse respeito, concordo com MATO GROSSO (2001, p. 72) que evidencia: “Um ambiente desafiante está bombardeando permanentemente o aluno, despertando nele interesses e motivações [...]”. O desafio provoca esforços voluntários desejados pelo aluno.

E complementa:

Se o aluno é colocado num ambiente onde lhe oferecem tudo feito, pronto, e forçando-o a fazer tarefas totalmente rotineiras e com soluções únicas, sancionadas pela “sabedoria do professor”, dificilmente se desenvolverá nele a personalidade criadora. (p. 72).

O ambiente lúdico necessita do desafio para estabelecer-se enquanto atividade criadora. Se o aluno que participa de determinada atividade evita esforços para solucionar problemas realizáveis, cessa-se em sua aprendizagem essa capacidade criadora. A ludicidade pode ser efetivada pelo professor desde que este esteja convencido da importância da conduta lúdica na escola, permeando o processo de ensino-aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES

*As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado  
à disposição da escola, na cidade, em casa,  
vão pesar sobre a experiência lúdica.  
Gilles Brougère*

Os caminhos trilhados durante a realização da presente pesquisa convergem para este momento que possibilita ao pesquisador apresentar algumas considerações acerca do que se propôs a pesquisar, quero evidenciar que o presente texto ainda “inconcluso” tem justamente essa condição, pois, não pretendo apresentar uma impressão de finitude, visto que, mesmo que essa fosse minha intenção, não seria possível, pois em se tratando de reflexões e apontamentos que mantêm essa temática sob os holofotes, o investigador nota antes, durante e posteriormente ao percorrer o árduo caminho a que se propõe, que o que faz é contribuir, mas, não concluir.

Sendo assim, gostaria de compartilhar com todos que se aventurarem a mergulhar nesse emaranhado construindo, a várias mãos, um pouco dos caminhos da presente investigação que, talvez, não foram explicitados no corpo do texto.

As impressões anteriores ao ingresso no curso de mestrado em educação oferecido pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, especificamente no Campus universitário de Rondonópolis, com certeza não contemplavam o que realmente vivenciei ao longo de aproximadamente dois anos, 2012-2013, talvez explicitar que devemos estar sempre atentos e vigilantes quanto à rotina de estudos e atendimento a prazos e processos seja falar mais do mesmo, no entanto, gostaria de destacar que para além das intensas vivências acadêmicas, o curso provocou em mim uma mudança radical em relação as minhas percepções sobre a educação nas relações humanas históricas e contemporâneas, destaco aqui uma sensação que consigo descrever, a qual se apresentou para mim como a mais intensa, consiste no fato de sentir-me constantemente incomodado.

A sensação de estar sempre desestabilizado me forçou a novos hábitos, entre eles, destaco a quizila de boa parte da programação midiática livre, oferecida a população do País, e da dificuldade em viver desconsiderando as mazelas que afrontam nossa sociedade como um todo, entre outros fatores destaco esses, pois, têm me acompanhado desde os primeiros meses, parece que toda percepção crítica que em mim embernavia foi cutucada com “uma vara bem longa”. Nesse ponto preciso agradecer imensamente a magnífica condução das disciplinas obrigatórias do curso, que me possibilitaram o acesso a uma gama de materiais teóricos de grande valia, que foram potencializados com as discussões e reflexões conduzidas

constantemente pelo corpo docente impecável. A força de vontade potencializada pelo ingresso em uma nova perspectiva foi o que me possibilitou a participação em diversos seminários e a produção de uma quantidade considerável de textos científicos. Nesse ponto seria necessário talvez dissertar todo um capítulo teórico para tentar explicitar a determinante e pontual experiência de ser orientado pelo professor Doutor Adelmo Carvalho da Silva, que não mediu esforços para promover minimamente a lapidação do ainda grotesco pesquisador que aqui escreve. Graças a essa parceria, pude notar de forma mais límpida o que realmente poderia e queria investigar. Ingressei então nos complexos campos das concepções de professores, e ainda, do lúdico e seus desdobramentos. A partir desse ponto, os textos conclusivos das disciplinas cursadas, o referencial teórico pesquisado, a participação em seminários e eventos, foram direcionadas para a reflexão sobre o seguinte problema da pesquisa: **Que concepções de lúdico os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental possuem e como essas concepções interferem/afetam suas práticas educativas?** Para responder a esse questionamento a presente pesquisa intentou-se em: evidenciar compreensão sobre as concepções de lúdico de professores que atuam nos primeiros ciclos da educação básica nas escolas da rede estadual no município de Rondonópolis/MT. E como desdobramentos surgem os objetivos específicos que se compõem de: Investigar as concepções dos professores sobre o lúdico na escola; Analisar/compreender como essas concepções interferem na prática educativa dos docentes; Refletir sobre o papel das atividades lúdicas no contexto da sala de aula.

Neste sentido, o referencial teórico que alicerça o presente estudo apresenta o lúdico, a prática educativa nas Escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana e o conceito de concepções, que construíram possibilidades de análises para contemplar a realidade investigada.

No intuito de fundamentar a ludicidade e as atividades lúdicas, embasei-me nos principais referenciais, Luckesi (2002), Kishimoto (2011) e Vigotsky (1994, 2008). Para apresentar a prática educativa e a escola organizada por ciclos de formação humana, tomei como principal referencial, Tardif (2008, 2009), Zabala (1998), Mainardes (2009) e Mato Grosso (2001). As concepções foram tratadas na perspectiva de Ponte (1992) e Silva (2009). Recorri ainda a outros autores identificáveis no corpo do texto.

Para possibilitar a compreensão e tratamento dos dados, a presente investigação calca-se na abordagem qualitativa e têm como opções metodológicas as entrevistas semiestruturadas e observação das aulas das professoras investigadas. Os dados coletados foram tratados no capítulo de análises valendo-se do referencial apresentado nos capítulos teóricos. No capítulo

de análises foram levantadas algumas reflexões que visam possibilitar a compreensão do problema.

Na análise do primeiro eixo foram apresentadas e posteriormente discutidas as memórias das professoras sobre o lúdico. É interessante destacar que as três professoras investigadas: Rosa, Girassol e Orquídea apresentaram por meio de suas memórias relatos de um ambiente escolar similar, que tiveram como principal marca a disciplina e a repressão. Esse dado é potencializado quando se percebe que existem diferenças de idade entre as professoras, no entanto, mesmo assim, seus relatos denotaram certa similaridade. Por outro lado, ao relatarem suas lembranças de experiências lúdicas, os três relatos apresentaram diferentes atividades, quais sejam: leitura, “recreio” e práticas desportivas. Nesse aspecto, nota-se que, apesar das atividades serem diferentes, carregam um ponto em comum, pois todas promoviam a sensação lúdica nas professoras, apresentam-se nesse aspecto a ludicidade, que, de acordo com as reflexões postuladas pela presente dissertação e pelos autores que a embasaram, depende em primeira instância das sensações internas de cada indivíduo participante e por isso podem ser diversas.

Dando prosseguimento às análises, o segundo eixo visa apresentar as concepções das professoras sobre o lúdico. Neste aspecto, as professoras investigadas referenciaram a importância do prazer como inerente à prática educativa lúdica e, ainda, importância da presença de objetivos pedagógicos nas atividades. Cabe ressaltar que a presente pesquisa possibilita a compreensão de que nem sempre as atividades pedagógicas, vivenciadas por meio de jogos, brincadeiras, usos de brinquedos, esportes, danças e qualquer outra forma de experiência, consigam garantir o prazer ao aluno participante, pelo contrário, o referencial teórico apontou que o desagradável, o tenso e inclusive o medo, estão presentes nestas práticas escolares e têm sua validade no desenvolvimento do aluno, no entanto, ponto que para caracterizá-las enquanto lúdicas estas devem ser permeadas pelo prazer.

Como garantir o prazer, se o aluno participante não estiver disposto a participar das atividades? Nesse aspecto, faz-se necessário considerar a importância de oferecer espaços de criação, pois a liberdade oferecida pode conduzir o participante a encontrar o prazer ao exercê-las. Acredito que ainda encontremos grandes dificuldades no exercício da ludicidade, pois para que este seja vivenciado nas práticas educativas escolares, deve-se questionar a escola que temos nos dias atuais e conseqüentemente questionar as práticas educativas que dela fazem parte. Portanto, concordo com Soares e Porto (2006, p.68) que são assertivas ao afirmar que:

Acredito que a presença da ludicidade na práxis do professor é muito mais do que a adoção de uma nova técnica de ensino. É, especialmente, a adoção de uma nova atitude em relação ao seu trabalho, aos sujeitos que dele participam. A escolha de uma posição que privilegia a visão mecânica, fechada, postulada na racionalidade técnica ou em dimensões mais prazerosas, mais fluídas e expressivas do seu fazer pedagógico são escolhas que, embora não sendo somente uma opção racional, dependem muito do próprio sujeito.

Ainda nesse eixo de análise foram resgatadas concepções das professoras que apresentaram o significado do lúdico, as práticas educativas lúdicas: para o aluno, para a escola, a interação lúdica entre professoras e alunos e a intencionalidade pedagógica. Essas concepções possibilitaram-me destacar alguns pontos, entre eles, noto a preocupação da professora Rosa em desmitificar o mito da bagunça, em outras palavras, desconstruir o imaginário escolar que atividades lúdicas promovem bagunça e não correspondem às aprendizagens inerentes à escola, de fato a ideia de bagunça surge em grande parte pela não compreensão teórica/pedagógica de como se dão os processos de aprendizagem no ensino fundamental, e nesse aspecto cabe realmente ao professor ter convicção de seus embasamentos e objetivos preconizados. A professora Orquídea compartilhou da ideia de que há grande dificuldade em se propor aulas lúdicas pelo enfrentamento com a família dos alunos, equipe gestora da escola e colegas de trabalho em geral, acredito e concordo com Soares e Porto (2006), que na verdade a maior dificuldade na vivência lúdica, nesse caso, é que esta mexe com suas próprias crenças e convicções sobre o ensino e assim expõe a importância de se assumir outra postura diante de sua prática pedagógica.

Já a professora Girassol destacou a importância de se respeitar os alunos, em outros termos, dar crédito e confiança a eles ao aventurar-se nas propostas de atividades possivelmente lúdicas, o que me induz a compreensão de que a atitude pedagógica dessa professora, neste recorte, possui como meta estimular a liberdade de criação pela via da confiança.

Em relação à demonstração por parte das professoras, dos alunos, dos objetivos pedagógicos que alicerçam suas práticas educativas lúdicas, as três evidenciaram e explicaram que suas práticas são conscientes e têm objetivos pedagógicos preconizados. Acreditam que não há problema algum nessa organização, e que isto não descaracterizará a atividade enquanto lúdica, no entanto, quando os alunos recebem a informação que existem avaliações e objetivos por trás daquela prática pedagógica, sua entrega para a atividade será a mesma? Em alguns casos, os alunos não buscarão simplesmente cumprir metas, e deixar de experimentar a pluralidade de vivências que essas atividades poderiam promover? Existirá tensão e

preocupação por parte dos alunos em conseguir o que a professora espera deles? Diante dessas questões é que se faz importante questionar se essas informações dadas aos alunos contribuem para o desenvolvimento da atividade ou simplesmente tem o interesse de informar a quem quer que seja, que nestas determinadas aulas, “ninguém está de brincadeira”.

O terceiro eixo das análises - Entrelaçando concepções e práticas: a busca de uma compreensão – permitiu-me a percepção de que as professoras Rosa, Orquídea e Girassol, compreendem a importância de uma prática educativa lúdica, essa compreensão confirmou-se, principalmente, pela promoção de atividades que valorizam a imaginação dos alunos e consequentemente estimulam também a curiosidade dos discentes, o clima fantasioso proposto aparentemente oferece maior liberdade de participação nas atividades. Desse modo, as professoras conseguem direcionar a aula como um todo, oferecendo subsídios para que os alunos, em determinados momentos, sejam autores no processo de aprendizagem. Contudo, os dados revelaram que existe uma excessiva cautela, por parte das professoras, na promoção da ludicidade no ambiente escolar, e esse dado se torna mais evidente quando estas exprimiram suas práticas. Um fator que merece destaque refere-se à concepção da importância de uma prática educativa lúdica pela professora Orquídea, pois, em determinados momentos de sua prática pedagógica relatou sobre como o lúdico é indispensável à aprendizagem dos alunos, no entanto, expôs também, sobre sua dificuldade em fazer uma conexão de conteúdos escolares com atividades lúdicas.

Os dados revelaram, fundamentados no referencial teórico adotado, que a aprendizagem escolar ocorre tanto por vias de atividades lúdicas como também por atividades não lúdicas, a questão de sua importância é como o professor media e tira o maior proveito dessas atividades em benefício da aprendizagem escolar dos alunos.

O processo de investigação que perpassou por inúmeras leituras, investigações, coleta de dados, constantes reflexões, análises e algumas contribuições sobre o lúdico e sua importância nas relações de ensinar, aprender e ressignificar, que ocorrem na escola, em específico em duas escolas estaduais mato-grossenses, permitiu a mim na condição de pesquisador mergulhar fundo em minhas próprias concepções sobre a temática, sobremaneira, em minhas próprias práticas educativas, enquanto professor de educação física da educação básica.

Acredito que este estudo irá contribuir para um cenário educacional que tem pouco privilegiado as manifestações lúdicas, pelo contrário, que tem ao longo dos anos, submetido alunos desde as mais tenras idades a processos educacionais mecânicos, performativos,



excludentes, em suma, a mercê da ideologia dominante e reprodutiva, que parece ter como meta usurpar as infâncias dos alunos que ingressam em nossos sistemas de ensino.

Considero que pesquisas que contemplem o lúdico devam estar em evidência nos mais diversos níveis de ensino, sobremaneira nas lacunas que ligam a educação infantil ao ensino fundamental. Com o intuito de constantemente alimentar as reflexões sobre essa temática, que tem muito a contribuir com os processos de aprendizagem e com o campo de formação de professores. Esta pesquisa aventurou-se a isso.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**. São Paulo: Edições Loyola. 11ª ed. 2003.
- ARÌES, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BEMVENUTI, A. O jogo na história: aspectos a desvelar. In: ULBRA. (org.). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpx, 2009, p. 113-129.
- BEZERRA, S. M. C. S. **Escola Ciclada em Mato Grosso: Desafios e Possibilidades para o Enfrentamento do Fracasso Escolar**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013.
- BOGDAN, R C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BROUGÈRE, G. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32.
- CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- CARVALHO, A. de L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- D'ÁVILA, C. M. Eclipse do lúdico. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, págs. 15-25. Jan./jun., 2006.
- \_\_\_\_\_ (org). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV. 2010. p.15-51.
- DAMATTA, R. **Relativizando: Uma introdução a Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes. 2ª Ed. 1981.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. Em: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. Pags. 111-121.
- DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1996. (p. 136 a 161).
- FARIA, E. *et al.* **Dicionário Escolar Latino/Português**. Brasília: MEC, 3ª ed. 1962.
- FERNANDES, J. E. **A organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas**

inovadoras. Texto apresentado no VIII Encontro Estadual de Educação do SINTEP – MT: Demanda da Educação e Organização Curricular realizado em 14 e 15 de outubro de 2011 – Centro de Eventos do Pantanal – Cuiabá – MT, 2011, p. 1 a 17. (Palestra)

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 5ª ed. 2003.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 495-510, set./dez. 2008.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 25, p 39-52, jan/abr de 2004.

GONZÁLES, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2ª ed. 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2ªed. Portugal: Porto Editora, págs. 31-61, 1992.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens vom Unprung der Kulturim Spiel**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011. págs. 15-48.

\_\_\_\_\_. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. pags. 139-153.

\_\_\_\_\_. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. pags. 57-78.

KRAEMER, M. L. **Aprendendo com criatividade**. Autores Associados. Campinas. 2010.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades da prática educativa e a organização do sistema educacional: In: **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998. P.61-96.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso, publicada pelo Gepel, Faced/UFBA, 2002, pág. 22 a 60.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. Em: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **A escola em ciclos**: Fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELLINO, N. C. (org.) **Lúdico, Educação e Educação Física**. Rio Grande do Sul: Unijuí. 2003.

MATO GROSSO. Secretaria do estado de educação. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá, 2001.

OLIVIER, G. G. de F. Lúdico e Escola: entre a obrigação e o prazer. Em: MARCELLINO N. C.(org.) **Lúdico, Educação e Educação Física**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. Em **Educação Matemática**: Temas de Investigação (p. 185-239). Lisboa: IIE. 1992. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/arti-gos\\_pt.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/arti-gos_pt.htm). Acesso em 13 de julho de 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTAIANA, R. S. Infância e escolarização: elementos para pensar nas práticas pedagógicas. In: ULBRA. (org.). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 55-67.

SANTOS, L. W. dos. **Ócio do ofício**: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores. PPGE/ UFMT. 2007. Dissertação de mestrado.

SILVA, A. C. **Reflexão sobre a Matemática e seu Processo de Ensino-Aprendizagem**: Implicações na (RE) Elaboração de Concepções e Práticas de Professores. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVEIRA, M. C. Atividades lúdicas e a matemática. In: ULBRA. (org.). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 113-129.

SOARES, I. M. F; PORTO, B. S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. Em: Revista da FAEEBA – **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, págs. 55-75. jan./jun., 2006.

STRATTON. P; HAYES N. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis /RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª ed. Petrópolis /RJ: Vozes, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora. 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 7ª ed. 2008.

VIGOTSKY, L.S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5 ed. São Paulo: I'cone, 1994. p. 119-142.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 2008. págs. 23-36.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALA, A. **A prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais

### **AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA** Diretor/Coordenação Pedagógica da escola

Caro diretor/coordenador pedagógico,

Sou João Carlos Martins Bressan, professor da educação básica do Estado de Mato Grosso e mestrando em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR, sob orientação do Professor Doutor Adelmo Carvalho da Silva. Nossa pesquisa intitula-se: **O Lúdico na Escola: Concepções e Práticas de Professores**, e tem como foco investigar as concepções, presentes na prática educativa dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o lúdico. Para que a pesquisa proposta se efetive, necessitamos, a priori, realizar entrevistas com os professores e observar a prática educativa dos mesmos.

Nesse sentido, solicito a autorização de Vossa Senhoria para realizar observação na escola e aplicar o instrumento de coleta de dados com os professores, bem como utilizar os dados coletados na pesquisa proposta para fundamentar nossas reflexões sobre a temática investigada.

Agradecemos sua colaboração.

Rondonópolis, março de 2013.

---

Diretor (a)/Coordenador

---

João C. M. Bressan  
 Pesquisador

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

Nome:  
 Idade:  
 Estado Civil?  
 Tem Filhos?  
 Formação/Habilitação:  
 Há quantos anos é professor (a)?  
 Em que rede(s) leciona:  
 Trabalha em instituições com políticas públicas educacionais diferentes?  
 Carga horária semanal de trabalho:  
 Trabalha em mais de uma escola ou rede de ensino?  
 Gostaria de trabalhar em apenas uma? Por quê?  
 Em quais ambientes realiza suas aulas: Como são esses locais:  
 Sua casa localiza-se próxima à escola?

Fale um pouco sobre a sua vida escolar na educação básica: *Professor, conteúdo, ambiente escolar, colegas, atividades de ensino, forma de trabalho com as atividades de ensino, envolvimento nas atividades oferecidas pelos professores.*

Quais aulas lhe chamavam atenção? Por quê? Lembra-se de algum conteúdo apreendido nos Anos Iniciais? E nas aulas de recreação?

Fale-me sobre as aulas de recreação. Como eram? Como o professor trabalhava as aulas?

### **Atuação docente - Prática pedagógica**

Fale sobre a sua atuação docente: ciclo em que atuou e atua e o desenvolvimento de sua prática educativa;

Você planeja suas atividades de ensino? Com que frequência?

Que ênfase é dada por você no processo de elaboração/planejamento da aula/o que valoriza (conteúdos, jogos etc.).

O que você entende por ambiente educativo?

Você acredita que as aulas podem ser diferentes em espaços/ambientes educativos diferentes? Por quê?

Há lugar para o lúdico na sala de aula?

Você acredita que a aprendizagem da criança deve ser lúdica?

### **Significado de Lúdico no contexto da aprendizagem – busca de concepções e crenças**

Qual é a sua compreensão sobre a palavra lúdico?

Você acredita que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Como o lúdico pode ser utilizado/trabalhado na escola?

Ao realizar atividades lúdicas com os alunos, você, além de promover e coordenar a aula, também expõe os objetivos da atividade?

Em sua concepção, de professor alfabetizador, as atividades lúdicas podem ser trabalhadas em sala de aula? De que forma?

Que atividades você considera como sendo lúdicas no contexto da sala de aula?

Os alunos, ao participarem dessas aulas, apresentam maior interesse pelas atividades de ensino?

As atividades de ensino devem apresentar-se como lúdicas para a criança em sala de aula? Por quê?

Como se processa o tempo nas aulas que envolvem atividades lúdicas?

Qual é a sua percepção sobre o comportamento dos alunos ao participarem de uma atividade lúdica na sala de aula?

Como realiza a avaliação da aprendizagem dos seus alunos no momento das atividades lúdicas?

A escola lhe fornece material didático pedagógico para o desenvolvimento das atividades lúdicas? Quais os mais utilizados em suas aulas ou em outros ambientes educativos?



## APÊNDICE B

NARRATIVA DO PESQUISADOR DAS OBSERVAÇÕES	
Lócus	Escola Estadual A
Localidade	Rondonópolis
2ª Fase do 2º Ciclo	Turma: A
Data	Quarta feira - 27/03/2013
Professora	Girassol
Disciplinas	Português, Literatura e Educação Física
Nº de Alunos	25

12h50min Realizamos a oração na sala dos professores, ao sairmos alguns alunos nos abordaram, e me convidaram a dar aula de educação física, a professora os recebeu bem, e no caminho me deu uma notícia que iria abalar aquele dia de aula, que ela seria a nova articuladora da escola, e para isso deixaria a turma que já acompanha pelo segundo ano consecutivo.

13h Para chamar a atenção da turma, desligou os ventiladores, isso se parecia com algum acordo didático ou técnica de silêncio, e disse: *\_Pronto*, após ter buscado um livro no armário. Começou então a contar uma história, lembrando aulas anteriores. Os alunos ficaram atentos, a professora mostrou o livro e diz: *\_O útil e o Belo* e perguntou à classe, o que é útil era o que era belo, alguns responderam entre eles um aluno disse: *\_Útil é que serve, e belo é bonito*. A professora concordou balançando a cabeça e iniciou a leitura, da história de um veado que queria ter chifres mais belos, e maiores, não aceitava sua forma natural. Quando a professora disse veado alguns alunos sorriram, e ela disse: *\_O que vocês estão pensando não se chama veado*. Basicamente a história, se resumia a que o veado só se salvou de um problema, por que seus chifres eram pequenos, do contrário, se fossem maiores e belos como ele queria, talvez não tivesse sobrevivido. Alguns alunos não prestaram atenção, e ao fim da história perguntou a todos: *\_E aí o que vocês preferem o belo ou o útil?* E citou alguns exemplos de como escolhemos pelo belo em detrimento ao útil, continuou e perguntou a sala novamente: *\_O que vocês escolheram ao longo da vida que foi belo e não útil*. Um aluno disse: *\_A senhora*. Ela sorriu e disse: *\_Eu não sou útil pra você?* O menino

pensou e voltou atrás, a professora ressaltou: *\_Você tem que dizer isso lá em casa!* Falou sorrindo. Vários alunos começaram então a dar exemplos de compras belas, mas não úteis. As reflexões das crianças eram relativas a compras enganosas, mas não estavam ligadas a temática do belo e do útil, mesmo assim a professora permitiu que continuassem. A professora começou então a contar um exemplo relativo à história que contou que ocorreu em sua casa, os alunos disseram: *\_Lá vem ela!* A professora após concluir a fala ressaltou: *\_Quando forem fazer escolhas na vida independente do que for, não façam escolhas apenas pelo que seus olhos veem.*

13h20min Havia uma caixa na mesa, toda decorada, então uma criança perguntou o que era, a professora respondeu: *\_Eu guardei fraldas ali dentro.* Isso causou grande euforia entre os alunos, a professora pegou a caixa e perguntou aos alunos: *\_O que há aqui dentro?* Muitos brincaram de adivinhar e a professora entrou na brincadeira. Dois alunos não suportaram a curiosidade e ficaram atrás da professora, tentando descobrir o que era, nesse momento, ela abriu parcialmente a caixa e retirou várias cópias de textos, e começou a sorrir dizendo: *\_Peguei vocês.* O texto tratava-se de um caça palavras, muitos alunos ficaram decepcionados, no entanto alguns permaneceram desconfiados sobre a existência de mais alguma coisa na caixa.

13h30min A professora reforçou o clima de suspense: *\_Meninos eu tinha que ter filmado os rostos de vocês.* E continuou a escrever na lousa o cabeçalho, especificando que a aula era de português, ortografia do ge-gi ou je-ji. No entanto os alunos continuaram fantasiando sobre o que havia na caixa, todos estavam curiosos. Um aluno disse: *\_Fala logo o que é!* A professora respondeu: *\_Já falei, olha aí no quadro,* referindo-se a atividade a ser utilizada. Alguns alunos arriscaram alguns palpites, que seria chocolate o que estava na caixa, a professora falou: *\_Chocolate aqui só eu.* *\_Deixa dar uma mordida então?* Disse o aluno. *\_Você não vai querer dar a segunda não!* Falou sorrindo a professora. Mas uma aluna insistiu: *\_Professora fala a primeira letra do que tem aqui.* ela disse: *c+o= co, p+i= pi, a+s= as, copias.* A aluna retrucou: *\_Não são só copias, essa caixa não seria toda enfeitada se fosse só pra isso.* Enquanto isso uma aluna foi inconveniente com uma colega, a professora para controlar a situação disse com aspecto irônico: *\_Não se preocupe não que a ferradura da E. está a ponto de trocar!*

14h A atividade de caça palavras, que a professora retirou da caixa, deixou os alunos empolgados, e a maior parte se esforçou para encontrar todas as palavras. A aula estava imersa em um clima diferente, cheio de expectativas e mais amigável. Novamente, como em atividades anteriores, a professora expôs na lousa o nome dos alunos que concluíram a atividade, todos queriam ter seus nomes escritos no quadro, após a indicação de alguns nomes, estes escolheram suas duplas, para iniciarem a próxima atividade, a escolha dos pares foi repleta de negociações. Um aluno disse: *\_Professora posso escolher o professor?* A professora respondeu: *\_Não*. E ressaltou que: *As duplas não podem ser as mesmas do dia anterior, e se alguém terminar a próxima atividade, revelo o segredo da caixa.*

14h15min *\_Vou dar uma pista em relação à caixa, a primeira letra está entre A e a Z de nosso alfabeto.* Os alunos responderam: *\_Aaaaaaaaaaaaa!* A professora se ausentou da sala de aula para beber água e levou à caixa, os alunos ficaram alvoroçados e todos comentaram sobre o assunto. E todos os alunos pareciam unir-se em torno da resolução desse problema, o segredo da caixa.

14h30min A professora iniciou a correção da atividade, e um aluno a interrompeu: *\_Ah! Professora a brincadeira já perdeu a graça!* A professora respondeu: *\_Realmente.* Outro aluno perguntou: *\_Professora a coisa que a senhora trouxe é grande ou pequena?* Ela respondeu: *\_Minúscula.*

14h40min A professora enfim mostrou o segredo ao primeiro aluno que concluiu a atividade, e posteriormente disse: *\_Vamos acabar logo com isso, vou embora para casa,* aumentando o suspense. Depois explicou que era um presente de coração e ofereceu aos alunos informando que era simples, mas era o que poderia dar naquele momento, e passou pelas carteiras distribuindo as lembranças. Que consistia em chocolates, balas, pirulitos, e uma frase relativa à páscoa, tudo embalado em um saquinho com lacinho. Logo após entregar todos os presentes, a professora deu a notícia aos alunos, que a partir da próxima semana, não estaria mais em sala de aula, e outra professora iria substituí-la, pois ela seria a nova articuladora da escola. O clima na sala mudou totalmente, os alunos ficaram muito tristes, muitos choraram, outros a abraçaram.

15h15min Os alunos retornaram do intervalo, no entanto se recusaram a brincar, e esperaram na porta da sala, mais da metade dos alunos estava aos prantos, justo os mais falantes e populares, são os que mais choravam alguns até ensaiaram um possível boicote com a nova professora. Mas a professora atual disse aos alunos para tratarem a nova professora bem. A afetividade era aparente entre alunos e professora.

15h20min Nesse momento ao meu lado, uma aluna sentada no chão, estava chorando e escrevendo em letras garrafais: PROFESSORA EU TE AMO, enquanto a maior parte se encontrava cabisbaixa, boa parte dos alunos expressou seu carinho pela professora de alguma forma. A professora ofereceu duas opções aos alunos naquele momento, ou iriam assistir a um filme na biblioteca, ou então iriam para a quadra, a maior parte decidiu ir à quadra, e um aluno destacou: *\_É melhor assim, pelo menos na quadra, nós podemos chorar sossegado que ninguém vai ver.*

15h30min Rumo à quadra, os alunos caminhavam separados por sexo e ordem de tamanho, chegando à quadra, os alunos encontraram uma bola velha e começaram a jogar, a professora foi a coordenação para buscar mais materiais. Os meninos dividiram as equipes, mistas, e em apenas dois times, desse modo todos participariam de um jogo de futsal. A professora então retornou com mais materiais, e convocou a todos para o centro da quadra, nesse momento devido à orientação da professora, iniciaram uma nova divisão de equipes, mas agora eram três times, e os meninos só escolheram meninos para jogar. A professora disse: *\_Quem perder sai.*

16h E caminhou para o pátio ao lado da quadra, iniciou uma brincadeira de pular corda, ela mesma “bate corda” e aparentemente divertia-se muito, outros ficam sentados nas mesas, jogando jogos de tabuleiros. A professora permaneceu no jogo de corda, ao som da música cantada pelos alunos: *\_O homem bateu em minha porta e eu abri senhoras e senhores, põe a mão no chão, senhoras e senhores, pule de um pé só, senhoras e senhores dá uma rodadinha e vá pro olho da rua.*

16h30min Os alunos que estavam sentados, acabaram indo participar das atividades, de corda e de tabuleiro, as crianças que jogavam na quadra, revezavam os times, em um segundo momento a professora interferiu no jogo de futsal e encaixou duas meninas

nos times. Os alunos pareciam à vontade nas atividades propostas, faziam as coisas que gostavam, e a professora não interferia excessivamente nos jogos e brincadeiras.



## ANEXO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa “**O Lúdico na Escola: Concepções e Práticas de Professores**”.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que recebe assistência.

O objetivo deste estudo consiste em compreender qual é a **Concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o lúdico e como ela se expressa em seu fazer pedagógico**. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado pelo pesquisador, bem como, ter algumas de suas aulas e produções didáticas, observados pelo mesmo.

Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa são de possíveis constrangimentos com algum questionamento das entrevistas ou ainda discriminação por parte de algum membro da comunidade que não seja colaborador da pesquisa.

Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são indiretos, pois a investigação trata de uma reflexão teórica acerca da temática proposta. Contudo, pode-se afirmar que o benefício que a investigação almeja para a Escola e para o participante é apresentar o “olhar do outro” acerca do modo que o lúdico é compreendido no contexto escolar buscando ajudá-lo sobre as possíveis transformações ocorridas nessas concepções.

Busca-se, também, colaborar com as instituições formadoras para a reflexão em torno da importância ou não do lúdico na prática pedagógica do educador.

Os dados pessoais dos sujeitos investigados serão confidenciais e garantiremos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois, utilizaremos um nome fictício, (outro nome), ou apenas uma sigla para identificá-lo no texto final da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo. Seu nome é João Carlos Martins Bressan, estuda na Universidade Federal de Mato Grosso na cidade de Rondonópolis – MT. Atualmente, reside na Av. Porto Alegre, nº158, Jardim Kênia, Rondonópolis – MT. Seu telefone é (66) -----, e-mail: jocamabre@hotmail.com.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação por foto e/ou vídeo **AUTORIZO** a publicação.

Eu \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

RG Nº: \_\_\_\_\_

Naturalidade: Brasileiro

Sexo: ( ) Masculino

( ) Feminino

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**Assinatura do participante:**

---

**Assinatura do pesquisador:**

---