

## **O JOGO E SUA DINÂMICA LÚDICA: AS RELAÇÕES DE ENSINAR E APRENDER NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ATUANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **THE GAME AND THEIR DYNAMIC PLAYFUL: THE RELATIONSHIP OF TEACHING AND LEARNING IN TEACHERS' CONCEPTIONS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

João Carlos Martins Bressan, Kleber Tuxen Carneiro, Viviane Teixeira Silveira  
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
**Contato:** bressan@unemat.br

**RESUMO:** O presente texto é fruto de uma investigação, cujo o objetivo fora observar a possível existência/ausência do lúdico nas práticas pedagógicas, de três professoras, atuantes nos primeiros anos da educação básica. Assim sendo, realizou-se uma investigação qualitativa, procurando correlacionar às ações pedagógicas e as narrativas docentes (contidas no caderno de campo) que apresentam de forma ampla, as concepções das professoras a respeito da importância de uma prática educativa diferenciada, em que o lúdico subsidie as relações de ensino-aprendizagem. Como ponto proeminente da pesquisa, destaca-se o fato das mesmas apresentarem "fragilidades" na compreensão teórica sobre o lúdico, que acabam repercutindo em suas ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Jogo. Lúdico. Prática Pedagógica. Concepções. Professores.

**ABSTRACT:** This text is the result of an investigation, whose objective was to observe the possible presence/absence of playfulness in pedagogical practices, three teachers, working in elementary school. Therefore was held a qualitative research, aiming to correlate the pedagogical actions and narratives teachers (contained in field notebook) presenting broadly, the conceptions of the teachers about the importance of a differentiated educational practice, in which the playful subsidize educational relations/learning. As a prominent point of the research, there is the fact that they present "fragilities" in the theoretical understanding of the playful, which end up reflecting on their teaching actions.

**Keywords:** Play. Playful. Teaching Practice. Conceptions. Teacher.

## UMA PALAVRA INICIAL

Buscando superar os limites tanto da euforia cega daqueles que enaltecem o jogo como redentor da Educação (sobremaneira nos anos iniciais da educação básica), como do exorcismo místico daqueles que abominam a parceria entre a ludicidade e a educação julgando tratar-se de um casamento profano, pensamos ser necessário observar no aspecto lúdico do jogo, o que ele é: uma possibilidade auspiciosa, de maneira especial no que concerne a prática pedagógica de professores/as junto aos alunos/as dos primeiros anos da educação básica. Desse panorama depreende-se a problemática norteadora alvitrada pelo estudo: Como o lúdico permeia a relação de ensinar e aprender, desde concepções, às práticas pedagógicas de professores atuantes nos anos iniciais da educação básica?

Sob o entendimento de que o jogo configura-se como o canalizador, ou melhor, produtor de uma ambiência lúdica nos espaços escolares, consideramos que a melhor forma de concebê-lo, dar-se-á na observação dos aspectos que

caracterizam o jogo: os seus limites e potencialidades.

Quanto aos limites, não cremos que o jogo seja o único veículo pelo qual a escola possa responder àquilo que lhe cabe. O jogo pode com certeza contribuir - desde que o fenômeno não seja reduzido tão somente a isso - para que a Educação cumpra o seu papel, entretanto, ele sozinho não responde por outras atribuições escolares.

Assim, se o jogo não ocupa função redentora da Educação e não é onipotente para enfrentar os múltiplos desafios do panorama educacional, deve-se destacar que, sem ele, a escola fica mais pobre. Carneiro (2012). Começaremos portanto, discorrendo sobre os desafios que circundam a concepção de jogo e sua ambiência lúdica.

## O JOGO - DA SIMPLICIDADE DE SUAS MANIFESTAÇÕES À COMPLEXIDADE DE SUA CONCEITUAÇÃO

Há mais de uma década temos empreendido esforços para compreendermos o jogo (CARNEIRO, 2009, 2012; CARNEIRO; CAMARGO, 2007; CARNEIRO; CAMARGO; SCAGLIA, 2014; CARNEIRO; ASSIS;

BRONZATTO, 2015), sob diferentes formas, ambientes e implicações. Ao longo desses anos, procuramos erigir um repertório que pudesse fornecer subsídios teóricos para uma compreensão mais elaborada do fenômeno lúdico.

A complexidade que envolve a *teoria do jogo*<sup>1</sup> pode ser facilmente percebida quando se observam as diferentes áreas, sejam das ciências humanas, sejam das ciências exatas, que se propuseram a desenvolver investigações tomando-o como objeto de conhecimento: na Psicologia do desenvolvimento, temos Rosamilha (1979); Camargo (2003); Vygotsky (2000); Piaget (1990, 1994); Macedo (2000); Winnicott (1975); Elkonin (1998); Buytendijk (1974). Nas Ciências Exatas/Matemática, Eigen e Wincker (1989), que se preocuparam em estudar as leis naturais que regulam o acaso; ou ainda os estudos dos matemáticos Neuman e Morgenstern (1990) e John Nash (NASAR, 2002), este último

ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1994.

O jogo também está presente na Filosofia, com os estudos de Pascal (2003); Schiller (2002); Rousseau (1974); Duflo (1999); Gadamer (2002); Wittgenstein (1999); entre outros. Igualmente na História: Ariés (1981) e com o clássico *Homo Ludens*, do historiador Huizinga (1999); também na Sociologia, através dos estudos de Brougère (1998a, 1998b, 1998c); Caillois (1990) e Benjamin (1984, 1994). Já na Pedagogia, tivemos importantes investigações, dentre as quais destacamos os estudos de Kishimoto (1993, 2006, 2011); Chateau (1987); Friedmann (1996); Leif e Brunelle (1978); Miranda (2001); Duarte Jr. (1988); Lebovici e Diatkine (1988) e Maturana e Verden-Zöller (2004). Por último, enfatizamos as importantes contribuições da Educação Física para a investigação do jogo nos estudos de Paes (1992); Mello (1989); Bruhns (1989, 1993, 1996); Marcelino (1988, 1989, 1990); Freire

---

<sup>1</sup>John Von Neumann (1903-1957) foi um dos precursores da Teoria dos Jogos. Ele procurou mostrar que as soluções aos problemas típicos do comportamento econômico na sociedade são semelhantes às respostas matemáticas de certos jogos de estratégia. De acordo com Von Neumann (1944) e Neuman e Morgenstern

(1990), a Teoria dos Jogos tem a finalidade de possibilitar ao jogador a previsão dos movimentos de seus parceiros ou adversários e, conseqüentemente, um melhor posicionamento para a obtenção do resultado desejado.

e Scaglia (2003); Scaglia (2003, 2005, 2011); Retondar (1999), entre outros.

Todavia, essas diferentes compreensões trouxeram dificuldades para a compreensão do fenômeno, notadamente quanto às questões relativas à sua extensão etimológica e imprecisão semântica.

Poderíamos elencar uma longa lista de autores que observaram a dificuldade de definir ou estudar o jogo por meio de sua lógica semântica, como Brougère (1998c) e Huizinga (1999). No entanto, estamos de acordo com o pensamento de Freire (2001), segundo o qual as investigações sobre o fenômeno não devem se restringir ao estudo da linguagem: “De modo que não seria a linguagem a fortalecer definitivamente o conceito que queremos aqui desenvolver”. (FREIRE, 2001, p. 37).

Mesmo porque uma palavra de grande extensão semântica, como no caso do jogo, implica muitos equívocos quando se trata de traduzi-la. (BRUHNS, 1989). Em alguns casos, a conceituação ou a palavra aplicada ao fenômeno não são suficientes para elucidarem-no.

Outra dificuldade encontrada por aqueles que se propuseram a

definir o termo jogo está no fato de que uma mesma ação pode ser vista como jogo ou não jogo. A esse respeito, há um interessante esclarecimento de Kishimoto (2006, p.15 – grifo nosso):

[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, **dependendo do significado a ela atribuído**. Por tais razões, fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

O uso de um termo não garante que ele esteja revestido de um mesmo significado, independentemente da cultura. Pode ocorrer, inclusive, que pessoas participantes de um mesmo grupo social e cultural utilizem, de modo diferente, um mesmo termo. Quando isso ocorre, pode haver confusões que levam a uma descaracterização do termo em uso.

Uma das saídas para então identificar o jogo fora o agrupamento dos tipos de jogos, ou seja, categorizar as tipologias de jogo. Piaget (1990) por exemplo, observa três sucessivos sistemas (tipos) de jogo: o primeiro, que ele chama de

*jogo de exercício*, aparece durante os primeiros 18 meses de vida e envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações; o segundo, o *jogo simbólico*, surge durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem<sup>2</sup>; e o terceiro, o *jogo de regras*, que marca a transição da atividade individual para a socialização, não ocorre antes de 6 anos e predomina no período de 7 a 11 anos, estágio em que são construídas as regras implícitas e explícitas.

Já Wallon (1975,2007) denomina quatro “espécies” de jogo: *funcionais*, que representam os movimentos motores simples; *de ficção*, responsáveis pelas brincadeiras de faz de conta; *de aquisição*, em que a criança aprende vendo e ouvindo; e os *de construção*, em que a criança reúne, combina objetos entre si, modifica e até cria objetos.

Outra importante contribuição é oriunda de Caillois (1990), que desenvolveu uma interessante teoria sobre os tipos de jogos: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry*, *Ilinx*. Todos se inserem

diretamente no domínio dos jogos. Desse modo, *agôn* (da competição) joga-se com bola, berlinde ou damas; *alea* (da sorte) joga-se na roleta ou na loteria; *mimicry* (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas: faz-se de pirata, de Nero ou de Hamlet; e, por último, *ilinx* (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem. (CAILLOIS, 1990).

Podemos, ainda, mencionar Vygotsky (2000), que buscou categorizar os jogos da seguinte forma: *jogo de papéis*, com regras implícitas, e *jogo de regras*, com regras explícitas.

Outra contribuição encontramos em Froebel (2001). Segundo ele, o jogo ganha “forma” sendo entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade. Assim Froebel enfatiza uma categoria chamada de *jogo livre*.

Merecem destaque também os jogos tradicionais estudados por Kishimoto (1993). Ao tratar dessa

---

<sup>2</sup> De acordo com o autor, a brincadeira de faz de conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso idiossincrático de símbolos.

categoria de jogo, a autora afirma: “[...] a modalidade denominada **jogo tradicional infantil**, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade”. (KISHIMOTO, 1993, p. 24 – o grifo é nosso).

Evidentemente, existem outros autores que denominaram outras categorias (tipos) de jogo, que, todavia, guardam semelhanças com as que ora apresentamos. Mesmo sendo extremamente importante pontuar os tipos ou categorias, ainda assim continuamos não identificando a universalidade desse fenômeno.

Destarte Huizinga (1999), estabelece um agrupamento contendo as principais características, que denotariam uma possível identificação do jogo, sendo elas: *ocupação voluntária; tempo – espacial; caráter livre das regras; um fim em si mesmo; “tensão e alegria”; a sensação de arrebatamento e entusiasmo, o distanciamento da situação, a incerteza dos resultados e a ausência de obrigação.*

Nos trabalhos de Caillois (1990), são destacadas as seguintes características do jogo: primeira, *a liberdade de ação do jogador*; segunda, *a separação do jogo no*

*limite espaço e tempo*; terceira, *a incerteza que predomina no caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza*; e a quarta, *suas regras*.

Ao buscar uma síntese das caracterizações apresentadas pelos diferentes autores, Kishimoto (1993) afirma:

[...] em síntese, excetuando os jogos dos animais que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo); a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade; a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. (p.7)

Como se observou, a busca da caracterização das manifestações que envolvem o contexto do jogo é bastante exaustiva, quase interminável. Diversos autores refletiram sobre este fenômeno lúdico e apontaram inúmeras características.

Conquanto nos ajudem a compreender elementos que compõem e preservam o ambiente do jogo, essas características circunscrevem-se apenas ao processo organizacional externo de sua prática, o que não deixa de ser importante. Todavia, vale dizer, ele é constituído por elementos internos, ou melhor, por motivações intrínsecas.

Nesse sentido, reconhecamos as importantes contribuições dos pesquisadores e teóricos na identificação e caracterização do jogo, faz-se necessário avançarmos para compreendermos “além das aparências”, como o destaca Scaglia (2003, p.59):

[...] sendo assim, não posso simplesmente descartar o inventário feito por outros autores, e em especial Huizinga (1999) – mesmo porque eles me ajudam a compreender o jogo jogado –, mas encontro neles apenas os produtos e subprodutos de uma organização maior, permitindo evidenciar que, ao estudar o comportamento lúdico no jogo, é preciso percebê-lo para além de suas aparências, imbricamentos culturais e facilitação (desencadeamento) de aprendizagem.

Como menciona o autor, ainda que tenhamos identificado estruturas características do jogo, ou até mesmo seu comportamento lúdico, esses elementos são apenas fatores externos de uma ação. Ou seja, são elementos objetivos que podemos constatar visualmente. Todavia o jogo é constituído também por elementos subjetivos e advindos de motivações intrínsecas:

[...] vale lembrar que esse comportamento é atitude externalizada, a qual posso observar. Observo o concreto, o palpável, o real, porém o jogo é também “irreal” (predomínio do subjetivo), é mais um estado de espírito que apenas externalização de comportamentos (objetivos) gerados a partir de regras claras ou latentes, é a ascendência da forma sobre o conteúdo. Desse modo, por exemplo, posso até dizer que num mesmo jogo de futebol, um jogador pode estar jogando e sendo jogado e outro não, apenas se movimentando segundo as regras – ou até talvez trabalhando, ao se pensar em alguns jogadores do jogo/esporte futebol. Pois, se o jogador não adentrar (ser absorvido) o mundo do jogo, não se deixará levar pelo embalo do jogo. O estabelecimento de um ambiente de jogo advém de motivações intrínsecas, dependentes da entrega e do desejo do jogador. (SCAGLIA, 2003, p. 59-60).

De acordo com o que acabamos de ver, mesmo que tivéssemos preservado todas as características para o ambiente de jogo, sem nenhum tipo de coerção ou diretividade, ainda assim correríamos o risco de termos toda a estrutura organizacional e não o elemento essencial da motivação/desejo interno – intrínseco (o arrebatador universo do *senhor do jogo*<sup>3</sup>).

Pudemos presenciar inúmeras vezes ao longo do magistério, na disciplina de Educação Física escolar, jogadores/alunos que, tomados e absorvidos inteiramente pelo jogo, externalizavam seus devaneios. Em contrapartida, deparamo-nos com outros que aparentemente fingiam jogar para apenas (usando o termo pertinente ao assunto) “cumprir tabela”<sup>4</sup>. Scaglia (2003, p.62) atinou com isso:

[...] no mundo do jogo tem-se a oportunidade de extravasar aquilo (conhecimentos – os possíveis) que não se tem certeza de que é possível acontecer e fazer, e nesse ínterim, por exemplo, é que as jogadas, até antes nunca vistas, se realizam, como num passe de mágica, dando azo à arte; valorizando-se, assim, o estético em detrimento do funcional e pragmático.

Logo, pode-se afirmar que é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo. (FREIRE, 2001, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003). Assim, não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem chamadas de jogo. O que estamos afirmando é que o jogo também apresenta, para além de elementos extrínsecos (pseudoconcretos), outros que são tácitos e emanam de uma disposição interna e muito peculiar.

<sup>3</sup> Expressão utilizada por João Batista Freire em sua tese de Livre-docência (2001) e em seu livro “O jogo: entre o riso e o choro” (2002) e por Alcides Scaglia em sua tese de doutorado (2003). Tal expressão denota uma condição de arrebatamento produzida pelo jogo. Como no ambiente de jogo existe “liberdade”, o jogador é o Ser do Jogo, tem poder, porém sua liberdade e poder são relativos. Tal relatividade torna-se ainda mais evidente no momento que entra em cena a figura do “Senhor do jogo”. Ele é o legislador, o ente que controla e restringe o jogo de forma subjetiva, como um sedutor que embala

o jogador através do ritmo harmônico de seu jogo. É dessa forma que o “Senhor do Jogo”, o sujeito metafórico do jogo, joga com o jogador.

<sup>4</sup>“Cumprir tabela” é um termo muito comumente utilizado no ambiente esportivo quando, por exemplo, há um jogo em que um dos times, já classificado, joga contra um outro, já desclassificado, cumprindo, assim, apenas o compromisso e as obrigações burocráticas do cronograma da competição.

Na continuidade, falaremos sobre os caminhos da pesquisa e seus aspectos metodológicos.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo assenta-se em uma compreensão qualitativa, com base na observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tendo como instrumentos para coleta de dados, entrevistas semiestruturada e as observações registradas em diário de campo. Para fins de delineamento da pesquisa, optamos por analisar exclusivamente os dados advindos da observação participante.

O lócus constitui-se em duas escolas públicas estaduais do

município de Rondonópolis/MT. As escolas foram caracterizadas como Escola Estadual A (EEA) e Escola Estadual B (EEB). A identidade oficial das escolas foi preservada, por questões éticas da pesquisa.

Participaram da investigação três professoras efetivas atuantes nas escolas estaduais pesquisadas, as quais ministram aulas nos 1º e 2º ciclos, na condição unidocente/generalista.

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>FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>Docentes: 25</b> <b>Não Docentes: 11</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>FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>Docentes: 20</b> <b>Não Docentes: 15</b>
<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	509
<b>NÚMERO DE TURMAS</b>	18

<b>MODALIDADES</b> <b>PERÍODO DE ATENDIMENTO</b>	Ciclo de Formação Humana e EJA Matutino, Vespertino e Noturno.
---	---

Quadro 3: Caracterização estrutural da Escola Estadual A.

As observações registradas em diário de campo contemplaram a prática das professoras investigadas e ocorreram durante 75 horas/aula na 3ª fase do 1º ciclo, 1ª e 2ª fases do segundo ciclo. Para tanto foram coletados dados nas observações pelo período de aproximadamente uma semana por professora. Buscou-se 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 momento do período escolar. Relembremos o que já fora dito, é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo, isto é, sua ambiência lúdica.

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 ocorrera devido a escolha de alguns critérios, sendo eles: serem efetivas na rede estadual e atuarem na condição de docentes com turmas do 1º e 2º ciclos, ademais, fora primordial a disponibilidade e aceitação para a participação em todas as fases do estudo, considerando que além da entrevista semiestruturada efetivou-se a observação das aulas das professoras. Deste modo, tendo em vista os critérios supracitados, de cinco professoras convidadas, apenas três preencheram tais quesitos.

Para melhor caracterizá-las, apresentamos um síntese em forma de quadro, a seguir:

<b>PROFESSORA</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>

ROSA	37	19	LETRAS, PEDAGOGIA	MESTRE/EDUC.
------	----	----	----------------------	--------------

Quadro 4: Caracterização pessoal/profissional das professoras investigadas.

Cabe destacar ainda, em relação aos procedimentos metodológicos adotados para a investigação, que tanto para realização das entrevistas, quanto para as observações optou-se pelo uso de gravação em áudio, a fim de fidedignizar os dados obtidos junto às pesquisadas, outrossim, explicitar análises que correspondam à realidade pesquisada.

A entrevista semiestruturada fora organizada em três eixos de análise, sendo eles: *Memórias das professoras enquanto alunas da educação básica; Atuação docente/prática pedagógica; Significado de lúdico no contexto da aprendizagem em suas concepções e crenças*. Contudo, convém sublinhar o que já dissemos anteriormente, como o presente

## AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS NA ESCOLA

estudo é resultante de uma investigação mais ampla<sup>5</sup>, caso optássemos em discorrer todos os dados levantados, excederíamos os limites instituídos para a consecução do presente artigo. Tal tessitura, conduziu-nos a realizar um delineamento, ou melhor, um recorte epistemológico, analisando exclusivamente os dados extraídos da observação participante, cuja riqueza e profundidade suscitavam essa análise específica.

Pois bem, dito isso, passaremos ao tópico vindouro (que antecede a análise dos dados coletados), nele apresentaremos os conceitos de concepções, práticas educativas e ainda a possível ambiência lúdica no processo de ensino-aprendizagem.

Ao se tratar de concepções de professores sobre o lúdico, e como essas estão presentes em suas práticas educativas, busca-se

<sup>5</sup> Para conhecer o estudo em sua totalidade, indicamos a leitura: BRESSAN, J. C. M. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por Ciclos de Formação Humana**. Dissertação (Mestrado em

educação) Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGedu/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2014.

apresentar em que medida alicerçam suas ações docentes. 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) que elucida.

Começamos 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).

Ao considerarmos a dinâmica e complexidade de elementos e variantes que envolvem as interfaces e tramas de uma determinada concepção, procuramos para além de colher narrativas das participantes do presente estudo, também verificar se tais discursos se ancoravam, ou refletiam em suas práticas.

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.

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 sua importância. Contudo, 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) escreve 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 [...]’”

Complementando as considerações ora expostas e promovendo continuidade a explanação dos conceitos propostos para subsidiar o presente estudo, explicitamos algumas considerações sobre a prática educativa, assim Libâneo (1998, p. 61) escreve que prática educativa “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 elucida 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 fluido, fugidio, 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. 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.”

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.

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 perante sua vivência dentro desse ambiente. Assim, enceta-se, 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 ou não.

É importante ressaltar a tênue linha que pode transformar uma atividade lúdica em não lúdica, nesse sentido, 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, p. 113), ao defender a ideia do uso do jogo 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, evidencia-se o lúdico 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. 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, no entanto, ainda assim, os alunos podem ou não ter essa consciência da intencionalidade e permanecerem - em estado de jogo, como advogam Freire (2001, 2002); Freire e Scaglia (2003) e Carneiro (2012) - praticando à 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 conduzir 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 uma atmosfera lúdica, 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 de expressão (lúdico) e a obrigatoriedade da tarefa escolar, ou como preferem alguns, o trabalho escolar, constantemente tangencia 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 e significado aos conteúdos, e assim convidar as crianças, de forma alentadora, à aprendizagem. Por outro lado, as atividades lúdicas podem existir apenas nos momentos de planejamento das aulas pelo professor e dificilmente ser

percebidas pelos participantes no contexto da aplicação da atividade previamente formulada.

Deve-se, portanto, compreender que no contexto da prática tal 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 (BRESSAN, 2014; CARNEIRO 2012).

## **ANÁLISE DOS DADOS: EM BUSCA DE UMA AMBIÊNCIA LÚDICA**

As relações entre professoras e alunos nos contextos escolares investigados, revelam questões de suma importância para a compreensão de como o ambiente lúdico se apresenta como imperativo em momentos específicos de resolução de conflitos, outrossim, estimulante à aprendizagem.

As professoras utilizam-se do campo imaginativo para proporcionarem aos alunos um clima de expectativa. A intenção das mediadoras fora promover a criação de um ambiente lúdico na sala de aula. Em outras palavras, as professoras investigadas, ao desenvolverem uma atmosfera lúdica em sala, engendraram aquilo que Winnicott<sup>6</sup> (1975) denominou de zona dos fenômenos transacionais. Nela, o jogador não se encontra nem dentro (dimensão psíquica interna), nem fora (realidade externa), mas no campo neutro, ou num ponto de

intersecção entre os dois. (BRUHNS, 1989).

Os dados evidenciam que a professora Girassol aposta no estímulo da curiosidade dos alunos. Nesse aspecto, concorda-se 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 seguinte tangencia a perspectiva de criação de um ambiente lúdico.

Havia uma caixa na mesa, toda decorada, então uma criança perguntou o que era aquilo? 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 retirado da caixa 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, com foco em ortografia do ge-gi ou je-ji. No entanto os alunos continuaram fantasiando sobre o que havia na caixa, todos estavam curiosos. Até que 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.*** Respondeu a professora. (Girassol: Narrativa do pesquisador

<sup>6</sup> Na obra “O brincar & a realidade”, Winnicott (1975) destaca a zona dos fenômenos transacionais, como sendo “o excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação

objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (p. 93).

– 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 primária 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. Ambiência que se aproxima da concepção de jogo presente Froebel (2001), ao entender que o jogo livre recebe diferentes “formas”, sendo caracterizado pela liberdade e espontaneidade, como se pode depreender do excerto que segue:

Iniciou a leitura das questões, e desenhou uma caixa no quadro falando: **\_Olha que caixa bonita**, uma aluna retrucou: **\_Que feia**. Continuou desenhando, agora aparentemente 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 tateando 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. (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 apresentada, ao propor um ambiente lúdico utilizando-se de uma história infantil. Destarte, cabe reiterar o que já

dissemos anteriormente, não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem denominados de jogo, ou lúdico. Mas o universo lúdico (ambiente de jogo) pode se materializar sob diferentes

formas. (FREIRE, 2001, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003).

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”, conforme observamos a seguir:

***\_Psiu, 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 leitura da estória e disse: ***\_Se vocês não escutarem agora, vou contar na hora do recreio.*** Continuou a leitura do conto, aos poucos os alunos 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 história do bicho folharal, aos poucos todos os alunos entraram no clima imaginário da história. Ao concluir, 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. (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 brincando 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. Contudo o profano parece produzir maior arrebatamento. (FREIRE, 2002).

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 (p.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.

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 (2002); Bressan (2014) acerca da ludicidade, 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. (CARNEIRO, 2012).

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 conduta lúdica da professora. O ambiente proposto pela docente estimulou inclusive a elaboração de um jogo matemático com autoria de um dos alunos, conforme se pode coligir do excerto que segue:

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) *afirmando* o aluno com satisfação. (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 de conteúdos matemáticos.

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.

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 permitiu participar das intenções preconizadas pela docente. Nesse sentido Scaglia, (2003) é assertivo ao afirmar que: “O estabelecimento de um ambiente de jogo advém de motivações intrínsecas,

dependentes da entrega e do desejo do jogador”. (p. 59-60).

Demonstraram-se entregas 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. Notou-se 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. A esse respeito, concorda-se 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, nesse sentido 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 ambiência lúdica pode ser efetivada pelo professor desde que este esteja, em primeira instância, convencido de sua importância na escola permeando o processo de ensino-aprendizagem.

## **ALGUMAS 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 aos pesquisadores apresentarem algumas considerações acerca do que se propuseram a pesquisar,

queremos evidenciar que o presente texto ainda “inconcluso” tem justamente essa condição, pois, não pretendemos apresentar uma impressão de finitude, visto que, mesmo que essa fosse nossa intenção, não seria possível, pois em se tratando de reflexões que mantêm essa temática sob os holofotes, os investigadores notam antes, durante e posteriormente ao percorrer o árduo caminho a que se “aventuraram”, que o que fizeram fora apenas contribuir, contudo, sem a pretensão de concluir.

As análises permitem compreender a importância de uma prática educativa lúdica, essa compreensão confirmou-se, principalmente, pelo referencial proposto bem como pela promoção de atividades que valorizam a imaginação dos alunos e consequentemente estimulam também a curiosidade dos discentes. O clima fantasioso (jogo simbólico) 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 pedagógicas e pelo raro uso de diferentes espaços da escola, além da sala de aula.

Não obstante, observou-se ainda, que a aprendizagem escolar ocorre tanto por vias de atividades lúdicas como também por atividades não lúdicas, o que em nosso entendimento é perfeitamente compreensível, considerando a conjuntura estrutural escolar e a dinâmica "orgânica" pela qual materializam-se as manifestações do jogo. Ademais a questão que se coloca é como encontrar o ponto de equilíbrio, entre elas, ou seja, não descaracterizar o ambiente escolar e sua função social, nem tão pouco "deformar" os preciosos elementos que tangenciam e constituem o jogo. (CARNEIRO, 2009, 2012; BRESSAN, 2014). Para tanto, se faz necessário que o docente proponha uma mediação, ou seja, propicie um ambiente de aprendizado que empregue ao máximo, os benefícios

de ambos: da escola e da cultura lúdica. (CARNEIRO, 2015).

Acredita-se que este estudo poderá contribuir para se conjecturar o cenário educacional, e em especial no que tange as manifestações lúdicas, cuja as práticas ao longo dos anos, processos educacionais mecânicos, performativos, excludentes que acabam por usurpar a infância dos alunos que ingressam nos diferentes níveis de ensino.

Considera-se ainda, 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, pois é de suma importância, constantemente alimentar as reflexões sobre essa temática, que tem muito a contribuir com os processos de aprendizagem e que acabam por tangenciar distantemente o campo da formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.  
BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinqueado, a educação**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1984.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRESSAN, J. C. M. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por Ciclos de Formação Humana**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGedu/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2014.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998a.

\_\_\_\_\_. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998b.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998c.

BRUHNS, H. T. **A dinâmica lúdica**. 138f Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

\_\_\_\_\_. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **O jogo nas diferentes perspectivas teóricas**. Florianópolis: Revista Motrivivência, ano VIII – n. 09, 1996.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In GADAMER, H. G. & VOGLER, P. **“Nova antropologia”**. São Paulo: EPU/Edusp, vol 4, 1974

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, R. L. **Intervenção Psicopedagógica e a Construção das Estruturas Lógico Elementares**. 180f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

CARNEIRO, K. T. **O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma análise sobre as concepções atuais dos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Jogo na Educação Física.** São Paulo: Phorte Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30.** 2015. 250f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CARNEIRO, K. T.; CAMARGO, R. L.; SCAGLIA, A. **O jogo como elemento pedagógico no sistema prisional.** São Paulo: Editora Unemat, 2014.

CARNEIRO, K. T.; ASSIS, E. R. de; BRONZATTO, M. **O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - desafios e benefícios a partir do olhar docente.** Cáceres - MT: Editora Unemat, 2015. (no prelo)

CARNEIRO, K. T.; CAMARGO, R. L. O jogo e educação. In: ANGOTTI M. **Educação Infantil: Por quê? Para que? E Para onde?** Araraquara: Autores Associados, 2007.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança.** 2 ed. São Paulo: Summus, 1987.  
DANTAS, H. Brincar e trabalhar. Em: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011. Pags. 111-121.

D'ÁVILA, C. M. Eclipse do lúdico. In: Revista da FAEEDA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, págs. 15-25. Jan./jun., 2006.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 2 ed. Campinas: Papyrus, 1988.

DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EIGEN, M.; WINCKER, R. **O jogo: as leis naturais que regulam o acaso.** Lisboa: Gradiva, 1989.

ELKONIN, **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, J. B. **Investigações preliminares sobre o jogo.** Campinas: FEF- UNICAMP (Tese de livre docência), 2001.

FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem.** Passo Fundo: UPF, 2001.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

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

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brincar na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCELINO, N. C. A sala de aula como espaço o 'jogo do saber'. In MORAIS, R. **Sala de aula que espaço é esse?**. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lúdico: a busca da possibilidade ausente**. In MORAIS, R. **Filosofia, Educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

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.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, A. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

NASAR, S. **Uma mente brilhante**. 2 ed. São Paulo: Record, 2002.

NEUMAN, J. V.; MORGENSTERN, O. **Theory of games and economic behavior**. Princeton, Princeton University Press, 1990.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

PASCAL, B. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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/artigos\\_pt.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm). Acesso em 13 de julho de 2012.

RETONDAR, J. J. M. **Risco e aventura no jogo**. Florianópolis: Revista Motrivivência, ano XI, n. 12, maio/1999.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1974.

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.

SCAGLIA, J. A. O Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO S.; FREIRE J. B. (Org.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **O FUTEBOL E AS BRINCADEIRAS DE BOLA: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

\_\_\_\_\_. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 164f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) Faculdade

de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCHILLER, F. **A Educação estética do homem**. 4.ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

SILVEIRA, M. C. Atividades lúdicas e a matemática. In: ULBRA. (org.). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpep, 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 FAEEDBA – **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, págs. 55-75. jan./jun., 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação do infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.  
\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.  
WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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