



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO BREVIGLIERI

**AULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A LUDICIDADE
COMO LINGUAGEM QUE MOTIVA**

**Cuiabá-MT
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO BREVIGLIERI

**AULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A LUDICIDADE
COMO LINGUAGEM QUE MOTIVA**

**Cuiabá-MT
2010**

EDUARDO BREVIGLIERI

**AULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A LUDICIDADE
COMO LINGUAGEM QUE MOTIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso na área de concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar e da Linha de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

**Cuiabá-MT
2010**

B828a

Breviglieri, Eduardo.

Aulas da educação básica: um estudo sobre a ludicidade como linguagem que motiva. / Eduardo Breviglieri – Cuiabá (MT): O Autor, 2010.

95 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

Inclui bibliografia.

1. Ludicidade. 2. Formação de professores. 3. Formação humana.

I. Título.

CDU: 371.13



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

EDUARDO BREVIGLIERI

Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo
Examinador Externo (USP)

Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
Examinadora Interna (UFMT)

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
Orientador (UFMT)

Cuiabá, 27 de março de 2010.

O Lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação.

(Santo Agostinho)

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Mônica Patrícia Corrêa Breviglieri, que não apenas mudou-se para Cuiabá me acompanhando, mas transformou toda a sua vida em função da minha, o que proporcionou perfazer o mestrado tão almejado durante.

Aos meus pais e irmãos, que mesmo de longe sempre me apóiam e demonstram admiração por tudo o que faço e esta demonstração talvez seja uma das maiores molas propulsoras que posso querer.

Ao professor e amigo Doutor Cleomar Ferreira Gomes que sempre demonstrou confiança no meu trabalho, apoiando e incentivando os caminhos tortuosos de uma orientação.

Ao Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo e a Prof^a. Dr^a. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta pela disponibilidade e apoio na participação da banca examinadora.

Aos colegas de mestrado do grupo de pesquisa que atuam na linha de Culturas Escolares e Linguagens, em especial às amigas Larissa Beraldo Kawashima e Luciane de Almeida Gomes, pelo seu apoio durante a construção deste trabalho.

Aos professores, alunos e diretores do colégio pesquisado.

A todos os professores e servidores do Programa de pós-graduação em Educação da UFMT, que sempre foram cordiais e prestativos em meu processo de formação.

RESUMO

Este trabalho investiga o uso do lúdico na prática docente de forma intencional para promoção da cognição, relação interpessoal entre professor-aluno de uma escola da educação básica particular de Cuiabá/MT. O problema cerne da pesquisa é o lúdico, no sentido de diversão intencional, nos processos formativos discentes. A metodologia empregada visa a elaborar um questionário com alunos da educação básica e pré-vestibular para diagnosticar as características dos professores por eles admirados, direcionando assim, as entrevistas semi-estruturadas com a modalidade focalizadas com professores citados e seu respectivo diretor. Analisando as entrevistas realizadas com os docentes — indicados pelos alunos como divertidos — concluímos que o uso do divertimento é presença constante e intencional nas aulas ministradas. Também consideramos que no processo de formação de professores a presença do lúdico tem que ser uma condição *sine qua non* para gênese de futuros profissionais imbuídos de atitude lúdica, aumentando assim, as possibilidades de laços mais afetivos como os discentes e fazendo com que estes adquiram uma postura social afável.

ABSTRACT

This work investigates the use of play in the teaching practice with intent to promote cognitive, interpersonal relationship between teacher and student in a school in particular basic education Cuiabá / MT. The core problem of research is the playful, the intentional sense of fun, students in the formative process. The methodology aims to develop a questionnaire to students of basic education and pre-university to diagnose the characteristics of the teachers they admired, so directing, the semi-structured interviews with teachers focused mode mentioned and their respective director. Analyzing the interviews with teachers - identified by students as fun - we conclude that the use of fun is the constant and deliberate in all classes. We also consider that in the process of teacher presence of play has to be a prerequisite for the genesis of future professionals imbued with a playful attitude, thus increasing the possibilities of closer emotional as the students and causing them to acquire a friendly social attitude.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 5ª SÉRIE.....	66
TABELA 02 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE.....	67
TABELA 03 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 7ª SÉRIE.....	67
TABELA 04 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 8ª SÉRIE.....	67
TABELA 05 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 1º ANO.....	67
TABELA 06 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 2º ANO.....	67
TABELA 07 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 3º ANO.....	67
TABELA 08 – RESULTADOS DA OPINIÕES DOS QUESTIONÁRIOS.....	72

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA	01	–	ESQUEMA	DOS	OBJETIVOS	DA		
			PESQUISA.....					24
GRÁFICO	01	–	ANÁLISE	RELACIONAL	DISCENTE.....			63
GRÁFICO	02	–	AUTO-IMAGEM	DE	LIDERANÇA.....			64
GRÁFICO	03	–	AUTO-ANÁLISE	DISCENTE	COM	RELAÇÃO	ÀS	SUAS
			NOTAS.....					65
GRÁFICO	04	–	AUTO-ANÁLISE	DISCENTE	NO	QUE	TANGE	O
			RELACIONAMENTO	COM	OS	DOCENTES.....		66
GRÁFICO	05	–	TOTAL	DE	ADJETIVOS	DOS	DISCENTES	DO
			ENSINO	FUNDAMENTAL.....				68
GRÁFICO	06	–	TOTAL	DE	ADJETIVOS	DOS	DISCENTES	DO
			ENSINO	MÉDIO.....				68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – AS TEORIAS	
1.1 AS TEORIAS DIDÁTICAS.....	26
1.1.1 Contextualização Histórica.....	27
1.1.2 Prática educativa.....	32
1.1.3 As relações professor-aluno.....	34
1.1.4 A necessidade de uma formação docente continuada.....	35
1.1.5 A docência na sociedade.....	39
1.1.6 A formação humana.....	42
1.2 A INTERFERÊNCIA DO LÚDICO E DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	45
1.3 A INTERFERÊNCIA DO LÚDICO E DA EMOÇÃO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	49
CAPÍTULO 2 – OS MÉTODOS	51
2.1 CARACTERIZAÇÃO E ESCOLHA DA ESCOLA.....	56
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	56
2.2.1 Os alunos.....	58
2.2.2 Os professores.....	60
2.2.3 Os diretores.....	60
CAPÍTULO 3 – AS ANÁLISES DOS DADOS	62
3.1 QUESTIONÁRIOS DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	62
3.2 QUESTIONÁRIOS DOS DISCENTES DO PRÉ-VESTIBULAR.....	69
3.3 ENTREVISTAS COM OS DOCENTES APONTADOS PELOS ALUNOS.....	73
3.3.1 Professor Alpha.....	73

3.3.2 Professor Beta.....	75
3.3.3 Professor Theta.....	79
3.3.4 Professor Eta.....	81
3.4 ENTREVISTAS COM O DIRETOR.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS.....	89

INTRODUÇÃO

Em momentos de angústia nada mais tranquilizante — ou inquietante, por vezes — para o coração do que uma boa poesia. Ela emociona e, por vezes, tem-se vontade de agarrar os versos com as mãos e apossar-se de sua beleza. Em um destes momentos, lendo os versos do poeta português Alberto Caeiro, heterônimo¹ de Fernando Pessoa, de forma prodigiosa, como lhe é intrínseco, no XXIV poema intitulado “O que nós vemos” da obra *O guardador de rebanhos e outros poemas*, declama:

O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma seqüestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores.
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores. (PESSOA, 2006, p.60)

Pessoa representou o que senti, ao entrar no programa de mestrado. Encontrava-me com a “alma vestida” de conceitos impregnados de conceitos rígidos e ao longo de uma docência cheia de emoções, mas desprovida de estudos mais aprofundados; faltava-me uma “aprendizagem de desaprender”. Percebi ao longo de muitas leituras — as quais não teria

¹ Segundo o dicionário Aurélio: (*heteros* = diferente; + *ónoma* = nome) Adjetivo. Diz-se de autor que publica um livro sob o nome verdadeiro de outra pessoa. (FERREIRA, 1986, p. 285). O maior e mais famoso exemplo da produção de heterónimos é do poeta português Fernando Pessoa, criador de Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro

acesso de forma espontânea — que é mais difícil desaprender a aprender, e que para escrever sobre educação tinha que me despir de muitos hábitos e conceitos que considerava axiomas imaculados em meu cotidiano docente.

Enfim, deparei-me como um pesquisador da área da educação, onde demorei em encontrar — se é que encontrei — uma visão menos reducionista e estreita frente às práticas educativas. Acreditava que o caminho era singular e não tão diversificado e complexo como me deparei. Percebi então, que escrever sobre educação é uma tarefa muito mais difícil talvez, por sua subjetividade, que fazer uma pesquisa cartesiana, que minha visão da biologia — disciplina que leciono — me mostrava ser. Como professor, meus problemas eram enfrentados com um giz na mão e uma boa dose de experiência, mas nem sempre este conhecimento nos conduz ao caminho correto. O dia-a-dia na educação básica tende a ser pragmática e cartesiana, assim como a pesquisa na qual tive contato, durante minha graduação, onde pesquisei fitoterápicos — e obtive várias publicações. Nesta visão de pesquisa, acreditava na distância entre o pesquisador e o objeto da pesquisa — crença esta que permanece para determinados tipos de pesquisa. Segundo o professor Ireno Antônio Berticelli:

Foi necessário excluir sempre mais o sujeito observador, com sua complexa gama de emoções e sentimentos. Tais coisas (emoções e sentimentos) passaram a ser indesejáveis na investigação dos objetos da pesquisa. Quanto maior a ausência do sujeito pesquisador, tanto mais objetiva a investigação. Quanto mais objetividade, tanto mais confiável o conhecimento. Quanto mais ausência do sujeito, tanto mais presença do objeto. Esta é a lógica do método moderno de investigação e de produção do conhecimento. (BERTICELLI, 2006, p. 18)

A discrepância entre os dois tipos de pesquisa foi sem dúvida a primeira grande barreira a ser vencida, quebrando os paradigmas inerentes a este tipo de pesquisa. No início,

tive que “despir minha alma”. Ao mergulhar nos estudos subjetivos, percebi a importância deste tipo de pesquisa para o desenvolvimento dos conhecimentos dos homens e na formação de um processo educacional mais coerente e humano.

Ainda segundo Berticelli a visão mecanicista e racionalista moderna trouxe um problema não inteiramente resolvido. “O privilegiamento da racionalidade produziu um esquecimento pernicioso da corporeidade e das emoções” (*op. cit.* p. 34). Contudo, a presente pesquisa envolve diretamente a corporeidade e as emoções, o que me compeliu a abdicar da visão racionalista de outrora. Como justificativa para minha nova linha de pesquisa, inspiro-me em Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller, que nos ensinam: “para compreender o curso de nossa história como seres humanos, é necessário olhar para a trajetória histórica do emocional humano.” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.11). Entretanto, muitas vezes vemos o lúdico de forma deturpada. Quem é lúdico na educação formal, durante muito tempo, — principalmente antes da educação laica — foi visto como um adulto acriançado. Esta visão errônea mudou para os pensadores da educação, mas está enraizada nas atitudes da sociedade pós-moderna ou da modernidade tardia.

Outro ponto premente a se considerar nesta sociedade é a necessidade de incremento de relações afetivas mais prazerosas e afáveis torna-se fundamental em um tempo onde, segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, vivemos em um mundo onde “poucas pessoas continuam a acreditar que mudar a vida dos outros tenha alguma relevância para a sua” (BAUMAN, p. 30, 2007). Portanto, a função social do ensino básico, não é apenas propedêutica, ou seja, segundo o filósofo Antoni Zabala (1998, p. 197) promover a “seleção dos mais aptos” para as universidades. O autor expõe que “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as

capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas”. Dentro desta formação integral encontram-se inúmeros fatores de convivência social, integridade, ética, postura *et cetera*.

Como entoadado por José Carlos Libâneo:

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo oportunidade de prover escolarização formal de seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social. (LIBÂNEO, 2008, p. 24)

Selma Garrido Pimenta endossa a importância de que não conhecemos apenas com teorias e conhecimentos elaborados “mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é ato de mobilizar o ser humano por inteiro.” (PIMENTA, 2005, p. 78).

Veladamente aprendemos que a vida em sociedade é marcada pela regra e que a regra é gestada pela razão. A razão então passa a ser o mecanismo ou uma qualidade do pensamento capaz de impor limites às emoções humanas que seriam responsáveis pelo desregramento social. Foi difícil, portanto, para muitos, inserir no processo de educação formal e institucional o lúdico. Por sorte, o que vemos na atualidade é a aceitação do humor e afeto nos processos formativos.

As razões capitais que impulsionam a pesquisa são o entendimento do lúdico² no sentido de diversão intencional³ na aula da educação básica, por entendermos que o uso da

² Usarei o termo “lúdico” não no sentido de jogo, mas de divertido, jocoso. Segundo Joan Huizinga “o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*”. [...] Convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo no em latim clássico. [...] Esta base

ludicidade no processo educacional não é meritório apenas no incremento da cognição, mas também da formação de cidadãos que possuam um aprimoramento das relações intrapessoais. Estas ações lúdicas podem manifestar-se em aula, não apenas com o sentido prosaico de jogo, mas no sentido de divertido.

O professor Dr. Danilo Marcondes expõem as idéias do austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) que introduziu a noção de jogo na linguagem. “Jogo”:

[...] não deve ser entendido, como uma propriedade imanente à palavra, mas sim como uma função que as expressões lingüísticas exercem em um contexto específico e com objetivos específicos. O significado pode, por conseguinte, variar dependendo do contexto em que a palavra é utilizada e do propósito deste uso. As palavras não são utilizadas primordialmente para descrever a realidade, como a semântica tradicional parecia supor, mas para realizar algum objetivo como fazer um pedido, dar uma ordem, fazer uma saudação, agradecer, contar anedotas etc. (MARCONDES, 2005, p.13)

Destarte, podemos atribuir à semântica de jogo, o uso de anedotas, brincadeiras. O uso da expressão lúdica segue, portanto um fundamento mais amplo — tentando mostrar ao leitor a distinção etimológica de lúdico — do que o meramente de jogo ou brincadeira, como normalmente encontramos na literatura. Visto o exposto, proponho que o lúdico possa ser utilizado, mesmo sem que haja uma mobilização, uma quadra, ou brinquedos, mas sim, pela própria postura agradável e bem humorada.

semântica está oculta em *ludi*, no sentido de escolas, provavelmente a “prática”. (HUIZINGA, 2007, p. 41)

³ Segundo Nicola Abbagnano a *intencionalidade* é a “Referência de qualquer ato humano a um objeto diferente dele: p. ex., de uma idéia ou representação à coisa pensada ou representada, de um ato de vontade ou de amor à coisa querida ou amada, etc. Essa noção foi inicialmente empregada com relação à atividade prática, donde o significado, ainda hoje predominante da palavra intenção que designa exatamente a referência da atividade prática ao seu objeto” (ABBAGNANO, 2000, p. 576). Já segundo Libâneo: “A *educação intencional* refere-se à influência em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor [...]. Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos.” (LIBÂNEO, *op.cit.*, p. 17-18).

O conceito de jogo como elemento da cultura foi sistematizado pelo filósofo Johan Huizinga, no livro *Homo ludens*⁴, afirma ter convicção de que é o jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. (HUIZINGA, 2007).

Ademais, o humor possui uma íntima ligação com o afetivo, como nos ensina Le Breton:

O humor leva a um clima afetivo provisório e, independentemente de circunstâncias exteriores, determina a coloração particular do olhar do indivíduo. O sentimento é a tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto, a qual é marcada pela duração e homogênea em seu conteúdo senão em sua forma. (LE BRETON, 2009, p 113)

Defendo o uso do lúdico, como um dos grandes propulsores dentro da alfabetização emocional. Sendo que esta que pode acontecer, a meu ver, durante toda a vida, mas aqui, temos que discutir os processos dentro da educação formal básica. O fato de brincar na infância é muito mais aceito, no entanto, quem ensina as crianças?

As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma *numa necessidade*. [grifo meu] (HUIZINGA, 2007, p. 10)

Isto posto, cabe então o questionamento, o professor — como um adulto — pode transformar sua aula em uma “brincadeira” intencional e planejada como ferramenta

⁴ Conforme suas necessidades e conhecimentos, os seres humanos recebem designações diferentes por razões, como se explica a seguir: *Homo sapiens*, porque tem raciocínio para apreender e conhecer o mundo; *Homo faber*, porque fabrica objetos e coisas; e *Homo ludens*, porque é capaz de dedicar-se à atividade lúdica (RIZZI; HAYDT, 1998, p.8). Berticelli cita a proposta educacional marxista teve em vista o *Homo sapiens*, o *Homo faber* e o *Homo ludicus* e, certamente, quando se reporta a ‘omnilateralidade’ se refere ao *Homo universalis*. Sente-se nitidamente em Marx a herança grega da educação, que é a herança cultural ocidental, racional e iluminista (*op. cit.* p.107)

pedagógica? A brincadeira, ou o lúdico, portanto, segundo Huizinga, tem que ser provocada no professor, possivelmente no processo de formação inicial ou continuada. Para isso, é conveniente, pois, transformar o lúdico “numa necessidade” de ensinagem.

Diversas áreas serão contempladas com o estudo, a formação de professores, a educação escolar, as relações entre professores e alunos, todos entrelaçados pelo lúdico na educação básica como linguagem que emociona — linguagem não somente falada, mas expressa por todo o corpo, pois como preconizado por David Le Breton (2009, p 39), “os inumeráveis movimentos corporais empregados nas interações (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos) enraízam-se na afetividade individual.” Sendo assim, se relaciono o lúdico ao afetivo e o afetivo com a corporeidade, posso então, trabalhar a corporeidade lúdica no mesmo contexto. Neste sentido, Humberto Maturana, relaciona a linguagem com a emoção, podendo, segundo o autor, definir as ações. Segundo Maturana:

[...] o viver na linguagem — como uma convivência em coordenações de coordenações comportamentais consensuais — surgiu entrelaçado com o emocionar. [...] Todo linguajar se apóia num suporte emocional que pode mudar com seu curso. De modo recíproco, o fluir na mudança emocional modifica o linguajar. Na verdade, todo conversar é uma convivência consensual em coordenações de coordenações de ações e emoção. Além disso, é a emoção que define a ação. (MATURANA, 2004, p. 10)

Quando Maturana apregoa que “é a emoção que define a ação”, traz no cerne deste pensamento a importância da emoção nas ações humanas. Talvez daí a importância do lúdico na formação humana e sendo o “conversar é uma convivência consensual em coordenações de coordenações de ações e emoção”, esta coordenação é intencional dentro da educação formal. Maturana (1992) também preconiza que a razão desprezada da emoção é uma falácia, sendo

assim, o ser não se esgota no conhecimento, sendo e que a relação dialogal entre o educador e o educando deve ser amorosa.

Além do mais, acredito, pela experiência profissional na educação que o professor enfadonho possui um laço afetivo mais restrito com o aluno, sendo, portanto, no meu julgamento, esta afetividade de extrema importância não adstrita à cognição, mas também, a formação de pessoas mais afáveis e sociáveis. Entretanto, encontramos por vezes, uma sociedade que ainda apóia a idéia de que ser adulto é ser “sério”, o que se contrapõem ao lúdico. É como se um adulto lúdico, não fosse confiável. Todavia, Huizinga (2007) discute a semântica de sério, colocando que *serius*, advém do latim, e significa *pesado*.

Muitos autores apregoam o lúdico ao aprendizado. Entretanto, por motivos que analiso alhures, e que são complexos e numerosos demais para serem registrados, não adentrei na discussão neurocognitiva influenciada pelas emoções. Cabe ressaltar que muitos estudiosos da biologia, neurociência e áreas afins⁵ entoam a interferência da emoção sobre a cognição.

Sobre emoção fazemos nossas as palavras de Chabot e Chabot:

A palavra “emoção” tem sua origem no verbo latino “*emovere*”, que significa “por em movimento”, “movimentar-se”. É por isso que às vezes dizemos, quando nos emocionamos com algo, que “aquilo mexeu comigo”. Na palavra “emoção”, há o termo ‘moção’, que possui a mesma raiz da palavra “motor”. (CHABOT; CHABOT, 2005, p. 49)

Celso Antunes (2002) em sua obra *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*, também, com intuito de não mergulhar na neurociência como, segundo o autor,

⁵ Muitos autores da neurobiologia e neurocognição demonstraram nas últimas décadas a grande interferência da emoção sobre a cognição (GAZZANIGA, 2006; LEODORO, 2007; HERCULANO-HOUZE, 2005; DAMÁSIO 2001 e 2006; RAMOS, 2004; GOLEMAN, 1995).

“com a intensidade que o tema merece” (ANTUNES, 2002, p. 62), expõem o inquestionável consenso na atualidade de que a escola “deve preocupar-se em despertar nos alunos o acesso a suas emoções” (*ibid.*, p. 61). Confio nos estudos neurológicos que desde a década de 90 impulsionaram o entendimento dos estados emocionais, notoriamente em Harvard, Daniel Goleman que cita que “A última década [de 90], apesar de todas as coisas ruins que nos ofereceu, por outro lado assistiu a explosão inédita de estudos científicos sobre a emoção” (GOLEMAM, 1995, p. 11). Esta discussão, no entanto, apesar de premente, não é o objeto do presente estudo.

Visto o exposto, não descarto a condição *sine qua non* dos estudos psicopedagógicos e neurológicos da influência do lúdico na cognição dos aprendentes, mas o intuito do presente estudo é analisar os fatores educacionais desta interferência, vista em sua ordem didática, etnológica e em alguns céleres momentos, antropológica e sociológica.

O professor pode fazer o uso da ferramenta lúdica, primeiro como forma de aproximação. Há quem defenda que deva existir uma distância entre docente e discente, fato que não compactuo inteiramente. Acredito na relação afetiva como meio de apurar a cognição. Ademais, ouvir histórias, principalmente, se forem dramatizadas, jogar, brincar, desperta o imaginário, tornando a aprendizagem prazerosa, aconchegante e desafiadora. Em trabalhos anteriores percebemos que “o lúdico pode incrementar o grau de significância dos conteúdos e promover a facilitação do resgate de conhecimentos já interiorizados pelos alunos.” (BREVIGLIERI; GOMES, 2009, p.6). Todavia, o uso excessivo desta linguagem, muitas vezes por fadiga, pode prejudicar o andamento da aula, por promover desordem demasiada, fazendo o processo reverso do pretendido. Todavia, na medida certa e na hora certa, o clima divertido na sala de aula pode favorecer o incremento da aprendizagem,

segundo Zabala (1998, p.100), defende que para aprender “é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade.”

Na mesma linha, Libâneo nos aponta:

Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam a relação professor-aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p. 87)

Segundo a renomada autora, Ivani Fazenda um professor competente possui inúmeras competências, entre elas, a emocional, que significa

[...] espécie de equilíbrio é constatada no emocionalmente competente; uma competência de “leitura de alma”. Essa forma especial de trabalho vai disseminando tranquilidade e mais segurança no grupo. Expõem suas idéias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata. A inovação é sua ousadia maior. Auxiliando na organização das emoções, contribui também para organização de conhecimentos mais próximos da vida. (FAZENDA, 1998, p. 16)

A “leitura da alma” que auxilia, segundo Fazenda, na “organização das emoções”, talvez seja uma das grandes premissas da docência. O lúdico, quando empregado de forma intencional e precedida pelo discente como tal, pode gerar “tranquilidade e mais segurança no grupo”.

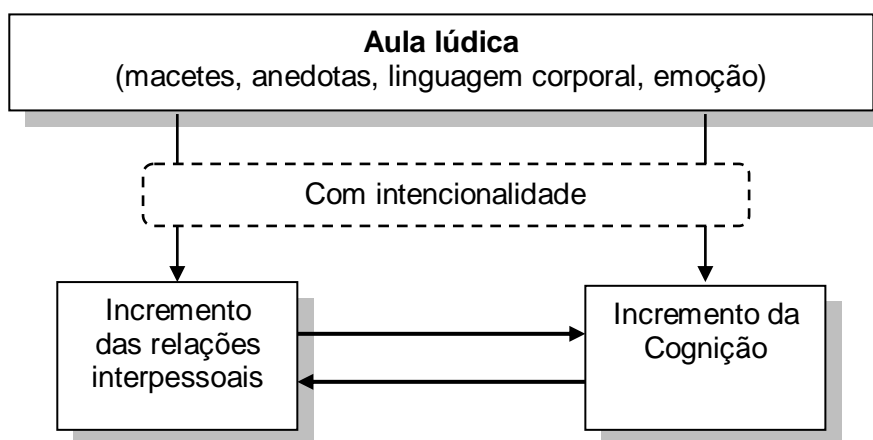
Antônio Carlos Gil fala da relação entre “estímulo intelectual” e “empatia interpessoal”:

Estes estudos levaram à construção de um Modelo Bidimensional [...] segundo o qual a qualidade do ensino resulta de duas dimensões: da habilidade de um professor universitário em criar um **estímulo intelectual** [grifo meu] (Dimensão 1) e da **empatia interpessoal** [grifo meu] com os estudantes (Dimensão 2). A habilidade de criar um estímulo intelectual apresenta dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional sobre os estudantes. A clareza relaciona-se com o que se apresenta e o impacto emocional com o modo pelo qual o material é apresentado. A empatia interpessoal, por sua vez, refere-se à habilidade para comunicar-se com os estudantes de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo. (GIL, 2007, p. 28)

O autor refere-se ao professor do ensino superior, mas arrisco-me a dizer que o mesmo modelo proposto serve ao professor da educação básica.

Visto o exposto, ambicionei estabelecer a relação entre:

FIGURA 01 – ESQUEMA DO OBJETIVO DA PESQUISA



Esta relação entre a cognição e o incremento das relações entre docentes e discentes de forma intencional pode parecer lógica e simplória, mas a meu ver, o conhecimento só avança quando as conclusões existentes e os axiomas são questionados e pesquisados. Segundo Edmilson Pires “a certeza de hoje é a busca incerta do amanhã” (PIRES, 2000, p. 149) e ainda como propalado por Maria Helena Maciel “O espírito científico parte do

princípio de que nada se revela na aparência; tudo, para ser explicado, deve ser investigado, criticado, analisado.” (MICHEL, 2009, p. 05)

No capítulo 1, a pesquisa apresentará as teorias relacionadas ao trabalho, como um breve histórico das teorias didáticas, visto que não se constrói nenhum conhecimento sem uma análise do passado, ademais, a prática didática tem em suas ações cotidianas uma série de ferramentas elaboradas por muitos pensadores ao longo dos séculos; em seguida, delinearei a prática educativa e as relações entre discentes e docentes, questionando sobre estes o processo de formação inicial e continuada que levem a constituição de um profissional reflexivo diante de sua prática; na continuidade, farei alguns questionamentos na docência na sociedade atual — tempos modernos tardios, modernidade líquida ou pós-modernidade — e com suas características, indicadas por inúmeros pensadores, mostrar a premência de uma educação mais humana; por último, mostrarei algumas leituras sobre o lúdico no processo de aprendizagem e relacional.

No capítulo 2, determinarei os métodos aplicados na pesquisa. Principiarei com o caráter, os critérios, os objetivos, enfim, os métodos utilizados para o alcance dos conhecimentos almejados. Em seguida, promoverei a caracterização da escola e dos sujeitos.

No capítulo 3, farei uma análise dos dados quantitativos dos questionários discentes — da educação básica e do pré-vestibular — e da análise indutiva das entrevistas gravadas em áudio com os docentes e diretores. Por fim, perfarei uma análise cruzada dos dados dos discentes e docentes de acordo com a auto-análise dos alunos e suas escolhas feitas no questionário.

CAPÍTULO 1 – A TEORIA

*Um dia, ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a de um jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar
E não maldisse a vida tanto quanto era seu jeito de sempre falar
E nem deixou-a só num canto, pra seu grande espanto, convidou-a pra rodar
E então ela se fez bonita como há muito tempo não queria ousar
Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava dar
E cheios de ternura e graça, foram para a praça e começaram a se abraçar
E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade que toda cidade se iluminou
E foram tantos beijos loucos, tantos gritos roucos como não se ouvia mais
Que o mundo compreendeu
E o dia amanheceu
Em paz*

Chico Buarque de Holanda e Vinícius de Moraes

1.1 AS TEORIAS DIDÁTICAS

O lúdico intencional faz parte de ferramentas didáticas empregadas pelo docente para promover a ensinagem. O termo "didática" provém do grego *didaktiké*, que significa a arte de ensinar, sendo descrita por Houaiss (2001) como “a parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”. Como citado por Gil, que parafraseia Masetto (GIL, 2007, p.2): “é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados”, pode-se complementar o pensamento, expondo que é uma estratégia de ensino, das questões práticas relativas à metodologia de aprendizagem.

O professor em qualquer outro nível de ensino necessita não apenas de conhecimentos na sua área de ensino, mas também de habilidades pedagógicas — teóricas e práticas — suficientes para promover um aprendizado eficaz.

1.1.1 Contextualização Histórica

Muitos pensadores da educação vêm mostrando a idéia de que a escola incorpora fatores da sociedade em seu âmago, sejam estes fatores positivos ou negativos, como defendidos por Bourdier, que expõem que a escola imita as desigualdades sociais. Muitos defendem que interferência da educação na sociedade também acontece. Esta troca mútua, portanto, tem que ser interpretada pelos pensadores e profissionais da educação com a responsabilidade peculiar de quem terá grande poder de manutenções e rupturas sociais.

Visto o exposto, o trabalho docente é como é expresso por José Carlos Libâneo:

[...] parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para participação na vida social. A educação — ou seja, a prática educativa — é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. [...] A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 2008, p. 17)

Diante disso, muitos pensadores e educadores corroboram com Libâneo no que se alude à “prática educativa” do docente como forma de promoção e transformação que torne os alunos aptos a atuar no meio social. O trabalho docente, portanto, dentro desta prática provém de todo um processo histórico.

Arraijado no trabalho docente — mesmo que alguns não possuam a consciência disto — diurno encontram-se as idéias de inúmeros pensadores que refletiram e se debruçaram sobre as teorias educacionais. Educadores, filósofos, sociólogos, biólogos, antropólogos, psicólogos, médicos, entre outros pensadores, cada qual de forma uma peculiar e meritória, contribuíram para formação de um conhecimento acerca das teorias educacionais. Com a solidez de que não se encontram aqui todos que tiveram sua importância dentro da educação, pode-se citar dentro da antiguidade Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Santo Agostinho (354-430); na idade média Tomás de Aquino (1224/5-1274), Erasmo de Roterdã (1469-1536); na idade moderna Michel de Montaigne (1533-1592), Jan Amos Komensky, ou Comênio (1592-1670), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778); já na idade contemporânea, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Immanuel Kant (1724-1804), Auguste Comte (1798-1857), Karl Marx (1818-1883), Frederich Nietzsche (1844-1900), Émile Durkheim (1858-1917), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962), Célestin Freinet (1896-1966), Jean Piaget (1896-1980), Anísio Teixeira (1900-1971), Hannah Arendt (1906-1975), Paulo Freire (1921-1997), Michel Foucault (1926-1984), Pierre Bourdieu (1930-2002) e ainda vivos Edgar Morin (nascido em 1921), Emília Ferreiro (nascida em 1936) e Howard Gardner (nascido em 1943). Destarte, acredita-se que os professores da atualidade, desempenham seu papel, congregando sucessivamente idéias — mesmo sem saber muitas vezes o porquê da ação didática, ou quem a introduziu — e práticas entoadas por muitos dos nomes supracitados.

Compreender o caminho do pensamento pedagógico é parte integrante de qualquer discussão e prática docente. Como nos ensina Adélcio Machado dos Santos (p. 09, 2004), “o

exercício da docência não deve ficar ao sabor do improviso nem do talento inato”. Esta profissão requer, como muitas outras, o estudo constante de suas metodologias e ferramentas.

O processo posto de formação integral⁶ repercutiu — e repercute — em toda educação. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha:

[...] menino, desligava-se da autoridade materna para iniciar a alfabetização e a educação física e musical. Era sempre acompanhado por um escravo conhecido como [...] *paidagogos*, significa literalmente “aquele que conduz a criança”. (ARANHA, 2006, p. 65)

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (*ibid.*) um dos grandes marcos do estudo da didática talvez seja com João Amós Comênio, através de sua obra *Didáctica Magna*, escrita no século XVII. Essa surge no ardor, à causa da Reforma Protestante de luta contra o tipo de ensino da Igreja Católica Medieval. Comênio defendia que a aprendizagem tem que tornar-se eficaz e atraente mediante a cuidadosa utilização de tarefas, sendo que seu ponto de partida é partir “do conhecido ao desconhecido, do pensamento mais simples ao mais complexo” (2006, p. 157). Na verdade sua idéia era ensinar tudo ao todos — *pansofia*. Mas para isso, devem-se criar métodos eficientes de aprendizagem.

No século XVIII (século das luzes⁷) as idéias liberais e iluministas onde o homem passa a crer na razão humana para interpretar e reorganizar o mundo. Talvez este momento histórico seja um excelente exemplo em que se percebe a interação entre a sociedade e a educação. Momento histórico da ascensão da burguesia que culminou com a revolução

⁶ A educação grega estava, portanto, centrada na *formação integral* — corpo e espírito. [...] A ênfase dada à *formação integral* deu origem a um conceito de complexa definição, ou seja, à *Paidéia*, palavra que teria sido cunhada por volta do século V a.C., mas exprimia um ideal de formação constante do mundo grego. (ARANHA, 2006, p. 61-62).

⁷ O iluminismo é uma das marcar importantes do século XVIII, também conhecido como século das luzes. Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. (ARANHA, *op. cit.*, p. 172)

industrial. O filósofo Jean-Jaques Rousseau, autor de várias obras, sendo a mais importante *Emílio*, um romance que relata a educação de um jovem afastado da sociedade corruptora. A frase de Rousseau que talvez exprima suas idéias é: “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando saíres de minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem.” (ARANHA, *op. cit.*, p.178)

No século XIX, o fenômeno da urbanização acelerada — capitalismo industrial — as idéias preconizadas por Comênio (1592-1670), de ensinar tudo ao todos começa a tomar forma. Comênio, com sua grande obra, *Didática Magna* — *Magna*, pois sua idéia era de uma didática universal, e não localizada — com intuito de orientar as ações educativas e do cotidiano escolar que se encontrava neste período sob a égide da palmatória das escolas católicas.

Com isso a discussão sobre a Didática passou a ser alvo do estudo de outras áreas além da filosofia, como a psicologia, base da Escola Nova — ou ativa —, esta, vinculada ao paradigma epistemológico científico, notório da modernidade, onde o conhecimento foi fragmentado em disciplinas estanques — que, diga-se de passagem, permanece forte até hoje.

A pedagogia, e por conseqüência a didática, considerada tradicional, que tem como característica o foco no professor, é colocada à berlinda, no início do século XX, por influência das idéias escolanovistas — centrada no sentimento e nas características individuais e espontâneas dos educandos, que passaram a ser vistos como o sujeito da aprendizagem — que colocam o professor como um organizador das situações da aprendizagem. No Brasil, principalmente por influência de Anísio Teixeira, na década de 30, o movimento escolanovista ganhou força, mas a mudança em âmbito educacional é sempre lenta. Mais recentemente, a educação deparou-se com a pedagogia tecnicista, do modelo

liberal, focada nas técnicas de transmissão do conhecimento. Em meados deste século, e educação, ganha um enfoque com características humanistas e interpessoais. Nos anos 90, a didática tornou-se um instrumento para a cooperação entre docente e discente, para que realmente ocorra a apropriação dos processos de ensinar e de aprender. Paulo Freire critica a maneira educacional tradicional, visto que esta, tem como foco a visão de educandos como de fossem “vasilhas”, onde o conhecimento será depositado. Segundo o Freire, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (1987, p. 58).

A didática teve durante grande parte de sua história, como ciência ou disciplina a pretensão de ensinar tudo a todos, como se fosse possível ensinar todos da mesma forma. O aprendizado é singular, o que o professor ensina não necessariamente é aprendido por todos da mesma forma, quiçá, por alguns, aprendido. As ações talvez sejam mais absorvidas pelos discentes que os conteúdos, o que torna a necessidade de posturas positivas para o incremento da formação pessoal do aluno mais premente, que as matérias ministradas — não querendo tornar o conteúdo irrelevante.

Entretanto é ilícito atribuir o lúdico à educação moderna ou contemporânea. O professor Jean L. Lauand:

O ludus de que Tomás trata na *Suma* e na *Ética* é sobretudo — o brincar do adulto (embora se aplique também ao brincar das crianças). É uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e leveza no falar e no agir, para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável (ainda que possam se incluir nesse conceito de brincar também as brincadeiras propriamente ditas). (LAUAND, 2003, p.4)

O mesmo autor faz uma citação da indiscutível visão do lúdico encontrada nos trabalhos de Tomás de Aquino: “Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem deve brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é ‘brincada’ por Deus.” (*ibid*, p.1)

1.1.2 Prática educativa

As instituições de ensino seguem toda uma legislação e orientações regulamentadoras determinadas pelos poderes legais estabelecidos. As escolas particulares, mesmo sendo autogestoras de seus projetos pedagógicos, têm suas ações crivadas pelo governo, portanto não funcionam completamente independentes dos poderes legais. Isto posto, cabe ao poder público a avaliação e transformação das práticas de ensino errôneas. A educação é complexa por demais, para que estes poderes consigam dominar e estabelecer as práticas docentes. Tem-se então os PCNs⁸, que para muitos, são muito bem desenvolvidos, mas nem sempre alcançam os processos educacionais estabelecidos no exercício da docência.

Pode-se questionar então a prática docente, que nem sempre esta é conectada com o que grandes pensadores da atualidade idealizam para o processo de prática educativa. Marguerite Altet questiona o ofício de professor.

[...] construção de um novo ofício de professor reflexivo, trabalham ao mesmo tempo no nível da disciplina, da gestão das aprendizagens dos alunos na ótica da mudança das práticas docentes e da adaptação do sistema educacional. (ALTET, 2003, p. 61)

Este sistema educacional ao qual o professor se adapta, gerindo as aprendizagens discentes, guiando-os, sempre de forma reflexiva, por vezes não é o que encontra-se nem nos docentes, nem nos sistemas educacionais propostos. Grande parte dos professores têm por

⁸ Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor.

prática, a preocupação com o “como” vão ministrar os conteúdos, sem muitas vezes perceberem a heterogeneidade das aprendizagens discentes.

Todavia, como ensina Zabala (*ibid.* p16) “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos.” Hábitos estes, impregnados na prática e, por vezes, tornando-a jacente e ao mesmo tempo tão complexa que a discussão torna-se por demais intrincadas. Fala-se aqui em jacente, pela forma estacionária, que cria um *statu quo* difícil de ser superado pela ausência de uma prática reflexiva.

Dentro desta prática educativa a didática talvez seja a característica mais marcante, e um permanente objeto de investigação. Como nos ensina Pimenta:

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva. (PIMENTA, 1997, p. 53).

Dentro das práticas sociais, visto que o processo educacional formal esteja enraizado em todo o seu processo de formação e manutenção — ou transformação — dependendo das pesquisas realizadas. A didática passa a ser objeto de investigações constantes, inclusive nas suas teorias mais “óbvias”, como o processo lúdico.

1.1.3 As relações professor-aluno

É notório no meio acadêmico, em “conversas de sala dos professores” diversas visões diferentes frente à aproximação com o aluno. Existem desde aqueles que defendem um distanciamento total, “aluno é aluno e professor é professor”, assim como os docentes que endossam a aproximação completa, sentindo-se parte integrante não só de seu processo de formação acadêmica.

Muitos crêem que professores podem ser afetivos e receptivos em todas as relações humanas, entretanto, muitos docentes e diretores sustentam a distância como maneira de manutenção do respeito. É notória também a participação do processo educacional e de formação dos cidadãos, através dos exemplos das atitudes docentes — respeitando-se as opiniões contrárias. Diante disto, pode-se aqui aludir a idéia de Pimenta sobre o processo educacional, quando ela ensina que:

Ao acentuar a importância do conhecimento nas instituições educativas, é preciso afirmar as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece: conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa excelência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é ato de mobilizar o ser humano por inteiro. (PIMENTA, 2005, p. 78).

Para “mobilizar o ser humano por inteiro”, com grandes capacidades relacionais, afável tem-se que fornecer ao discente uma formação omnilateral. Formação esta, que privilegie não só o cognitivo, mas o lúdico e o afetivo.

1.1.4 A necessidade de uma formação docente continuada

O processo de formação inicial e continuada de qualidade tem-se mostrado uma das preocupações dos pensadores e gestores educacionais. Acredita-se que uma das maiores barreiras a se transpor, no entanto, é a própria visão dos professores. Por muitas vezes presenciam-se professores que não se atualizam e, nem admitem essa idéia como sendo necessária.

Esta barreira é proveniente do grado imobilismo, o que torna os cursos de formação continuada, um mero acúmulo de certificados sem eficiência e desenvolvimento do senso crítico-reflexivo. Mas a reflexão não pode ser apenas do profissional, mas também do estímulo das instituições de ensino. Como nos mostra Nóvoa, (NÓVOA, 2002, p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. A escola, portanto, deve não apenas estimular o acúmulo de cursos estanques, mas a promoção de uma prática contínua de formação didática e pessoal, além do estímulo a uma formação identitária valorizada.

Como afirma Selma Garrido Pimenta:

[...] a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores. [...] Esta formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimento específico, configurado em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, as ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA, 2005, p.13)

Dentro desta “valorização identitária”, que, diga-se de passagem, despertou o interesse até do próprio Ministério da Educação que lançou uma campanha promovendo-a. Todavia, parte desta valorização inicia na própria auto-imagem, além de uma boa dose de conhecimento, não só, como afirma Pimenta (*ibid.*), diretamente relacionados ao campo da prática profissional, mas principalmente em um mundo tão carente de afetividade de conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Urge então, que os formadores de professores, preocupem-se não só com o conteúdo dos docentes, mas como estes participem efetivamente do processo de educação dos jovens do século XXI, e não só isso, que mudem sua postura frente à idéia de formação continuada de qualidade, constante. Para grande parte dos professores, o desafio do novo gera insegurança, da qual resultam inúmeros mecanismos de resistência (HERNANDEZ, 1998).

A preparação de um corpo docente tem, como em grande parte das profissões da era do conhecimento, a preparação e formação continuada. Estes que estão hoje, no meio da grande transição: foram educados e formados na maneira clássica — pedagogia tradicional, focada na transmissão de conteúdos pelo professor — e têm que se preparar para mudar grande parte dos seus paradigmas. Quiçá o desafio maior seja o de realmente convencerem da necessidade da mudança eminente.

A formação de aprendentes com competências pessoais capazes de modificar a sociedade de forma positiva passa, inevitavelmente, pela discussão do processo de didática lúdica. No entanto, uma condição *sine qua non*, para o desenvolvimento destas competências nos discentes, é um processo de formação continuada dos agentes educacionais.

É quase um senso comum no meio acadêmico de que o decente tem que possuir um conhecimento teórico e um prático. No primeiro, encontram-se os saberes relativos ao conhecimento que será transmitido — não só os disciplinares, como também os culturais —, ou seja, a matéria propriamente dita; no segundo, encontram-se os conhecimentos de como esse conteúdo será transmitido, ou seja, os conhecimentos didáticos e a contextualização das experiências cotidianas. Muitos professores *ignoram* a necessidade urgente de um processo de adequação perante as discussões e idéias da educação do novo milênio. Quando usa-se aqui a expressão “ignoram”, evocam-se as idéias preconizadas pela filósofa Marilena Chauí:

Ignorar é não saber alguma coisa. A ignorância pode ser tão profunda que nem sequer a percebemos ou a sentimos, isto é, não sabemos que não sabemos, não sabemos que ignoramos. Em geral, o estado de ignorância se mantém em nós enquanto as crenças e opiniões que possuímos para viver e agir no mundo se conservam como eficazes e úteis, de modo que não temos nenhum motivo para desconfiar delas e, conseqüentemente, achamos que sabemos tudo o que há para saber (CHAUI, 2003, p.88).

É considerável a distância entre o discurso pedagógico ou o sucesso de algumas experiências escolares e a efetiva concretização de novas posturas no sistema educacional compreendida. Como já denunciado por Mizukami (1986), “ensinar tal como aprendi”, é um grande desafio a ser vencido, ou seja, convencer os docentes que a sociedade muda e com isso, são obrigados a nem sempre agir da mesma forma como foram ensinados. Talvez, muitos professores que não se deram conta de que a educação, assim como a sociedade está se modificando de forma galopante, encontra dificuldade em desenvolver seu trabalho de forma adequada.

É notória e, por vezes, praticamente inexplicável, a resistência de parte dos docentes frente ao processo de uma formação continuada, por conseqüência, urge a necessidade de um

processo de formação de formadores docentes de excelência, voltada para o desenvolvimento do ser completo, não só imbuído de conteúdos. Inserido nesse contexto, também pode-se enfatizar o processo de formação dos futuros professores uma forma eficiente de inserção, definitiva e geral, do entendimento da necessidade de uma formação continuada.

O processo de ensino-aprendizagem, além da atividade planejada de um professor para transmitir o conteúdo ao aprendente, deve preocupar-se com a construção do conhecimento científico; além da atividade de um aluno para assimilar, memorizar, descobrir ou produzir um novo saber; além dos recursos e dos procedimentos específicos utilizados; expressa a educação do homem, sua capacidade de conviver em sociedade.

Para muitos, sempre existiu a imagem de que a docência é uma vocação. Miguel Arroyo preconiza:

Não há como engavetar essas questões tão condicionantes do nosso perfil profissional e humano. Tem havido momentos em que essas questões têm sido mais explicitadas, momentos bastante reeducativos, de confronto com a imagem social que a categoria carrega. Alguns traços que pareciam socialmente aceitos foram questionados. A idéia de vocação, por exemplo, o componente vocacional a serviço dos outros e ideais, foi perdendo peso. Entretanto, essa visão ainda é forte na auto-imagem de muitos professores. [...] São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2007, p. 33)

Entretanto, esta visão limita para muitos a necessidade de formação continuada, por acharem-se imbuídos de uma vocação para docência.

1.1.5 A docência na sociedade

Poucas mudanças históricas de relevância social, não tiveram sua gênese, ou a influência da educação. A responsabilidade que o professor traz no cerne de sua função social é de extrema relevância, por isso, a formação identitária reflexiva, deste ofício é mais dilatada do que normalmente se afere.

As instituições de ensino de modo geral têm que se preocupar com o tipo de discente que estão formando. Dentro dessa perspectiva, o autor Jansen Silva e seus colaboradores argumentam as aprendizagens significativas no mundo pós-moderno:

Realidade onde a voz unísona da modernidade cede lugar a pluralidade cultural, étnica, política, científica, em que a transição paradigmática anuncia a chegada da pós-modernidade. Paisagem de contradições, de avanços da tecnociência e da disseminação da violência social e econômica; de refinamento da produção de riqueza e aprofundamento e alargamento da miséria; do mapeamento do DNA e da proliferação de doenças anacrônicas, como dengue, malária, cólera, etc. [...] É nesse cenário complexo que a função e a estrutura administrativo-pedagógica da escola é questionada e revisada. Perspectivas teóricas e políticas se embatem no intuito de ressignificar a educação e o papel sociopedagógico das unidades educativas. Nesse quadro emergem alguns questionamentos, entre eles: seria o papel da escola preparar indivíduos para a nova organização do mundo do trabalho, formando sujeitos competentes, competitivos e consumidores? Ou possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e de competências necessárias para inserção dos aprendentes como cidadãos críticos, participativos, propositivos numa sociedade em transformação? (SILVA, 2003, p.7)

A complexidade e diversidade cultural da sociedade é caracterizada pela presença de diferentes instituições sociais cuja função é a de socializar o homem. Dentre essas instituições, encontram-se — com grande influência — as educacionais, que embora possuam características peculiares, não existem de forma isolada, mas estabelecem uma relação de troca de influências com as demais.

Para que se consiga compreender o ser humano é necessário percebê-lo dentro de sua unidade e de sua diversidade. Cabe ao professor da nova sociedade pós-moderna reconhecer a multiplicidade do ser, e perceber as individualidades, não obstante aos padrões culturais.

O mundo globalizado interliga membros de diferentes culturas, crenças, religiões e expectativas cada vez mais diversificadas e reconhecidas, mas nem sempre aceitas. Os educadores precisam estimular a consciência global, principalmente as que se referem às diferenças. Outrossim, proporcionar ao educadores, condições de auto-reflexão sobre a sua atuação, num processo de aperfeiçoamento contínuo.

Quando se profere em ética na educação, tem-se que pensar em um processo *justo e moral*. Estes adjetivos só serão alcançados — se alcançados — com uma docência reflexiva. Reflexão vem do latim *reflexione* e se refere à ação de voltar para trás, de virar. Portanto como muitos desconhecem, não é o simples fato de “enxergar um reflexo”, mas sim, de analisar um objeto por vários ângulos. Voltar o olhar e ver por vários ângulos é importante para que se possa promover uma docência justa.

Não se pode depositar toda a responsabilidade do processo formativo nos docentes, entretanto estes não podem se esquivar de sua responsabilidade social. Talvez a principal discussão que tange as incumbências dos professores é questionada por Pimenta:

Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles [dos professores] que cumpram funções da família e outras instâncias sociais; respondam as necessidades de afeto dos alunos; resolvam problemas de violência, [...] que preparem melhor os alunos para áreas de matemática, de ciências de tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam regeneradores das culturas/identidades perdidas com desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parinômia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14)

A expectativa no trabalho do professor, diga-se de passagem, em todos os níveis de ensino realmente é maior do que seria possível sua real ação no processo formativo dos jovens. Todavia, é necessária a ressignificação da identidade do professor, e de suas incumbências. Portanto para Pimenta:

Ser professor requer saberes científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.14)

Para um processo didático de excelência o professor deve se esforçar para adquirir não apenas conhecimentos livrescos, mas também uma característica reflexiva constante de suas próprias atitudes e de sua identidade profissional.

A cidadania no mundo moderno é [...] um mecanismo de inclusão/exclusão, uma forma de delimitação de quem é parte integrante de uma comunidade nacional. [...] é a expressão de uma construção coletiva que organiza as relações entre os sujeitos sociais, que se formam no próprio processo de definição de quem é, e quem não é, membro pleno de uma determinada sociedade politicamente organizada. Esse caráter adscritivo da cidadania é geralmente ignorado quando ela é definida em termos de direitos individuais. A cidadania é uma instituição que oferece um título de propriedade particular: um bilhete de entrada para uma comunidade nacional, que dá acesso a um conjunto de direitos — bilhete que se obtém mediante um sistema de critérios [...] distribuídos pelo poder constituído. (SORJ, 2004, p. 22)

Dentro de uma sociedade que goza de uma liberdade sem precedentes em nossa história, que os submete a uma mentalidade de “curto prazo”⁹ que carrega em si uma vultosa individualização. Como educar para uma sociedade justa, com “cabeçinhas” tão consumistas e individualizadas? Será o lúdico, o humano e o emocional sejam as formas?

⁹ Segundo Zygmunt Bauman (2008) os laços sociais são efêmeros, líquidos, fluentes. O *slogan* do dia, segundo o autor é a flexibilidade, que traz consigo a incerteza, principal combustível individualizante.

1.1.6 A formação humana

Como nos ensina a professora Maria Inês de Matos Coelho, pós-doutora em educação, “etimologicamente *educare* tem como significação ‘fazer algo sair de si’, ou seja, refere-se ao conjunto das influências do meio sócio-histórico sobre os indivíduos” (2009, p.50). Estas influências fornecerão uma série de atributos, entre eles a sociabilidade. Pode-se então fazer uma íntima relação entre a educação e a construção ou manutenção de formas sociais. Mas como a sociedade atual tem se mostrado?

A inquietação de muitos perante a transformação social que faz-se notória ao comparar de forma constante os jovens de hoje, com os de gerações passadas — através de estudos sócio-históricos e da própria vivência —, é expressa pelo questionamento de Coelho:

Desvela-se a subjetividade contemporânea postulada em um estado de fluidez, algo que vem depois, que quebra um deslocamento. Na *modernidade líquida* [grifo da autora], somos sujeitos inacabados, líquidos e plásticos (Bauman, 2001). Em nosso tempo, não há como falar em ordem, pureza, segurança e cristalização — elementos que são parte do léxico contíguo relacionado à idéia de modernidade, em que a abordagem do sujeito refere-se a uma subjetividade dada, centrada, estável e fixa. Se na contemporaneidade essa subjetividade é fragmentária e incompleta, configurando identidades móveis, multimoduladas, híbridas e em permanente desconstrução e transformação (Hall, 2001), como então pensar a educação dessa geração de futuro incerto. (COELHO, BELLICO DA COSTA e cols. 2009, p. 10)

A sociedade atual, pós-moderna para muitos, e por conseqüência os jovens educandos por assumirem identidades “policêntricas e plurais”, segundo Coelho, requerem segundo ela, uma formação humana, ética, socializadora e omnilateral, visto que a educação tem sido moldada, como a criticam de inúmeros autores (ADORNO, 2003; RODRIGUES,

2001) pelo *desenvolvimento de habilidade e competências*, que questiona-se como estes a quem este serve dentro da nova economia globalizada?

O amplo e complexo espectro de funções do processo formativo é coberto por três aspectos. O primeiro é o reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico. Refere-se à construção simbólica da realidade, isto é, a aquisição da linguagem, sem a qual não há mundo humano. Outro [...] deriva do fato de o indivíduo já se encontrar inserido no mundo humano em que co-existe com outros seres humanos e com a natureza, com os quais necessita construir inter-relações [...] capaz de estabelecer relações de equilíbrio racional entre suas emoções e paixões. O terceiro [...] o reconhecimento pelo indivíduo de que somente é capaz de traçar seu próprio destino considerando as relações instituídas no mundo humano. [...] O ser humano deverá ser formado pela ação cooperativa, para solidariedade, para aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever. [...] trata-se da formação do sujeito ético; ele só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência e responsabilidade social de cada ser humano. (COELHO; COSTA, 2009, p. 26-27).

Como exposto por Coelho e Costa, para formarem-se professores capazes “de estabelecer relações de equilíbrio racional entre suas emoções e paixões” — mesmo que esta responsabilidade não seja exclusivamente destes — dentro de uma sociedade que segundo Cornelius Castoriadis (apud BAUMAN, 2008, p. 73) “parou de se questionar”?

Talvez um dos caminhos seja promover um equilíbrio entre uma formação humana e os conteúdos livrescos e fórmulas mnemônicas. César Coll (2000, p.12) ensina que “os conteúdos tiveram e continuam tendo um peso excessivo na educação escolar”. Com um professor e as instituições de ensino empenhados na formação humana, utilizando o lúdico como ferramenta, talvez possamos equilibrar esta balança.

Outro fator que pesa para o lado do aprendizado focado em conteúdos é denunciado por Miguel Arroyo:

Uma visão demasiado escolarizada nos impede de captar a dinâmica da produção-reprodução da vida social, econômica, política, cultural em que os educandos desenvolvem desenvolverão sua existência. Que competências, valores e significados, que usos da mentes, do sentimento, da memória, da emoção... são “básicos” ou fazem parte da formação básica em cada momento histórico? Esta é a questão que poderia nortear a procura do sentido de nosso saber-fazer, quando o vinculamos com a preparação para a vida. Se olharmos apenas os recortes de competências, se olharmos a complexa dinâmica social e produtiva a partir do quintal de cada área ou disciplina, não conseguiremos equacionar devidamente a pluralidade de ferramentas culturais, de saberes e competências humanas que a vida exige e que colocamos em jogo na pluralidade de relações em que desenvolvemos nossa condição humana. (ARROYO, 2007, p. 183-184)

A condição humana, pois, dentro de sua pluralidade existente entre a escolarização focada nas habilidades e competências e as relacionais deve ser pensada em seus planos e suas didáticas dentro de uma formação também plural. O lúdico tem papel fundamental nesta formação omnilateral e não apenas focada no mercado de trabalho. Visto o exposto cita-se Demo:

[...] é preciso reconhecer que não somos capazes de exterminar o instrucionismo, porque as relações sociais, compostas intrinsecamente de relações de poder, incluem natural e socialmente alinhamentos tendencialmente lineares. O processo de socialização é marcado pelo atrelamento. Por meio dele assumimos papéis e valores, comportamentos e atitudes, modos de vida e de ser, de preferência aqueles dominantes, dos dominantes. (DEMO, 2002, p. 135)

Segundo o psicólogo espanhol Juan Ignacio Pozo a aprendizagem é condição *sine qua non* para a aquisição da cultura humana.

A competência para a aprendizagem, junto com a linguagem, mais também com humor, a ironia, a mentira e algumas outras virtudes, constituem o núcleo básico do acervo humano, é isso que nos diferencia de outras espécies; sem essas capacidades de aprendizagem não poderíamos adquirir cultura. [...] a relação entre o aprendiz e os objetos da aprendizagem está medida por certas funções ou processos de aprendizagem e das metas impostas pelos Professores. [tradução minha] (POZO, 1999, p.24).

Visto o exposto às metas propostas pelos professores para o processo de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento e manutenção da cultura humana.

1.2 A INTERFERÊNCIA DO LÚDICO E DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Celso Antunes (2002, p.64) em uma crítica ao processo de educação formal, no diz que: “Não imaginamos uma escola onde alguns professores sejam ‘alfabetizadores emocionais’ e outros não.”. A expressão “alfabetizadores educacionais” ganhou força no meio educacional a partir dos estudos de neurociências e comportamentais de Goleman e Gardner na década de 90 que mostraram que é possível aprender a administrar e desenvolver, além da inteligência cognitiva, a emocional. Visto o exposto, cabe ao educador não abreviar-se somente no campo cognitivo.

Inúmeros filósofos propuseram e sustentaram a dicotomia entre a razão e emoção, destaca-se Descartes, autor da célebre frase, “penso, logo existo”, propondo não só a separação como a supremacia da razão sobre a emoção. Em trabalhos anteriores, pode-se retomar Piaget:

Piaget, no âmbito seus trabalhos, questiona esta dicotomia, propondo que a afetividade é primordial para o desenvolvimento da inteligência. A partir da década de noventa, com o desenvolvimento da neurociência, está definitivamente estabelecido o relevante papel que as emoções desempenham na vida diária e no aprendizado em sala de aula. O divórcio entre a razão e a emoção é um mito; não tem sustentação científica. Há uma ligação perfeita entre cérebro racional e cérebro emocional. (BREVIGLIERI; GOMES, 2008)

Segundo estas idéias de Vygotsky e Damásio — autor de “O erro de Descartes” — trabalham a influência da emoção sobre os processos de aprendizagem. Segundo Damásio (2001), os sentimentos ampliam o impacto de uma determinada situação, aperfeiçoam o aprendizado e aumentam a probabilidade que situações similares possam ser antecipadas.

Um dos maiores neurocientistas cognitivos da atualidade, Michael S. Gazzaniga coloca que Damásio:

[...] articula uma teoria sobre como a emoção pode influenciar, mesmo nas tomadas diárias de decisões racionais. Ele argumenta que nossas ações do dia-a-dia não ocorrem em um estado abstrato, impessoal. Sabemos que elas têm o credo de que razão e emoção são domínios cognitivos separados. Ele sustentou que a razão é guiada pela avaliação emocional da consequência de um ato. (GAZZANIGA 2006, p.569)

Presume-se com o supracitado, que tudo o que se faz, desde o mais simples ato, mesmo não ensimesmado, gera cognição influenciada pela emoção. O Educador Marcos Pires Leodoro cita o psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962) que diz que:

[...] a pessoa evolui segundo a alternância de dois movimentos opostos e complementares: o ensimesmar-se e a descentralização do eu em busca do conhecimento do mundo exterior. No primeiro caso, predomina o afetivo; no segundo, o cognitivo. (WALLON apud, LEODORO, 2007, p. 12)

Wallon, foi muito feliz, quando expressa que o afetivo — ensimesmar-se — e cognitivo — busca do conhecimento —, apesar de opostos são complementares.

Sendo mais específica no ambiente de sala de aula, mostrando a importância da emoção sobre a cognição, a autora Cosete Ramos entoa:

[...] alunos com medo e raiva do teste (ou do professor), permanecerão no cérebro límbico (emocional, sem poder acessar o córtex (racional). Daí o fracasso e os resultados baixos. [...] O clima da sala de aula é negativo

quando há ameaças, críticas e dano físico. Num ambiente não-seguro, os estudantes tornam-se passivos ou perturbam a disciplina, ambas as atitudes indesejáveis. Ao contrário, [...] em ambiente convidativo, os alunos desenvolvem interações gratificantes com os professores e colegas. (RAMOS, p.35, 2004)

Diante o exposto, o intelecto no jovem apresenta maior eficácia e com uma maior capacidade de elaborações mais complexas, a atenção pode se apresentar com aumento da concentração e melhor seleção de informações; a memória adquire melhor capacidade de retenção e evocação das mesmas; trata-se de um período em que o fascínio pelo desafio, ou o desconhecido se exacerbam. Isto posto, é notório que na juventude — objeto principal desta pesquisa — se aprende de forma muito emotiva. Portanto, criar um ambiente convidativo, agradável e até, lúdico em sala de aula, pode, segundo renomados estudiosos, promover uma potencialização nos processos cognitivos discentes e até promover um modelo de atitude interpessoal, extremamente importante no cidadão do século XXI.

Nas últimas décadas muito se ouviu falar em uma nova forma de atuar na área pedagógica sob a luz da psicologia. Inúmeros autores vêm ganhando destaque nas academias com trabalhos voltados para esse tipo de abordagem focado nos processos psicológicos e comportamentais no desenvolvimento cognitivo. Grandes estudiosos de vanguarda da área da educação — e suas áreas afins, como a filosofia, sociologia, psicologia e até a neurociência — demonstram uma tendência convergente em relação ao educando de século XXI, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, e não somente de conhecimento científico.

No entanto, torna-se fundamental a identificação do que funciona nas atuais técnicas didáticas utilizadas pelos professores, pois não podemos pensar em mudanças do processo educacional sem antes identificá-las. Visto que, mudanças são prementes, mas sem

desconsiderar os pontos positivos existentes. É lícito trabalhar idéias de mudança, somente após o conhecimento total do que quer se mudar.

A ansiedade é um fator de extrema importância na aprendizagem. Em pequeno grau ela pode favorecer, enquanto em maior grau, pode prejudicar. A ansiedade segundo Costa e Boruchovitch:

A ansiedade tem muitas causas, mas os professores podem contribuir para sua redução mediante certos procedimentos, como: prover os estudantes com instruções sobre formas adequadas de estudo; possibilitar oportunidades para que os mais ansiosos possam falar em pequenos grupos ou responder perguntas com respostas curtas; usar atividades que envolvam aprendizagem cooperativa; esclarecer o objetivo das provas; evitar pressões de tempo nas situações de exames; determinar um espaço de tempo que assegure que todos os estudantes consigam complementar a prova; variar os tipos de avaliação, entre outros (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004 apud GIL, 2007, p. 85)

Por isso, a motivação dos discentes é um fator intencional do docente. Este deve entendê-la como uma arma. Motivar deriva de *mover*, ou seja, gerar uma força para mover o educando em direção ao objetivo da aprendizagem.

Como ensina Jaume Trilla, entretanto, a felicidade não pode ser o fim educacional:

[...] a felicidade não pode ser considerada um fim propriamente educativo nem um bem que se obtenha diretamente pela educação, o que não significa que esta não possa coadjuvar com a felicidade. [...] Não se aprende a ser feliz, contudo se podem aprender coisas que possivelmente ajudem a ser feliz. Talvez a formulação mais exata fosse dizer que educamos para incrementarmos as possibilidades de sermos felizes (TRILLA, 2006, p. 193).

Todavia, como diz o autor: “educamos para incrementarmos as possibilidades de sermos felizes”, com conhecimento, posição social adequada, entre outros fatores.

1.3 A INTERFERÊNCIA DO LÚDICO E DA EMOÇÃO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Como disse Albert Einstein (apud RAMOS, 2000, s.p.) “é necessário que o estudante adquira uma compreensão dos valores éticos um sentimento daquilo que vale a pena ser vivido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto”.

O processo de educação formal prepara o ser humano para o conhecimento e para a convivência, sendo esta, segundo Maturana e Varela, produto da interação:

[...] se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição [...] é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 12)

Esta convivência, ou interação depende da capacidade do emocionar. Os professores podem nem se dar conta, mas sua capacidade de emocionar a criança ou o jovem, tanto positiva, como negativamente, é notória. Como entoadado por Fazenda o professor tem que ter a competência emocional de promover a “leitura da alma”.

Dentro da práxis¹⁰ docente encontra-se a capacidade de emocionar, entendo que este está fortemente ligado a uma linguagem lúdica. O divertido favorece a interação e a convivência. Segundo Maturana:

A maneira de conviver, conservada geração após geração, desde a constituição de uma cultura como linguagem — ou como um sistema de linguagens nas quais é mantido certo modo de convivência —, é fundamentalmente definida pela configuração do emocionar. Este, por sua vez, determina a rede de conversações que é vivida como o domínio

¹⁰ Práxis: palavra grega que significa “a ação na qual o agente, o ato realizado por ele e a finalidade do ato são idênticos.” (CHAUÍ, 2003, p. 131)

específico de coordenação de coordenações de ações e emoções, que constitui essa cultura como modo de convivência. (MATURANA, 2004, p. 14)

As relações movidas pelas ações e emoções podem ser incrementadas com as ações lúdicas nos processos formativos.

CAPÍTULO 2 – OS MÉTODOS

*Já brinquei de bola, já soltei balão,
mas tive que fugir da escola para aprender esta lição*

Chico Buarque

Na tentativa de sistematizar o conhecimento sobre o assunto ludismo é fundamental o desenvolvimento de uma postura científica adequada. Como asseverado por Cláudio de Moura Castro “A ciência é uma tentativa de descrever, interpretar e generalizar uma realidade observada” (2006, p.06). Entretanto a seriedade da ciência não pode ser enleada com a falta de emoção. Como nos ensina o professor Ireno Antônio Berticelli:

[...] não se pode nem pensar, hoje, em sobreviver sem ciência. Por outro lado, cabe um senso crítico na condução e construção das ciências, principalmente no que diz respeito à visão de totalidade do real, da sua mutiplicidade, de sua complexidade, que não podem ser preteridas por abordagens e visão estreitas que conduzem à infelicidade do homem e do mundo [...] Ciência e felicidade são indissociáveis, no sentido mais amplo possível. (BERTICELLI, 2006, p.61)

Segundo Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco: “O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado.” (2008, p.25)

A pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo, dentro de um modelo subjetivista, que parte da “supremacia do sujeito sobre o objeto do conhecimento” (*ibid.*, p. 113),

valorizando a subjetividade — sem desconsiderar a objetividade ¹¹ — do pesquisador. Como orienta Uwe Flick: “De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (FLICK 2009, p. 25). Ainda orienta Demo, “não é recomendável pôr-se a fazer pesquisa qualitativa pura, porque seria dicotomia irresponsável e deturpadora” (DEMO, 2002, p. 183). Com relação aos objetivos, a presente pesquisa classifica-se como exploratória, visto que esta permite “[...] ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVINOS, 1987, p. 109).

Como exposto por Robert Bogdan e Sari Biklen (2006) as investigações qualitativas apresentam característica como: o investigador é o instrumento principal; a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas. Segundo Maria Helena Michel:

A visão de mundo do pesquisador e dos indivíduos é que dirige o processo de conhecimento e pesquisa. Isto porque, embora o pesquisador lance mão de todo o instrumental teórico e metodológico que vai lhe garantir uma maior isenção e aproximação da realidade, ainda permanece a crítica, não apenas no que se refere às condições de compreensão do objeto, mas também do próprio pesquisador. (MICHEL, 2009, p. 19)

¹¹ A pesquisa e a produção do conhecimento em educação é um processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. É objetivo porque está relacionado a um dado objeto de investigação. É subjetivo porque envolve um sujeito. Nessa relação, a objetividade do objeto envolve-se na subjetividade do sujeito para possibilitar a conceituação da realidade. Tal envolvimento, essência do ato investigativo em educação, implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa, o que impõe a necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar o objeto e o sujeito do conhecimento. (GHEDIN & FRANCO, *op.cit.*, p. 103)

Entretanto, em um investigador, pode optar pelo não desenvolvimento de uma pesquisa de uma “receita” metodológica única. Como afirma o professor Dr. Danilo Marcondes (2005, p. 14) “A variedade de usos forma uma espécie de tecido, no qual diferentes fios se entrelaçam para formar o todo, mas não há um único fio que percorra todo o tecido”. Ainda apregoado por Flick (2009, p. 25), “A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado”. A idéia de uma triangulação entre diversas formas de encarar a metodologia também é expressa pelo autor:

A idéia da triangulação encontra-se amplamente discutida. Tornou-se fundamental a articulação de diversos métodos qualitativos, ou ainda de métodos qualitativos e quantitativos. A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ao menos consideradas, para combinação de métodos. (FLICK, 2009, p. 32)

O importante para pesquisa qualitativa é possuir uma coerência metodológica, que não se pode confundir com um excesso de rigor metodológico. Segundo Ghedin e Franco (2008): “na ânsia do rigor metodológico, deixa de perceber-se refletido nas intencionalidades da pesquisa; esta por sua vez, caminha na direção do método, e não da construção do sentido.” (p. 123). Segundo os mesmos autores, na pesquisa qualitativa pós-moderna “o conhecimento só é possível quando há permanentes e integradas relações entre seus elementos: o sujeito, o objeto, o método e o conceito.” (*ibid.*, p.25). Flick complementa defendendo que “Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao fim. As narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais.” (*op.cit.*, p. 21).

A presente pesquisa visa como propalado acima, promover uma narrativa local, temporal e situacional sem esquivar-se da eloquência reflexiva e crítica. Conduziu-se, pois, o trabalho supondo que os marcos teóricos e metodológicos constituídos no projeto poderiam tomar novos rumos durante a investigação. Diante o exposto, o rompimento com a essencialidade¹² e o rigor metodológico é tomado por inúmeros trabalhos das ciências humanas, não imperando apenas um elemento de pesquisa sobre os demais. Todavia, não se pretende com isso, abster-se da coerência metodológica. A complexidade das relações sociais, que acarretam muitas vezes à fuga de uma metodologia atada, levando-se a uma flexibilidade e imprevisto metodológico, como indagado por Pedro Demo

O caráter intenso do fenômeno salta à vista, colocando problemas metodológicos agudos de captação. Se aceitarmos subordinar-nos à “ditadura do método” (Morin) é inevitável recorrer a procedimentos qualitativos, por mais arriscados que sejam. (DEMO, 2002, p.27)

A coerência metodológica desprovida de rigor pode tornar o processo investigativo “arriscado”, como supracitado por Demo, destarte, provido de uma atenção demasiada durante todo o processo. Ainda sobre a “ditadura do método” Demo desanuvia sobre a metodologia qualitativa, que “abrandam a formalização, flexibilizam-na, mas não a eliminam” (*ibid.*, p. 183).

¹² Em Aristóteles e Tomás de Aquino há construção de um saber *essencialista* [grifo meu] centrado no objeto, como se cada coisa tivesse uma essência que deveria ser “descoberta”. [...] A modernidade desloca esse essencialismo para o sujeito e deixa de buscar a causa primeira das coisas a fim de concentrar o processo do conhecimento naquele que conhece os fatos. A ciência moderna, com uma pretensão à exatidão, embasa-se numa perspectiva matemática, muitas vezes submetendo todo o processo do método. (GHEDIN & FRANCO, *op.cit.*, p. 23)

Outro fator que requer prudência é com a interpretação da relatividade imposta pela subjetividade do processo de entrevista. Com relação a esta relatividade das versões proposta por Flick:

A versão apresentada pelas pessoas em uma entrevista não correspondem necessariamente à versão que estas pessoas teriam formulado no momento em que o relato ocorreu. Não corresponde necessariamente à versão que estas mesmas pessoas diriam a outro pesquisador com uma questão de pesquisa diferente. O pesquisador ao interpretar e apresentar a entrevista como parte de suas descobertas, produz uma nova versão do todo. Os diversos leitores do livro, do artigo ou relatório interpretam a versão do pesquisador de diferentes maneiras. Isso significa que surgem, ainda, outras versões do evento. (FLICK, 2009, p. 27)

A subjetividade é difícil de ser encarada por pesquisadores cartesianos. Esta imagem esta tão impregnada, que muitos defensores de uma metodologia não compartimentalizada e especializada, quando fazem uma pesquisa o fazem de forma cartesiana. Segundo Hilton Japiassu:

O método experimental, racional e objetivo aumenta incessantemente seu impacto sobre a vida social e cotidiana. Ele sempre impôs de modo crescente e intransigente, o primado da Razão sobre os demais aspectos da experiência humana. Apresentando-se como o único instrumento particular da Razão, foi levado a assumir, estimulado por seus êxitos, um papel crescente, a ponto de identificar-se com a própria Razão e de rejeitar como 'irracional' e 'subjetivo' tudo o que não conseguiu assumir. (JAPIASSU apud BERTICELLI, 2006, p.56)

O pesquisador consciente da importância da subjetividade, julga que nem sempre o que os respondentes intencionaram dizer, seria a realidade por eles pensada, ou mesmo que o leitor desta dissertação abstrairá com exatidão o meu entendimento do sujeito frente ao objeto. Ainda orientando-se por Ghedin e Frnaco, fez-se necessária a atenção ao subjetivismo da pesquisa, visto que:

A realidade pesquisada não pode ser reduzida aos discursos que os sujeitos pesquisados emitem a respeito dela, o que denotaria um subjetivismo inadequado. É fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado, mas não basta a coleta de falas e discursos dos pesquisados; deve haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos. (GHEDIN; FRANCO, *op.cit.*, p. 124)

Esta foi uma pesquisa de campo elaborada em uma escola particular de Educação Básica de Cuiabá, Mato Grosso. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionários objetivos com discentes de ensino fundamental II, médio e pré-vestibular com intuito de promover uma inquirição em diversas faixas etárias; entrevista semi-estruturada gravada da modalidade focalizada¹³ com os docentes citados pelos alunos — sem que eles saibam que são respondentes pelo fato de terem sido citados nos questionários discentes; entrevista semi-estruturada gravada com o diretor da instituição de ensino.

2.1 CARACTERIZAÇÃO E ESCOLHA DA ESCOLA

Sem o propósito de comparar escolas públicas e particulares, a presente pesquisa levou em consideração a necessidade dos professores da segunda em manterem seus postos de trabalho — por não possuírem estabilidade — tentam adotar uma postura normalmente mais lúdica objetivando o incremento das relações de seus alunos, que para muitas escolas, que por uma questão econômica, consideram, em parte, os alunos como “clientes”, que como tal, têm que apreciar o serviço prestado. Além do exposto, o pesquisador desta leciona em uma escola deste segmento¹⁴, o que favorece e aumenta a abertura para pesquisa na mesma.

¹³ Segundo Maria Helena Michel na entrevista semi-estruturada “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (2009, p.68) e focalizada quando tem “roteiro de tópicos, utilizada para estudos de mudança de conduta” (*ibid*, p. 69) ou de conduta.

¹⁴ Segundo Herbert Blumer: “A postura inicial do cientista social [...] quase sempre carece de familiaridade com

Intencionou-se inicialmente, coletar os dados — dados de natureza primária¹⁵ — em várias instituições privadas da educação básica, mas infelizmente a visão de um professor de uma escola concorrente entrevistando alunos sobre o perfil relacional com seus professores mostrou-se um empecilho. Visto o exposto, o último lugar onde pretendia fazer a pesquisa, que era na escola do próprio pesquisador, acabou sendo o local mais adequado para coleta. Com isso, a pesquisa teve que ter redobrados cuidados com os dados da mesma, por, primeiro, serem colegas de trabalho de convívio diário do pesquisador; segundo, de não “contaminar os dados” com pré-julgamentos de uma impressão quotidiana.

A escola pesquisada possui uma média de 350 alunos e 21 professores do ensino fundamental II; 750 alunos no ensino médio e algo em torno de 250 alunos de pré-vestibular sendo que estes segmentos possuem professores comuns, no total de 30 professores.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Um fato ressaltante é que no projeto inicial, almejou-se investigar apenas a didática em pré-vestibulares, onde a prática docente do pesquisador é de quase duas décadas, e o mesmo presenciou um constante no uso de técnicas lúdicas — macetes, anedotas, histórias, *et cetera* — com intuito de promover a cognição. Ao longo do mestrado, houve uma mudança do sujeito da pesquisa, por perceber que a ação lúdica não era uma idocrassia de docentes de pré-vestibular, por isso, optou-se por ampliar a pesquisa para a educação básica. O leitor perceberá, portanto, que a abordagem do discente de pré-vestibular foi diferenciada. Cabe ressaltar, que apesar da abordagem do questionário aplicado com o pré-vestibular ser diferente

aquilo que de fato ocorre na esfera da vida que ele se propõe a estudar.” (BLUMER *apud* FLICK, 2009, p. 21)

¹⁵ Como nos explica Michel dados primários são “coletados, em primeira mão, como pesquisa de campo, testemunho oral, depoimentos, entrevistas, questionários [...] (*ibid*, p. 65)

dos da educação básica, as entrevistas com os docentes deste segmento aconteceram de forma inevitável, visto que, os mesmos professores do terceiro ano do ensino médio, ministram as mesmas aulas no pré-vestibular.

2.2.1 Os alunos

Em todas as turmas da educação básica e pré-vestibular, optou-se por ter a visão do lúdico, de alunos que dentro da forma avaliativa proposta pela escola e cobrada por muitos processos seletivos de ingresso às Universidades, destacam-se de forma positiva. Partiu-se da certeza de que todo aluno, independente de suas notas, tem sua colaboração para um trabalho como este. Todavia, primando por uma extensão menor do trabalho de mestrado, optou-se por turmas de todos os níveis da educação básica e pré-vestibular que se destacaram de forma positiva — o que não descarta a pesquisa com alunos com menos destaque acadêmico em trabalhos futuros. Apesar de não corroborar com a avaliação conteudista e creditativa¹⁶ que o mundo moderno tem imposto, os alunos com melhores notas, em sua grande maioria, vêm a ludicidade de forma mais educacional, enquanto que os alunos com notas não tão boas tendem a ver — segundo, meramente minhas observações informais — a ludicidade como oportunidade de não aprender, mas sim “matar uma aulinha”. Visto o exposto, os questionários foram realizados com as turmas de maiores notas em provas e vestibulares simulados, no caso do pré-vestibular.

O questionário realizado com os alunos da educação básica (ANEXO 01) seguiu uma linha investigativa que norteou a entrevista com os docentes. Este estabeleceu: em primeiro lugar, um perfil relacional deste aluno com seus colegas e com os professores, para

¹⁶ Avaliação somativa ou creditativa, segundo Antônio Carlos Gil, ocorre no final do período – portanto pontual – visando verificar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. (Gil, 2007)

que conseguisse perceber se alunos com perfis relacionais mais amplos sentem mais afinidade por professores com perfil lúdico; em segundo, uma análise de como este aluno se auto-avalia em relação às suas notas e mais uma vez relacionar este fator de avaliação — apesar de puramente creditativa na escola em questão — com a afinidade com docentes lúdicos; finalmente, no questionário discente, traçou-se o perfil do professor que ele mais gosta, atribuindo-lhe adjetivos como: “paizão”, “engraçado”, “inteligente”, “triste”, “brigão” ou “amigo”. Mesmo com a privação da idéia de que os discentes não escolheriam os adjetivos de “brigão” ou “triste”, estes foram colocados de forma intencional. A estes dados foi feita uma análise dedutiva, que serviu de base para uma série de análises indutivas¹⁷ e subjetivas das outras etapas da pesquisa.

O questionário com os alunos do pré-vestibular (ANEXO 02) assim como os da educação básica, buscou-se um aluno considerado bem preparado para o vestibular — não que se ache que nos alunos que ainda não possuem este interesse o trabalho de uma aula lúdica não possa ser utilizado. Escolheram-se então os 40 primeiros colocados em um vestibular simulado interno do curso e com estes fizemos um questionário intencionando verificar como estes encaram o uso de uma aula divertida no seu aprendizado. No questionário argüiu-se uma aula descontraída favorece uma boa relação entre o professor e o aluno o que melhora ou não o aprendizado; se o lúdico em qualquer tipo de conteúdo, desde os mais simples até os mais complexos; a relação do lúdico com o conteúdo e por fim o lúdico no processo de memorização e aprendizado.

¹⁷ Como nos ensina Michel no que tangem às formas de condução do raciocínio, na indução “a conclusão não pode generalizar para todos os casos. Ela é uma proposta de verdade; uma verdade que foi comprovada para uma situação específica e poderá ser ampliada para outras situações.” (*ibid*, p.60)

2.2.2 Os Professores

A entrevista com os docentes foi gravada em áudio (ANEXO 03). Não foi feita uma escolha aleatória dos docentes escolhidos para entrevista, pelo contrário, foram os docentes citados nas entrevistas dos alunos. Um ponto meritório é estes professores não tinham conhecimento que esta escolha para entrevista não foi direcionada. A seqüência estabelecida para entrevista abordou: a visão do docente frente ao lúdico — ponto este fundamental para ser confrontado com a resposta dos discentes para perceber a intencionalidade desta ferramenta; a visão do docente do uso lúdico para promover um incremento relacional com o aluno — ponto este, também fundamental para ser confrontado com a resposta dos discentes para perceber a intencionalidade desta ferramenta; com os professores em que ficar constatada a intencionalidade do lúdico em suas aulas, questionou-se dos mesmos o vínculo desta ludicidade com o conteúdo frente à aprendizagem, na formação pessoal do discente, na formação da corporeidade dos mesmos e no respeito e admiração do aluno pelo professor. Não intentou-se entrar em aspectos pessoais dos professores, abreviou-se portanto a entrevista, para o foco da pesquisa, mesmo porque, optou-se pelo anonimato do entrevistado, não vendo, portanto na presente pesquisa, a necessidade de questionar a naturalidade, local de formação *et cetera*.

2.2.3 Os diretores

Foi realizada entrevista (ANEXO 04) com o diretor do colégio (Upsilon). Esta entrevista também foram gravadas em áudio e analisada. A intencionalidade desta parte da pesquisa reside em determinar a visão do diretor frente ao lúdico intencional docente, no que tange o incremento ou não da aprendizagem, do respeito discente pelo docente, da formação

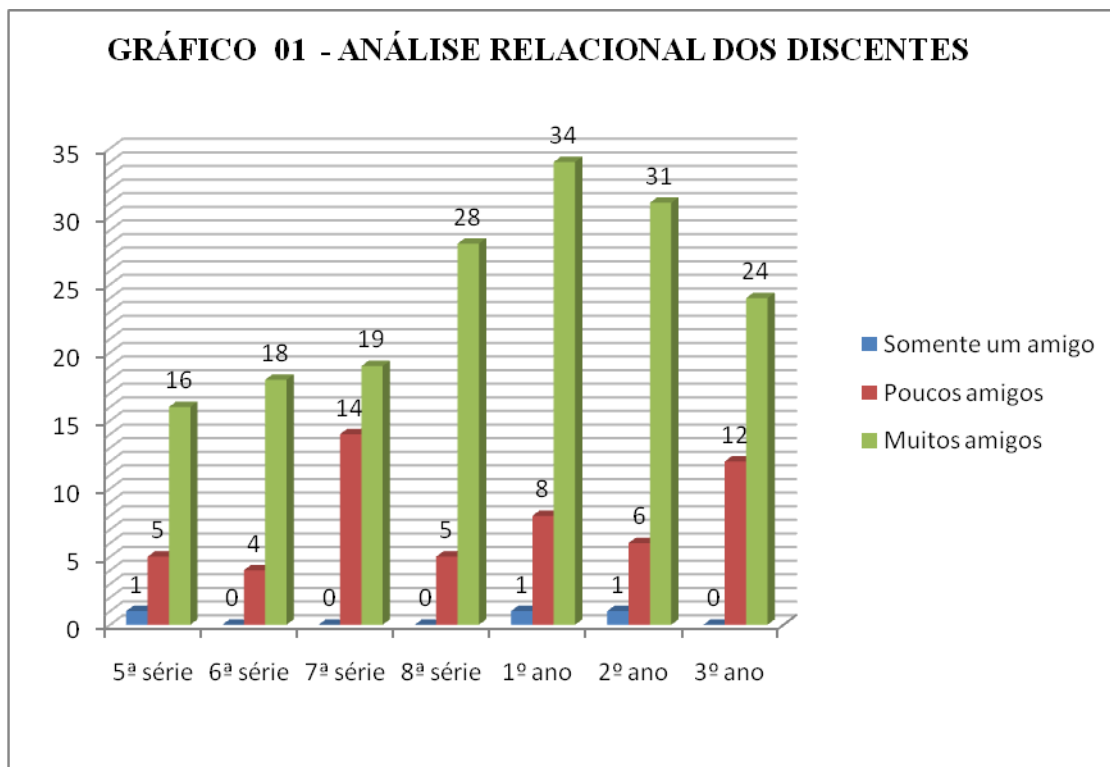
peçoal do aluno e da relação entre professor e aluno; determinar a classe social do aluno em questão.

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS DADOS

3.1 QUESTIONÁRIOS DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

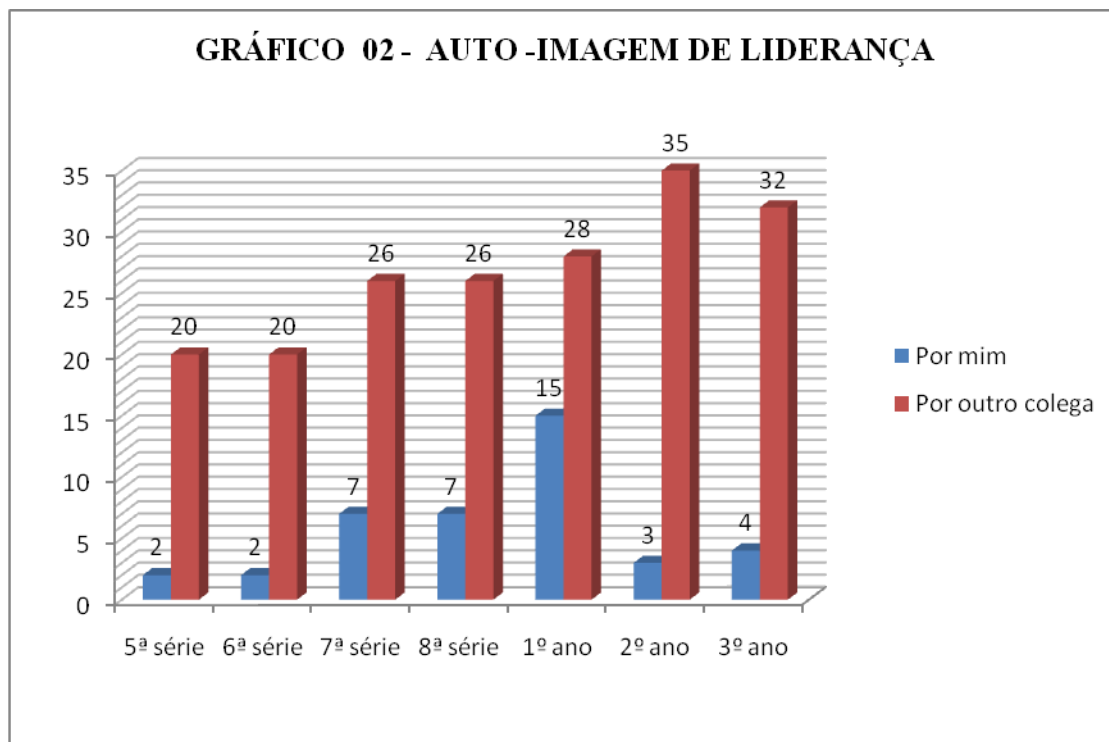
A análise dos dados dos questionários dos discentes é dedutiva. Inicialmente, de forma quantitativa, expor-se-á a seguir graficamente o perfil dos alunos da escola pesquisada. Como disse o próprio diretor, a classe social a qual pertencem os alunos é A e B, o que oportuniza aos pais a escolha da instituição educacional de seus filhos, sendo assim a escolha é feita em cima de uma série de fatores — credibilidade da escola, afinidade com a proposta pedagógica, mas o que presentemente é muito marcante é a força da vontade do filho nesta escolha.

Primeiramente dentro de uma análise relacional foi questionado o número de amigos que o discente possui, dando as opções: “somente um”, “poucos amigos” e “muitos amigos”. Os resultados são demonstrados no gráfico 01.



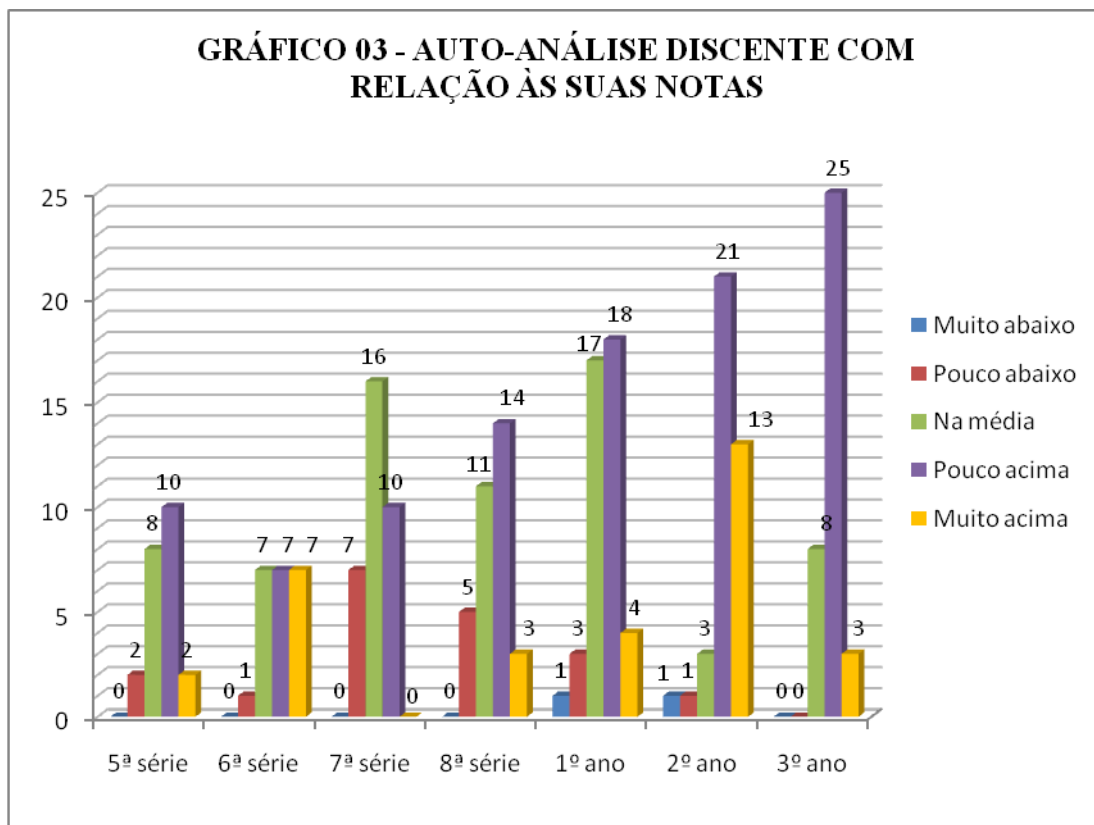
Em uma análise mais aprofundada percebeu-se que discentes que colocaram no questionário que possuem “muitos amigos”, valorizam professores com perfil “engraçado” o que denota que um jovem que se considera com um bom círculo relacional aprecia o lúdico.

O segundo ponto de análise é da capacidade do jovem de se auto-analisar com capacidade de liderança no grupo.

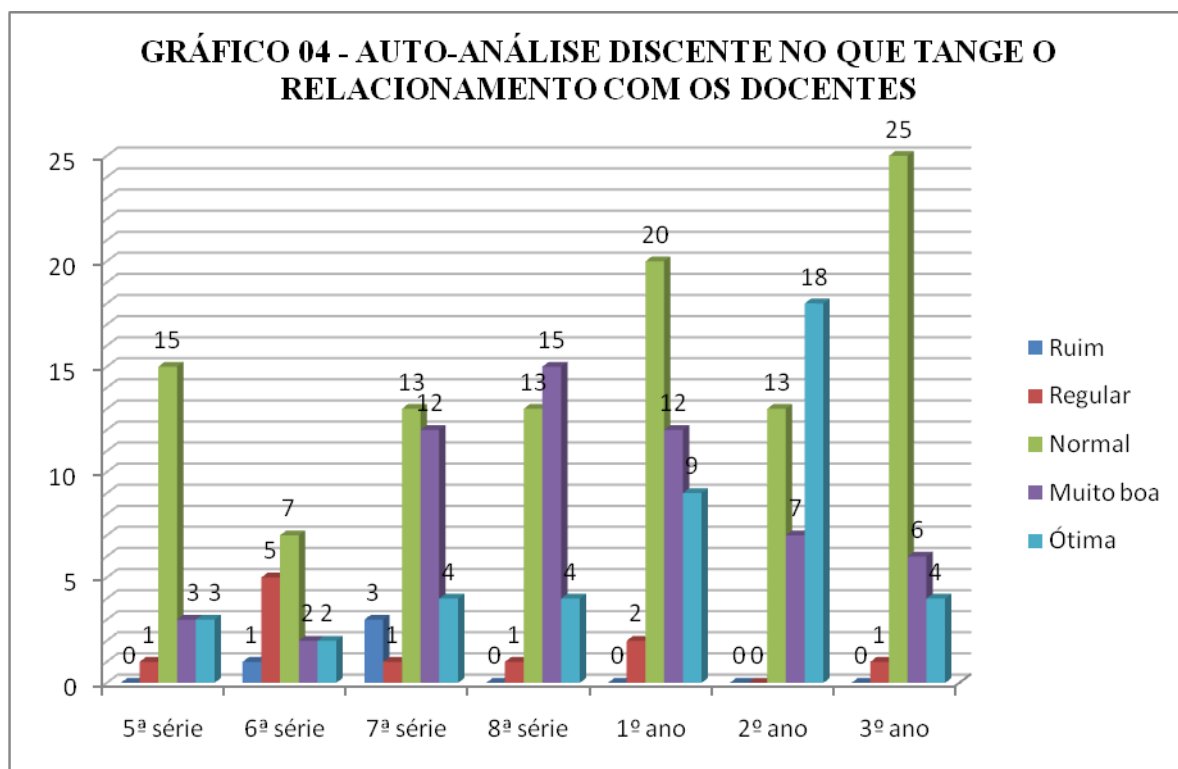


Em uma análise arraigada dos questionários não foi possível fazer uma relação entre a escolha de auto-imagem de liderança e o perfil do professor.

Como já citado as turmas escolhidas foram os de alunos com melhor desempenho acadêmico. Este fato se demonstrou que os discentes inquiridos consideram suas notas “pouco acima” ou “muito acima” da média, foi a maioria em todos os níveis pesquisados. Na auto-imagem frente a este quesito, os alunos responderam como segue o gráfico 03.



Um fator importante de avaliação, exposto no gráfico 04, é com relação à auto-análise discente com no que tange o relacionamento com os docentes.



Seria de se esperar que os estudantes do Ensino Fundamental demonstrassem uma melhor relação com os docentes. Percebe-se pelo gráfico acima, que as turmas que consideram sua relação com os docentes “muito boa” ou “ótima” foi proporcionalmente maiores no Ensino Médio. Talvez esta equipe de professores esteja desempenhando as características lúdicas com mais eficiência e intencionalidade.

Um ponto demasiadamente meritório para presente pesquisa é a análise dos adjetivos dados aos professores da preferência dos educandos. As tabelas que seguem demonstram uma notável preferência por professores com característica lúdica, citados como “engraçados” e afáveis, citados como “paizão”.

TABELA 1 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 5ª SÉRIE

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Delta	5	4				5
Epsilon		2				
Psi		3				2
Outros		1				

TABELA 2 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Alpha	4	7	7			3
Outros¹⁸		1				

TABELA 3 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 7ª SÉRIE

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Delta	2	4	1			5
Epsilon		8				
Zeta		1				2
Psi		1	1			
Outros		1	2			2

TABELA 4 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 8ª SÉRIE

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Mu		10				7
Iota			3			
Psi	2	5				1
Outros		2	1			2

TABELA 5 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 1º ANO

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Theta		20	1			
Eta			6			
Beta	2		6			
Gamma		1	1			
Outros		2	1			2

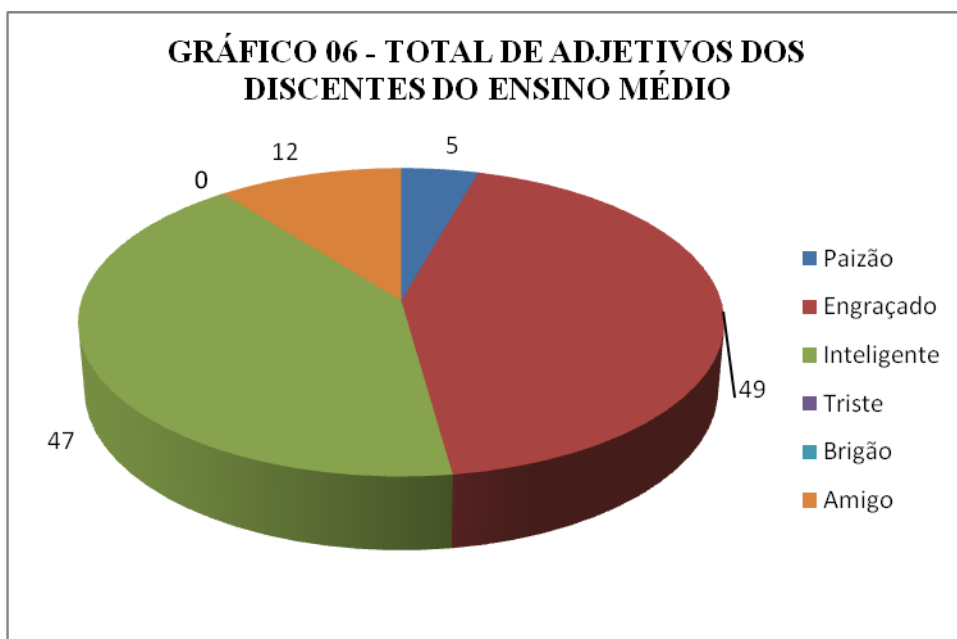
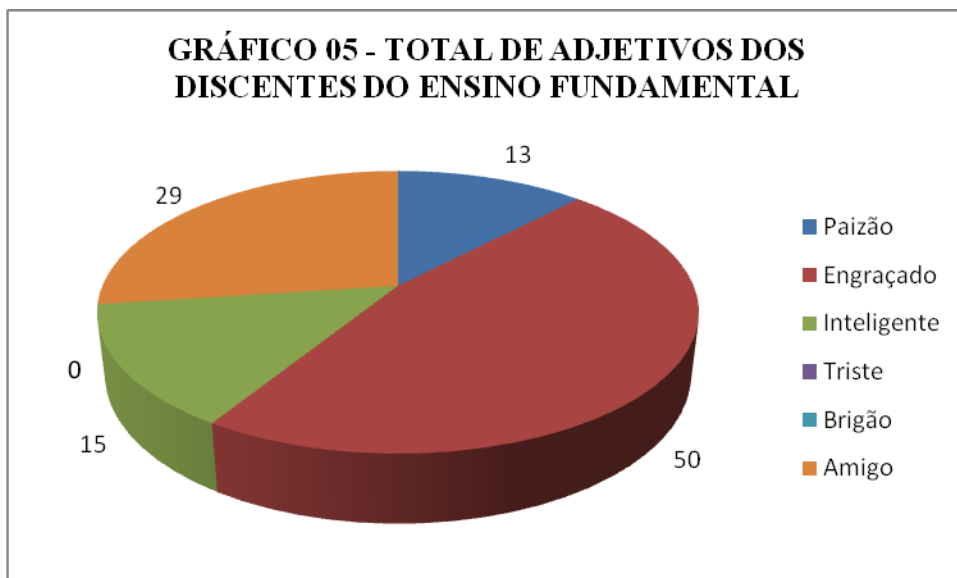
TABELA 6 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 2º ANO

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Kappa		5				
Lambda		11	3			1
Sigma		4				1
Zeta			4			2
Outros			3			3

TABELA 7 – ADJETIVOS AFERIDOS AOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DA 3º ANO

	Paizão	Engraçado	Inteligente	Triste	Brigão	Amigo
Lambda	1	1	1			
Sigma		2	1			2
Theta		3				
Iota			4			
Omega			6			
Beta			4			1
Eta			3			
Outros	2		3			

¹⁸ Em “outros” estão incluídos professores que tiveram apenas um voto, ou os votos direcionados a mim.



Quase a metade dos alunos do ensino fundamental sente mais afinidade por professores “engraçados”. O mesmo pode ser notado com o 1º e o 2º ano do Ensino Médio. A turma que se distinguiu das demais foi o 3º ano, que deram preferência a professores que demonstram “inteligência” ao ensinar. Esta turma também se diferenciou pela grande variedade de votos, o que demonstra que a escola possui uma equipe de professores muito

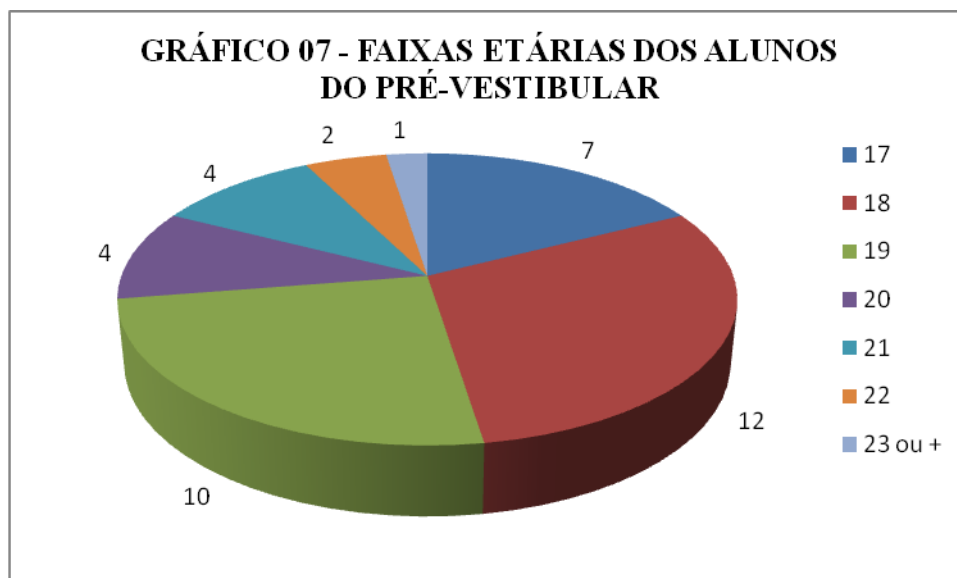
uniforme. Por certo estas características tenham sua origem no fato destes alunos estarem focados no vestibular.

3.2 QUESTIONÁRIOS DOS DISCENTES DO PRÉ-VESTIBULAR

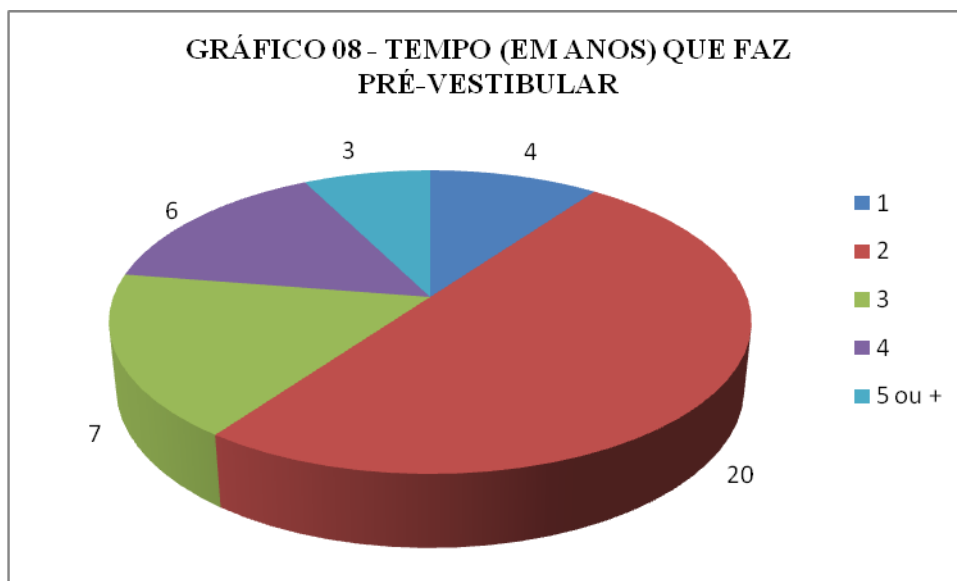
Como supracitado intencionou-se escolher alunos que já possuam um interesse pelos estudos, dos 40 selecionados, 36 prestaram e prestarão vestibular para medicina, o curso mais concorrido na maioria das Universidades brasileiras. Estes alunos estão bem distribuídos em relação ao sexo, dos quarenta, 21 são do sexo feminino e 19 do masculino.

Esta entrevista foi feita no ano de 2008. Um fator que corrobora a qualidade do conhecimento destes alunos é que no vestibular que estes fizeram no final deste ano, quinze foram aprovados em medicina na UFMT, sem contar as aprovações em outras grandes Universidades pelo território nacional.

O gráfico 07 mostra a faixa etária dos discentes entrevistados.

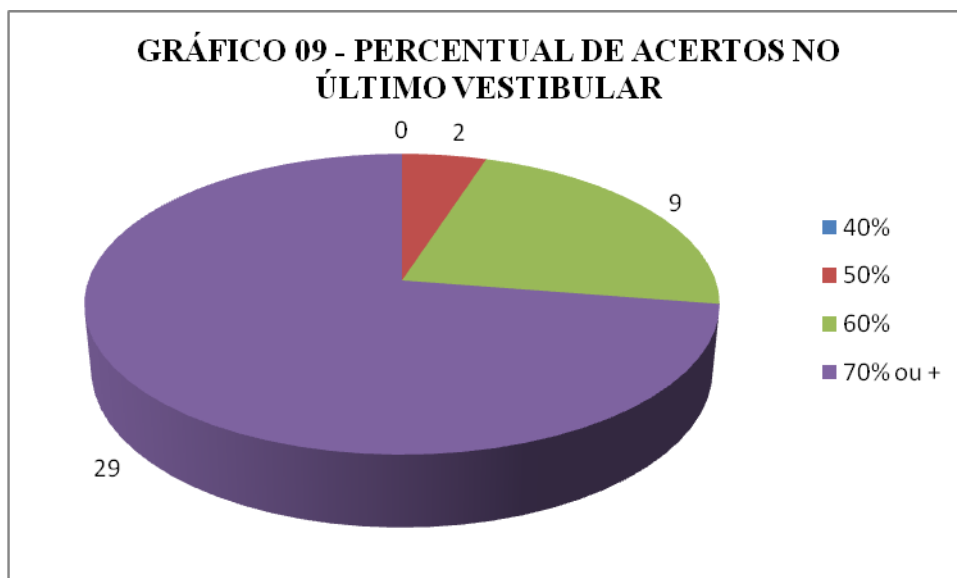


Um fator do perfil do entrevistado que deliberou-se ser meritório é a quantidade de vezes que o mesmo já fez algum curso pré-vestibular — incluindo “terceirão” que se assemelha muito tanto em equipe, quanto no estilo didático e de conteúdos. O gráfico 08 demonstra este dado.



Um fator relevante que demonstra que os alunos entrevistados possuem um grande comprometimento com estudo e com o desejo de aprender. Diante o exposto, questionou-se o percentual de acerto no último vestibular¹⁹, sendo as respostas demonstradas no gráfico 09.

¹⁹ Lembrando que com 80% dos acertos em média, o aluno estaria aprovado em qualquer curso na UFMT, inclusive medicina. Lembrando que esta pesquisa foi realizada antes do processo de seleção unificado pelo ENEM.



A primeira questão foi feita de forma genérica, mas serve como cerne da idéia do aluno frente idéia de uma aula com a presença do lúdico.

Primeira questão: A aula pode ser um momento de descontração (fazer perder ou perder o constrangimento, a timidez; desembaraçar-se) o que pode ser um fator positivo ou negativo ao aprendizado e ao relacionamento entre o docente e o discente. Você considera este momento favorável ou desfavorável ao seu aprendizado?

Não foi surpresa que mesmo com alunos focados no aprendizado, 39 alunos são favoráveis e somente 1 se mostrou desfavorável.

Nas demais questões não fez-se perguntas, mas pedimos aos alunos que escolhessem entre idéias contrárias. Os resultados são expostos na tabela 06 que segue.

TABELA 08 – RESULTADO DAS OPINIÕES DOS QUESTIONAMENTOS

Opinião	Quantidade	Opinião	Quantidade
Acho que uma aula descontraída favorece uma boa relação entre o professor e o aluno o que melhora o aprendizado.	40	Acho que uma aula descontraída desfavorece a relação entre o professor e o aluno, pois entendo que a sala de aula não é local de brincadeira.	00
Quando o conteúdo é muito complexo, uma brincadeira, ou até uma anedota relacionada ao conteúdo pode favorecer o aprendizado.	35	Quando o conteúdo é muito complexo, uma brincadeira, ou até uma anedota mesmo que relacionada ao conteúdo pode tirar a atenção e prejudicar o aprendizado.	05
Uma brincadeira ou anedota NÃO relacionada ao conteúdo pode favorecer o aprendizado.	19	Uma brincadeira ou anedota NÃO relacionada ao conteúdo pode tirar a atenção e prejudicar o aprendizado.	21
Sou favorável ao uso de “macetes” como forma de memorização.	31	Sou contrário ao uso de “macetes” como forma de memorização.	09
O uso de histórias engraçadas que se relacionem com o conteúdo me favorece, pois consigo gravar melhor o conteúdo devido à motivação que é estabelecida.	39	O uso de histórias engraçadas mesmo que se relacionem com o conteúdo me prejudica, pois me distrai e não consigo gravar o conteúdo.	01
O uso de histórias engraçadas que NÃO se relacionem com o conteúdo me favorece, pois de bom humor consigo gravar melhor o conteúdo.	17	O uso de histórias engraçadas que NÃO se relacionem com o conteúdo me prejudica, pois me distrai e não consigo gravar o conteúdo	23

A maioria dos alunos demonstra ter uma relação melhor com professores que usam a descontração em suas aulas ou histórias engraçadas — contextualizadas — o que é aceito como um fator de melhora do aprendizado. Inclusive com conteúdos mais complexos esta técnica, segundo os entrevistados, pode facilitar sua aprendizagem.

Entretanto, uma anedota ou uma brincadeira fora de contexto, ou mesmo histórias engraçadas, não são bem aceitas por alunos que possuem um comprometimento ao estudo.

3.3 ENTREVISTAS COM OS DOCENTES APONTADOS PELOS ALUNOS

As entrevistas com os docentes desenrolaram durante o ano de 2009 *a posteriori* aos questionários dos discentes em uma sala reservada dentro do próprio colégio. Inicialmente optou-se por entrevistar os professores indicados pelos alunos como os melhores, sem que soubessem desta sinalização. Pela quantidade de professores citados pelos alunos e suas opiniões muito semelhantes, optou-se por não utilizar todas as entrevistas nesta dissertação. As respostas emanadas dos sujeitos não estão colocadas na íntegra, também com intuito de não ser repetitivo — em respeito ao leitor —, visto que muitas respostas foram semelhantes, mesmo dentro de uma mesma entrevista aconteceram momentos em que o inquirido respondeu mais de uma mesma resposta.

Como já citado optou-se pelo anonimato dos entrevistados, usando portanto pseudônimos — alfabeto grego.

3.3.1 Professor Alpha

O professor Alpha ministra a disciplina de biologia em várias turmas: 6ª série do ensino fundamental²⁰, 3ª série do ensino médio e pré-vestibular. Ministra a disciplina há 9 anos. Alpha, na 6ª série (TABELA 02) teve como avaliação dos alunos: 4 indicações de “paizão”, 7 de “engraçado”, 7 de “inteligente” e 3 de “amigo”, sendo praticamente uma unanimidade na preferência dos alunos. Já no 3º ano (TABELA 07) teve como avaliação dos alunos: 2 indicações de “paizão”, nenhuma de “engraçado”, 1 de “inteligente” e 2 de “amigo”. Este professor caracterizou-se como um professor praticamente idolatrado pelos alunos do ensino fundamental. No ensino médio, sua votação foi menor, pelo nível de qualificação e

²⁰ 6ª série do ensino fundamental equivale ao 7º ano pela Lei nº 11.274 de 2006

seleção dos professores, poderia dizer que os melhores professores de uma escola de educação básica são colocados no terceirão (3º ano) e no pré-vestibular, o que faz com que a “concorrência pela preferência” do aluno seja maior, o que se caracteriza pela Tabela 07. Percebe-se também com isso, que um professor do ensino médio e pré-vestibular, quando colocado no ensino fundamental se destaca. No ensino fundamental, Alpha teve muitas indicações de “paizão” e “engraçado”, o que demonstra que possui um grande laço afetivo estabelecido pela sua ludicidade.

Alpha, quando questionado se o uso de macetes ou brincadeiras faz partes de suas ferramentas de aprendizagem do discente demonstrou prontamente que *sim... com o intuito de, como eles tem um grande número de informações pra poder facilitar o entendimento e amenizar o sofrimento deles, mais isso não pode ser nada desrespeitoso!* A palavra “sofrimento” utilizada por Alpha, refira-se à 3ª série e pré-vestibular, pois é onde, também encontro como professor um “sofrimento” no que se refere à quantidade de informações passadas além da angústia de uma passagem muitas vezes traumática, o vestibular. Um fator interessante nesta expressão utilizada por Alpha é a demonstração de afeto com o aluno e sua preocupação com seu “sofrimento”.

Outro fator relevante em sua fala é quando Alpha diz *“não pode ser nada desrespeitoso”*. Muitas vezes ouvem-se histórias de professores que com intuito de serem engraçados, humilham ou são preconceituosos. O lúdico em sala de aula, tem como premissa e característica humana, primar pelo respeito.

Outro destaque da fala de Alpha refere-se ao processo de formação pessoal... *Eu acredito que possa vir uma contribuição sim, porque a gente é um produto do meio onde a gente convive né, se convivemos com pessoas mais tranquilas, mais brincalhonas*

provavelmente a gente acaba assimilando um pouco disso, e o contrário também é verdade.

Aproveita-se então o ensejo para parafrasear Gil:

Há professores que enfatizam o **relacionamento** [grifo do autor] com o estudante. Essa é postura característica dos professores identificados com a Educação Humanística, notadamente daqueles influenciados por Carl Rogers. Esses professores colocam sua ênfase nos processos de interação humana. Vêm a educação como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal em que o professor atua como o facilitador desse crescimento. Crêem que a principal preocupação do educador deva ser com a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”, para libertar a capacidade de auto-aprendizado, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante, que envolve tanto componentes intelectuais como emocionais. (GIL, 2007, p. 36)

É fundamental então, como relatou Alpha, uma *convivência com pessoas mais tranqüilas, mais brincalhonas...* visto que grande parte da vida criança e do jovem acontecem dentro da escola.

3.3.2 Professor Beta

O professor Beta leciona matemática há 15 anos, e no colégio em questão trabalha no 1º ano do ensino médio e no terceirão, além do pré-vestibular.

Beta, no 1º ano (TABELA 05) teve como avaliação dos alunos: 2 indicações de “paizão”, nenhuma de “engraçado” e 6 de “inteligente”. Já no 3º ano (TABELA 07) teve como avaliação dos alunos: 4 indicações de “inteligente” e 1 de “amigo”. Este professor caracterizou-se como um professor mais admirado por sua inteligência e amizade que por sua ludicidade. Entretanto, quando inquirido em relação ao uso do lúdico — macetes ou brincadeiras — como um fator positivo ou negativo ao aprendizado e ao relacionamento entre o docente e o discente respondeu... *é, eu vejo que com tipo de brincadeira alguns tipos de*

memorização, que ta sendo utilizada aqui como macete, o aluno se sente mais seguro e menos é tira uma barreira dele em relação à matemática. Fórmula com dedução que ele não utiliza no seu cotidiano ele prefere uma coisa mais é acessível ao seu cotidiano seu dia-a-dia a sua vida em geral... Visto isto, recorre-se a Aranha que parafraseia Dewey:

Dewey fez severas críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização. [...] concluiu que a escola não pode ser uma preparação para vida, mas é a própria vida. (ARANHA, 2006, p.262)

Na mesma linha, Beta falou sobre a ludicidade frente a conteúdos mais complexos complementando o pensamento anterior... *é eu tento utilizar exemplos do cotidiano pra relacionar os assuntos de matemática mesmos os mais complicados você pega algum exemplo de comida, caminha, bicicleta ou mesmo uma mangueira com caindo uma água, é o jeito o formato que a água ta caindo e você coloca isso no conteúdo pra ele assimilar e sair da abstração.* A quantidade de conteúdos já era questionada por Comenius que já dizia: “Nas escolas, porém, há uma grande confusão que deriva de se querer abarrotar as mentes dos alunos com muitos conhecimentos ao mesmo tempo.” (2006, p. 154)

No que se refere ao incremento do relacionamento com o uso do lúdico Beta hesitou... *Depende! É se sala tiver maturidade pra esse tipo de brincadeira de descontração favorece muito porque a aula passa a ser menos pesada o aluno tem menos restrição é ao seu conteúdo logo ele se assimila melhor ele ti aceita melhor, o problema é quando o aluno ele não consegue entender que essa brincadeira ta sendo feita pra chegar num conteúdo x numa metodologia y; eu tenho um exemplo na semana passada que fui fazer isso com aluno, fui dando exemplos, exemplos, dando voltas e mais voltas e o aluno falou professor, não seria*

mais fácil o senhor só mostrar o gráfico. Eu falei: não! To querendo mostrar essa relação com o cotidiano para você conseguir guardar. Ele virou e falou assim não professor eu prefiro que você de o exemplo, eu não gosto de parar pra pensar. Esta fala, mais uma vez conduz ao questionamento do escopo do processo educacional. Recorre-se novamente à Aranha:

A esse propósito, poderíamos lembrar o filósofo Montaigne, que, no século XVI, já preconizava uma educação que fizesse uma “cabeça bem-feita” e não uma “cabeça bem-cheia”. Edgar Morin retoma essa idéia quando diz: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar a acumulação inútil”. (ARANHA, 2006, p.255)

Quando questionado sobre o uso de anedotas desconectadas ao conteúdo Beta argumenta... *Uma aula descontraída pode ter é relação direta com conteúdo se o professor se programar... ele pode ir direto ao assunto ou criar um clima com outro assunto, eu gosto muito em relação a isso criar assim um caso uma ou história, uma estória sobre o assunto e o aluno vai ouvindo porque nós estamos numa geração de fofocas, de bigbrother, de programas da vidas, revistas que falam da vida dos outros então eu vou contando o assunto assim quando ele percebe ou ele nem percebe eu já to entrando no assunto falando ta vendo disso que eu to falando aqui é você ta me entendendo assim, então to colocando assim, to colando assado.* Beta tocou em um dos pontos principais do trabalho, o planejamento, a intencionalidade no momento lúdico. Beta ainda critica a educação na base, no ensino fundamental... *existem muitos alunos que estão questionando essa maneira de eu dar exemplo e falando assim “professor eu devia ter pensado isso na série lá embaixo na base”, eu falo “sim”. Eu até procuro ver da onde que veio esse aluno; como que ele foi formado; procurando essa base, foi feito com ele esse trabalho [... do lúdico], o problema é que ele não consegue lá com 10, 11 anos entender que aquela brincadeira vai gerar um fruto aqui na*

frente, então muita gente se perde nesse processo, aí quando você volta nessas brincadeiras ele começa agora “há, por isso, por isso que eu fazia aquilo”; “eu já fiz essa brincadeira com o meu professor da 4ª série”, aí ele começa a pensar um pouquinho mais eu acho que lá na 4ª série, ele ou sei lá em que série quando ele é mais novo, ele não tava preparado pra encaixar o raciocínio lúdico com o contexto com a matéria uma parte técnica. Segundo o professor então, para o uso do lúdico, existe não só uma técnica, uma intencionalidade, mas também, brincadeiras diferentes para faixas etárias diferentes.

Quando Beta foi questionado sobre o lúdico na formação pessoal ele não conseguiu desvincular da formação acadêmica, no entanto, falou algo de grande importância... *Olha, eu prefiro pensar que o lúdico deixa a pessoa um pouquinho mais questionadora ele consegue visualizar de maneira geral, o que vai acontecer é uma tendência é do mercado a educação que o aluno pense, então eu acho que o grande feito de a grande realização de você trabalhar com lúdico é que o aluno ele começa a pensar, ele não é o mero reprodutor de conteúdo, ele é um aluno pensante, então eu acho que ajuda muito pessoalmente o aluno nesse termo de relaciono.*

Continuando os questionamentos, Beta falou da corporeidade do lúdico... *Muito, muito, muito a postura do professor a maneira que ele interpreta eu acho que a inteligência é cinestésica, como ele fica ali na frente dos alunos, como ele interpreta, como ele faz influencia demais, não tem como você dar uma aula de graça por que eu gosto muito de trabalhar com gráfico, subindo e descendo sem eu estar preparado fisicamente pra mostrar isso.*

3.3.3 Professor Delta

A professora Delta ministra a disciplina de língua inglesa na 7ª série do ensino fundamental. Ministra a disciplina há 15 anos. Alpha, na 7ª série (TABELA 3) teve como avaliação dos alunos: 2 indicações de “paizão”, 4 de “engraçado”, 1 de “inteligente” e 5 de “amigo”.

Delta mostra-se completamente predisposta ao uso do lúdico em sua primeira fala: a partir de o momento que o aluno sente interesse e prazer em assistir uma aula toda informação passada ela é captada com mais facilidade, através de uma brincadeira, através de um macete, através de um brinquete ou mesmo de uma música o aluno pega todas informações que o professor quer trazer naquele momento.

Um ponto que merece destaque na fala de Delta é quando se questionou quem é lúdico tem o respeito e a admiração do discente. Respondeu então de forma enfática: *Claro, claro, não tenha dúvida disto não podemos confundir aqui, atividade lúdica com atividade livre, tudo aquilo que é feito em sala de aula, tem que se planejado e pensado com antecedência, testasse que não da certo, muda-se na próxima aula a única maneira que você ter controle da sala é fazer com que o aluno perceba que naquele momento o objetivo daquela atividade é tal, então nós estamos falando aqui de atividade livre o aluno fica solto fazendo o que quer você explica tal objetiva, cronometra o tempo e manda, o aluno vai embora e tudo acontece conforme você planejou.*

3.3.4 Professor Theta

O professor Theta ministra a disciplina de biologia na 1º ano e do ensino médio e terceiro há 18 anos. Theta, no 1º ano (TABELA 05) teve como avaliação dos alunos: 20

indicações de “engraçado” e 1 de “inteligente” e no terceiro 3 indicações de “engraçado”. Fica aqui bem notória, mais uma vez a diferença entre as equipes de professores do 1º e terceiro.

Um fator marcante na sua entrevista é sua crítica aos conteúdos acadêmicos. Theta é favorável ao uso de macetes e brincadeiras pó achar que *facilita o aprendizado porque a quantidade de conteúdo que a gente tem que ensinar é maçante, e na maioria das vezes sem aplicação prática nenhuma na vida do aluno.*

Outro fator interessante é que quando argüido se o professor lúdico tem a confiança, aceitação e respeito discente, prontamente respondeu: *Eu acredito que sim porque hoje em dia a gente percebe uma grande dificuldade de se relacionar com o outro. Este lúdico, este lado amoroso, e na hora que precisa ser duro, você demonstra que é um ser humano e não um repetidor de conteúdo que está ali na frente como se fosse uma máquina, onde você liga um programa e ele vai repetindo.* Neste momento, pode-se discutir o grau de “amorosidade” com o aluno. Theta demonstra que é “amoroso” quando tem que ser, no entanto quando precisa, sabe ser “duro”. Recorre-se então a Gil:

Há professores que exageram o peso a ser atribuído às qualidades pessoais de amizade, carinho, compreensão, amor, tolerância e abnegação e simplesmente excluem a tarefa de ensinar de suas cogitações funcionais. Alicerçados no princípio de que “ninguém ensina ninguém”, atribuído a Rogers, muitos professores simplesmente se eximem da obrigação de ensinar. Na verdade, o que passam a fazer nada mais é que, mediante o argumento da autoridade, dissimular a competência técnica. Além disso, à medida que esses professores desprezam a tarefa de ensinar, “entram no jogo das classes dominantes, pois a estas interessa um professor bem comportado, um missionário de um apostolado, um abnegado; tudo, menos um profissional que tem como função principal o ensino”. (ALMEIDA, 1986 *apud* GIL, 2007, p. 8)

Visto o exposto, cabe aqui ressaltar o bom senso para se ter a “dosagem” deste carinho e ludicidade.

3.3.5 Professor Eta

O professor Eta ministra a disciplina de química na 1º ano e do ensino médio e terceiro há 12 anos. Eta, no 1º ano (TABELA 05) teve como avaliação dos alunos: 6 indicações de “inteligente” e no terceiro 3 indicações também de “inteligente”, ou seja, os alunos gostam de Eta, mas sua admiração é em virtude de sua inteligência.

Fez-se conveniente aqui discutir um professor que não tivesse sido indicado como “engraçado”. Eta foi um bom exemplo, visto que mesmo sendo visto pelos alunos como “inteligente” diz que: *eu enxergo que uma aula mais descontraída é um momento onde você estreita laços com aluno e aluno adquire mais confiança no professor ele por alguns momentos o professor deixa aquela figura de professor e muitas vezes acaba se igualando ao aluno, como amigo, como colega que tá ali pra ajudá-lo então eu acho que funciona assim.* Denotando sua ludicidade. Percebe-se também que Eta concorda que certos alunos vêem o lúdico de forma deturpada, quando menciona que: *o aluno costuma confundir um pouco a questão de o professor usar algum tipo de recurso [lúdico], como muitas vezes o fato de o professor estar querendo enrolar ou querendo passar por cima de um conteúdo, então eu vejo que alguns alunos enxergam essa questão como um certo preconceito.*

3.4 ENTREVISTAS COM O DIRETOR

O professor Upsilon ocupa o cargo de diretor do ensino médio e de forma concomitante a direção geral da instituição de ensino.

Frente ao lúdico em sala de aula, mostrou-se favorável, todavia como vemos em sua fala, atrelado ao conteúdo... *desde que a brincadeira não saia do assunto!* [exclamou] *O importante é que a aula seja agradável, pois sempre que a aula é agradável o aluno “se liga” mais, então a brincadeira o macete o artifício que ele use para que a aula se torne mais agradável é favorável. Entretanto, nunca fugindo do assunto.* Se recapitularmos, os alunos do pré-vestibular que comprovadamente, por seu desempenho em vestibulares, são alunos empenhados em aprender o conteúdo, compartilham desta idéia em sua maioria, pois quando inquiridos se o uso de histórias engraçadas que não se relacionem com o conteúdo lhes favorece o aprendizado, 17 acharam que sim enquanto 23 que não. Cabe recapitular que todos os alunos deste segmento são favoráveis a uma aula descontraída para promover uma boa relação entre o professor e o aluno o que melhora o aprendizado

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer uma pesquisa de raciocínio indutivo é uma verdade produzida para uma situação específica que poderá ser utilizada em outras situações semelhantes. Entretanto este raciocínio sempre conduz ao questionamento de quantos casos singulares são necessários para se chegar a uma conclusão geral. Visto o exposto, não se intenciona aqui, a expressão *conclusão*, mas sim, *considerações finais*. Acredito que toda pesquisa de caráter básico não se encerra aqui. Muitos questionamentos, não se mostram claros e outros podem surgir na confecção da pesquisa. Por exemplo, percebi que os alunos da terceira série do ensino médio, provavelmente em virtude da pressão do vestibular, admiram menos os professores por serem “engraçados”, valorizando mais, os “inteligentes”. Creio que uma pesquisa específica, sobre este ponto, gere um conhecimento pertinente.

O primeiro grande desafio a ser transposto, foi na modificação da forma de realizar, racionalizar e escrever uma pesquisa subjetiva. A objetividade cartesiana de minha formação demorou a ser rescindida. Talvez raciocinar indutivamente, com a formação acadêmica e de pesquisador da área da farmácia, tenha sido a maior dificuldade.

No desenrolar do projeto, tinha-se em mente que o lúdico interfere na cognição, mesmo antes da revisão bibliográfica — que não só ratificou como acrescentou subsídios à idéia. Todavia, uma pesquisa deste tipo, não apenas convém com o objetivo de mostrar o que parece evidente, mas de abrir novas discussões e aprofundar o que já se sabe sobre o lúdico na visão de professores e alunos.

Outra mudança relevante acontecida no desenrolar da pesquisa, foi a mudança do sujeito. Primeiro, no que se refere ao nível. No projeto, almejei estudar somente os alunos de pré-vestibular, por entender que os professores deste segmento — mesmo não sendo um segmento da educação básica regular — possuem uma didática lúdica, observada por mim nos anos de prática. Por perceber que o ludismo não é privativo dos professores do pré-vestibular, percebi a necessidade promover a pesquisa em toda a educação básica. Segundo, dentro do projeto existia a intenção de pesquisar escolas particulares que não leciono, todavia, isto se mostrou um empecilho, visto que a pesquisa investiga a qualidade dos docentes, o que não foi recebido com júbilo pelos diretores destas instituições de ensino, concorrentes da escola que leciono. Visto o exposto, optei por realizar a pesquisa na escola que leciono, redobrando, diante disso os cuidados com a ética dentro da instituição e com a pesquisa. Este fato foi em alguns pontos interessante, visto que conheço os professores, não apenas por intermédio da pesquisa, mas pela convivência diária, o que me proporciona uma ferramenta de pesquisa que talvez não tivesse, caso tivesse realizado a pesquisa em outra escola

Com os dados da pesquisa, ao questionar o discente sobre sua liderança frente ao seu grupo, e analisar como estes vêem seu professor, concluí que muitos dos que se consideram na situação de líder no seu grupo, escolheram os professores engraçados. Este fato pode ser importante para estudiosos da área da psicologia, campo que não opinarei por possuir um conhecimento cingido.

Dentro das análises feitas reconheci a importância da escola como um lugar de formação social dos alunos, portanto pode-se concluir que o lúdico está presente em todos os níveis da educação básica e não só nas séries iniciais, participando assim, em boa parte, da gênese de uma sociedade mais exultante.

Os alunos demonstraram extremo entusiasmo ao referir-se a professores “engraçados”; os professores e seu diretor — apesar do objetivo da escola ser extremamente sério — mostraram extremamente receptivos à idéia do lúdico. Sendo os professores extremamente conscientes da necessidade de sua alegria dentro dos processos não apenas cognitivos, mas também de formação pessoal dos educandos.

Na presente pesquisa não houve sequer um aluno — de um total de 210 — que considerou como melhor professor um indivíduo “brigão” ou “triste”. Quando se fala em gostar do professor, não necessariamente faz-se alusão à necessidade do professor ser divertido para poder ensinar ou só aprende com professores que se gosta, mas constata-se pela pesquisa que por vezes até em disciplinas consideradas mais complexas — áreas exatas —, o número de alunos que gostam dos professores e possuem melhores notas com os mesmos é muito elevado.

Em análise das entrevistas realizadas com os docentes conclui-se que o uso do divertimento é presença constante e intencional nas aulas ministradas por todos os professores indicados por predileção discente. Também se considera que no processo de formação de professores, a presença do lúdico tem que ser uma condição *sine qua non* para gênese de futuros profissionais imbuídos de atitude lúdica, aumentando, assim, as possibilidades de laços mais afetivos como os discentes e fazendo com que estes adquiram uma postura social afável.

Um ponto premente na presente discussão surgiu quando alguns professores entrevistados comentaram que sua ludicidade foi desenvolvida durante o decorrer de sua carreira, sendo que nunca em sua formação houve uma orientação neste sentido, o que denota a não exploração deste assunto nos cursos de licenciatura.

Entretanto, uma anedota ou uma brincadeira fora de contexto, ou mesmo histórias engraçadas, não são bem aceitas por alunos que possuem um comprometimento ao estudo.

Em uma análise etimológica *movere* é a raiz de *emoção* e *motivação*.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

ALTET, Marguerite. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 3, p 56-79.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9 ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BERTICELLI, Ireno A. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal- Porto: Porto, 2006.

BREVIGLIERI, Eduardo; GOMES, Cleomar F. **As aulas de cursos pré-vestibulares: um estudo sobre a ludicidade como linguagem que motiva**. SEMIEDU, 17 a 21 de novembro de 2008, Cuiabá. Anais... UFMT, 2008.

_____. **Aulas na educação básica: um estudo sobre a ludicidade como linguagem que motiva**. EDUCERE, 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba. Anais... PUC-PR, 2009.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2006.

CHAUÍ, Marilena, **Convite à Filosofia**. São Paulo: 13 ed. Afiliada Ed. 2003.

COELHO, Maria Inês M; COSTA, Anna E. B. (org.). **A educação e a formação humana: tensões e desafios da contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLL, César (*et al*). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAMÁSIO, Antonio R. Fundamental Feelings, *Nature*, n.413, p.781, out. 2001.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2002.

FAZENDA, Ivani C.A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George, R. **Neurociência Cognitiva: a biologia da mente.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questão de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** 33. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HERNANDEZ, Fernando. **Como os docentes aprendem.** In Pátio, ano 1, n.4. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUIZINGA, Joan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAUAND, Jean L. **O lúdico no pensamento de Tomás de Aquino.** Congresso Tomista Internazionale. 21 à 25 de setembro de 2003, Roma. Anais... Pontificia Accademia di San Tommaso, 2003.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LEODORO, Marcos Pires, Curiosidade Intelectual. **O Olhar Adolescente – Caminhos da Cognição, Duetto,** São Paulo, n.3, p. 6-13, out. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano.** Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas. S. A., 1992.

_____. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do praticando à democracia.** São Paulo: Palas Athenas, 2004.

_____; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Revista Nova Escola.** São Paulo. Fundação Victor Civita, Agosto/2002, p.23.

OLIVEIRA, Sônia C.; GOMES, Cleomar F. **Ludicidade e adolescência.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=3>. Acesso em 12 ago. 2008.

PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos e outros poemas.** Seleção e introdução de Massaud Moisés. São Paulo: Cultrix, 2006.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Edmilson F. **Corporeidade e sensibilidade: o jogo da beleza na educação física escolar.** Natal: EDUFRN, 2000. (Teses & Pesquisas – Ciências da Saúde).

POZO, Municio Ignacio. **Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje.** Madrid: Alianza editorial, 1999.

RAMOS, Cosete. **O despertar do gênio: aprendendo com o cérebro inteiro.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RAMOS, João Batista. **Quinze cartas sobre moralidade e ciência.** Brasília: Thesaurus, 2000.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e sociedade**, v.22, n.76, p.232-257, out. 2001.

SANTOS, Adélcio Machado dos. **Introdução às Matérias Pedagógicas.** Florianópolis: Edição do Autor, 2004.

SILVA, Janssen F; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVEIRA, Emerson S. Sociologia das emoções. **Sociologia: ciência e vida**, São Paulo, n 23, p. 18-27, abr. 2009.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TRILLA, Jaume. **A pedagogia da felicidade:** superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TRIVINÔS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROF. DR. CLEOMAR FERREIRA GOMES
MESTRANDO: EDUARDO BREVIGLIERI

Questionário sobre o uso do lúdico (divertido) no processo de aprendizagem.

Idade		Sexo	<input type="radio"/> M	<input type="radio"/> F	Série	
--------------	--	-------------	-------------------------	-------------------------	--------------	--

Em sua escola você possui?

Somente um(a) amigo(a) Poucos amigos(as) Muitos amigos(as)

No seu círculo de amizades (ou na sala de aula) a maior liderança é exercida?

Por mim Por um(a) outro(a) colega

Como você considera sua média como aluno?

Muito acima Pouco acima Na média Pouco abaixo Muito abaixo

Como você considera sua relação com os professores de forma geral?

Ótima Muito boa Normal Regular Ruim

Qual nome do(a) professor(a) e a disciplina que você mais gosta? **Somente um(a)**

Como você descreveria o professor citado na questão anterior? **Somente um(a)**

Paizão Engraçado Inteligente Triste Brigão Amigo

É com ele(a) que você tira as melhores notas?

Sim, porque _____

Não, porque _____

Qual disciplina você tira as melhores notas? **Somente uma**

Como descreveria o professor da disciplina citada na pergunta anterior? **Somente um(a)**

Paizão Engraçado Inteligente Triste Brigão Amigo

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROF. DR. CLEOMAR FERREIRA GOMES
 MESTRANDO: EDUARDO BREVIGLIERI

Questionário sobre o uso do lúdico (divertido) no processo de aprendizagem.

Idade		Sexo	<input type="radio"/> M	<input type="radio"/> F	Opção no Vestibular			
Tempo que faz pré-vestibular (anos)			Percentual aproximado de acerto no último vestibular		<input type="radio"/> 40%	<input type="radio"/> 50%	<input type="radio"/> 60%	<input type="radio"/> 70%

A aula pode ser um momento de descontração (fazer perder ou perder o constrangimento, a timidez; desembaraçar-se) o que pode ser um fator positivo ou negativo ao aprendizado e ao relacionamento entre o docente e o discente. **Você considera este momento favorável ou desfavorável ao seu aprendizado?**

Favorável

Acho que uma aula descontraída favorece uma boa **relação** entre o professor e o aluno o que melhora o aprendizado.

Quando o conteúdo é muito complexo, uma brincadeira, ou até uma anedota relacionada ao conteúdo pode favorecer o aprendizado.

Uma brincadeira ou anedota **NÃO** relacionada ao conteúdo pode favorecer o aprendizado.

Sou favorável ao uso de “macetes” como forma de memorização.

O uso de histórias engraçadas que se relacionem com o conteúdo me favorece, pois consigo gravar melhor o conteúdo devido a motivação que é

O uso de histórias engraçadas que **NÃO** se relacionem com o conteúdo me favorece, pois de bom humor consigo gravar melhor o conteúdo.

Desfavorável

Acho que uma aula descontraída desfavorece a **relação** entre o professor e o aluno, pois entendo que a sala de aula não é local de brincadeira.

Quando o conteúdo é muito complexo, uma brincadeira, ou até uma anedota mesmo que relacionada ao conteúdo pode tirar a atenção e preiudicar o aprendizado.

Uma brincadeira ou anedota **NÃO** relacionada ao conteúdo pode tirar a atenção e prejudicar o aprendizado.

Sou contrário ao uso de “macetes” como forma de memorização.

O uso de histórias engraçadas mesmo que se relacionem com o conteúdo me prejudica, pois me distrai e não consigo gravar o conteúdo.

O uso de histórias engraçadas que **NÃO** se relacionem com o conteúdo me prejudica, pois me distrai e não consigo gravar o conteúdo.

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROF. DR. CLEOMAR FERREIRA GOMES
MESTRANDO: EDUARDO BREVIGLIERI

Questionário para docentes sobre o uso do
lúdico (divertido) no processo de aprendizagem.

Importante:

- Questionário gravado
- As informações contidas nesta pesquisa poderão ser utilizadas em publicações acadêmicas e na construção de dissertação pelos autores da mesma;
- Não haverá a identificação das citações para o resguardo dos entrevistados.

Nome							
Idade		Sexo	<input type="radio"/> M <input type="radio"/> F	Disciplina		Tempo de docência (anos)	

A aula pode ser um momento de descontração (fazer perder ou perder o constrangimento, a timidez; desembaraçar-se) o que pode ser um fator positivo ou negativo ao aprendizado e ao relacionamento entre o docente e o discente.

1. O uso de macetes ou brincadeiras faz parte de suas ferramentas de aprendizagem discente?
Por quê?
2. Uma aula descontraída pode ser utilizada em conteúdos mais complexos?
3. Uma aula descontraída favorece ou prejudica uma boa **relação** entre o professor e o aluno?
4. Uma aula descontraída tem que ter relação direta com o conteúdo ou pode ser desvinculada ao mesmo?
5. O uso de macetes pode favorecer a aprendizagem ou é uma memorização efêmera?
6. Quem é lúdico tem a confiança, aceitação e respeito discente?
7. Em quê o lúdico pode interferir na formação pessoal do educando?
8. O corpo pode “falar” de forma lúdica?
9. A aula descontraída favorece ou prejudica a significância na aprendizagem dos conteúdos

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROF. DR. CLEOMAR FERREIRA GOMES
MESTRANDO: EDUARDO BREVIGLIERI

Questionário para diretores sobre o uso do
lúdico (divertido) no processo de aprendizagem.

Importante:

- Questionário gravado
- As informações contidas nesta pesquisa poderão ser utilizadas em publicações acadêmicas e na construção de dissertação pelos autores da mesma;
- Não haverá a identificação das citações para o resguardo dos entrevistados.

Nome	

A aula pode ser um momento de descontração (fazer perder ou perder o constrangimento, a timidez; desembaraçar-se) o que pode ser um fator positivo ou negativo ao aprendizado e ao relacionamento entre o docente e o discente.

1. O uso de macetes ou brincadeiras faz parte de suas ferramentas de aprendizagem discente? Por quê?
2. Uma aula descontraída pode ser utilizada em conteúdos mais complexos?
3. Uma aula descontraída favorece ou prejudica uma boa **relação** entre o professor e o aluno?
4. Uma aula descontraída tem que ter relação direta com o conteúdo ou pode ser desvinculada ao mesmo?
5. O uso de macetes pode favorecer a aprendizagem ou é uma memorização efêmera?
6. Quem é lúdico tem a confiança, aceitação e respeito discente?
7. Em quê o lúdico pode interferir na formação pessoal do educando?
8. A aula descontraída favorece ou prejudica a significância na aprendizagem dos conteúdos conceituais?
9. Os alunos de sua escola pertencem a qual classe social?
10. Existe alguma orientação de aceitação ou recusa do uso do lúdico nas aulas em sua escola?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)