

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE UNGARETTI ZAGO**

**A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
QUE UTILIZAM A DIMENSÃO LÚDICA NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PORTO ALEGRE**

**2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**CRISTIANE UNGARETTI ZAGO**

**A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES QUE UTILIZAM A  
DIMENSÃO LÚDICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Tese apresentada na Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul como requisito parcial para obtenção do  
grau de Doutora em Educação**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> BETTINA STEREN DOS SANTOS**

**PORTO ALEGRE**

**2010**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Z18t Zago, Cristiane Ungaretti  
A trajetória de formação de docentes que utilizam a  
dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental  
/ Cristiane Ungaretti Zago. – Porto Alegre, 2010.  
150 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional.  
3. Ludopedagogia. 4. Ensino Fundamental. I. Santos,  
Bettina Steren dos. II. Título.

CDD 371.332

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

**CRISTIANE UNGARETTI ZAGO**

**A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES QUE UTILIZAM A DIMENSÃO  
LÚDICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do Título de:

**DOUTORA EM EDUCAÇÃO**

Aprovada na sua versão final em 05 de março de 2010, atendendo às normas da legislação vigente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos

---

Prof. Dr. Rogério Costa Würdig

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Coll Delgado

***Dedico** o presente estudo às crianças e aos adultos que vivem intensamente o brincar, o estudar e o trabalhar.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A minha família constituída durante o curso, o Eduardo e a Eduarda que, sem possibilidade de escolha, conviveram com o Doutorado e, dentro das possibilidades, auxiliaram a esposa e a mãe a concluir o seu compromisso acadêmico.*

*A minha família de origem, por sempre incentivarem o estudo e pelo apoio incondicional em todas as horas.*

*Aos professores e colegas do Doutorado, pelo estudo, pela aprendizagem e pelo apoio durante o curso.*

*À CAPES, pelos dois anos concedidos de Bolsa Parcial para a realização do Doutorado.*

*À SMED Porto Alegre e a EMEF Campos do Cristal pelo incentivo a formação continuada de seus servidores.*

*Às Professoras Entrevistadas, pela disponibilidade e colaboração, compartilhando narrativas significativas sobre a prática pedagógica.*

*À professora Lia pela revisão de Português e ao Sr. Eraldo pela revisão das normas.*

*À minha co-orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Marlene Correro Grillo, pela dedicação e apoio desde a época do Mestrado.*

*À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Bettina Steren Santos, pela dedicação, disponibilidade, apoio e orientação, principalmente no último semestre, durante o seu Pós-Doutorado.*

## RESUMO

A pesquisa qualitativa trata da trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizada com onze professoras que usam o recurso do lúdico na sala de aula. As informações foram coletadas através de narrativas orais ou escritas dessas profissionais. A partir da análise textual minuciosa narro: a formação inicial e continuada; compromisso docente e a dimensão lúdica como um recurso na sala de aula. As entrevistadas apontam a importância do uso desse recurso em aula para a aprendizagem, assim como o compromisso e o investimento do docente com sua formação. A reflexão sobre a pesquisa aponta a necessidade de espaços de formação para a utilização do lúdico, seja na formação inicial ou continuada. A formação buscada para qualificar a prática contribui para as docentes tornarem-se pessoas e profissionais melhores.

**Palavras Chaves:** dimensão lúdica, anos iniciais, Ensino Fundamental, narrativa, formação de professores.



## **ABSTRACT**

The qualitative research shows the history of teachers' formation using the playful dimension in the early years of elementary school. The present study was applied with eleven teachers, which use playful resources in the classroom. All data were collected through the oral or written narratives of these professionals. From the detailed textual analyses we tell: the initial and ongoing formation, teachers' commitment and the playful dimension as a classroom resource. The interviewees point out the importance of using this resource in class for apprenticeship, as well as the teacher's commitment and investment in their careers. The reflection on this study demonstrates that is necessary to have places of playful formation, whether in the initial or ongoing formation. When the teachers get a qualified formation in their practices, this qualification helps them to become better people and better professionals.

**Keywords:** playful dimension, initial years, elementary school, narrative, teacher's formation.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>005</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>006</b>
<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>008</b>
<b>2. MEMORIAL .....</b>	<b>013</b>
<b>3. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>023</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE DIMENSÃO LÚDICA .....	023
3.2 DIMENSÃO LÚDICA E A ESCOLA .....	029
3.3 DIMENSÃO LÚDICA E O PROFESSOR .....	035
3.4 DIMENSÃO LÚDICA E O ALUNO .....	041
3.5 FORMAÇÃO DOCENTE .....	047
3.6 ESTADO DA ARTE .....	052
<b>4. OBJETIVOS .....</b>	<b>054</b>
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>055</b>
5.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	055
5.2 NARRATIVA .....	056
5.3 QUESTÕES DE PESQUISA .....	059
5.4 SUJEITOS.....	060
5.5 INSTRUMENTOS .....	062
<b>6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS .....</b>	<b>063</b>
6.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA .....	063
6.2 COMPROMISSO DOCENTE .....	089
6.3 A DIMENSÃO LÚDICA COMO UM RECURSO NA SALA DE AULA .....	106
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Hoje, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, enquanto docente e pesquisadora, considero de extrema relevância estudar e refletir sobre a presença da dimensão lúdica nos anos iniciais desta etapa de ensino, pois é um recurso significativo para atender as características dessa faixa etária de estudantes.

Durante a coleta de informações para a minha dissertação de Mestrado (ZAGO, 2003) intitulada “Alternativas para trabalhar dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico”, entrevistei professoras que atuavam no Laboratório de Aprendizagem do I Ciclo (em escolas públicas municipais de Porto Alegre - RS), desenvolvendo atividades lúdicas com os estudantes. Na análise das entrevistas, o lúdico aparece como um recurso para o trabalho com crianças encaminhadas para tal espaço. Cabe então questionar por que o lúdico não está presente de forma mais sistemática no cotidiano das salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de que forma a dimensão lúdica no ensino é contemplada na formação do docente.

As professoras entrevistadas para a pesquisa do Mestrado reconhecem que atividades baseadas no lúdico não necessitam ficar restritas ao Laboratório de Aprendizagem e poderiam estar presentes no cotidiano da sala de aula. Afirmam encontrar dificuldades em compartilhar com os demais colegas as aprendizagens decorrentes da utilização da dimensão lúdica no espaço escolar e tentar diminuir a dicotomia existente entre o trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem e o da sala de aula.

Tal relato remete à constatação de que há professores que não empregam o lúdico em suas práticas e se mostram poucos receptivos à experiência de seus colegas que valorizam tal recurso. Algumas vezes até mesmo são atribuídas características negativas e/ou pejorativas relacionadas à sua utilização, tais como: bagunça na turma, desorganização e falta de planejamento do docente.

A realização do Mestrado esteve diretamente ligada à minha ação profissional; sentia necessidade de um maior aprofundamento de estudo que permitisse a construção de um referencial relacionado a atividades do Laboratório de

Aprendizagem que me auxiliasse a justificar a importância da dimensão lúdica para o trabalho com os estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem, tanto para os pais, como para os demais professores.

O lúdico era utilizado como ferramenta para desenvolver minhas intervenções junto a crianças em processo de alfabetização com algumas dificuldades de aprendizagem. Surgia a necessidade de aprofundar tal conhecimento, através da pesquisa, e de certa forma “**provar**” que era importante e significativo para os alunos e para o docente. Quando ingressei no curso do Mestrado e realizei novas leituras, principalmente de pesquisas já realizadas, senti-me fortalecida, pois havia outras vozes junto à minha defendendo a utilização do lúdico na escola.

Com os relatos das professoras entrevistadas, ficou acentuada a necessidade de o lúdico ultrapassar o Laboratório de Aprendizagem e integrar o cotidiano escolar. A apresentação do relatório de pesquisa e de outros trabalhos relacionados ao assunto em congressos e seminários: ANPEDSUL (ZAGO 2004, ZAGO 2006c, ZAGO 2006d), ENDIPE (ZAGO, 2006a), SBPC/RS (ZAGO, 2006b) bem como a interação com outros pesquisadores e educadores contribuíram para o interesse em aprofundar tal temática, impulsionando meu ingresso no curso de Doutorado. Desde então venho realizando leituras sobre este tema, com interesse voltado para a formação dos docentes que inserem a dimensão lúdica nas suas práticas pedagógicas.

No Doutorado, com a realização dos créditos teóricos e práticos, a reflexão sobre esta temática foi sendo aprofundada. A troca com os professores e colegas de curso e a qualificação enriqueceram o processo de construção da pesquisa. Aprendi muito, mas também surgiram novas questões que seguiram impulsionando a continuidade no estudo e na pesquisa acerca do uso da dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa no Doutorado foi desenvolvida com a metodologia qualitativa, através de narrativas, analisando a trajetória de formação de professores que utilizam a dimensão lúdica. Fortalecendo a realização da pesquisa, diferentes autores (PIAGET 1990, FRIEDMANN 1996, KISHIMOTO 1998, VYGOTSKY 2002, MACEDO, PETTY e PASSOS 2000, 2003 e 2005, entre outros) apontam inúmeras

qualidades da atividade lúdica para a aprendizagem infantil, o que exige uma reflexão sobre o que leva o professor a utilizar o lúdico na sala de aula e, desta forma, contribuir para a formação inicial e continuada.

O estudo foi centrado nas narrativas de professores que utilizam o lúdico na sua prática pedagógica, bem como na análise de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, buscando elementos que auxiliaram na identificação e no entendimento de quais experiências foram significativas para a constituição da docência valorizando a dimensão lúdica.

O uso do lúdico na escola pode contemplar a valorização da criatividade e de potencialidades de cada docente e de cada aluno. Com a elaboração deste trabalho, busquei **identificar quais os elementos da trajetória de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram significativos para a sua formação**, com intuito de a pesquisa contribuir para qualificar a prática pedagógica de professores.

A inserção da atividade lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante, pois desenvolve, na criança, a capacidade de simbolizar, refletir, resolver conflitos, dialogar consigo mesma (quando estiver brincando sozinha) e também com os outros (brincadeira em grupo) (KISHIMOTO, 1998; CÉLIA, 2000; VYGOTSKY, 2002).

No aspecto pedagógico, a dimensão lúdica é um recurso importante para o cotidiano da sala de aula, oportunizando aprendizagem diferenciada e significativa. O professor, enquanto mediador, pode utilizá-lo para motivar a turma, além de promover a apropriação pelo aluno do que está sendo trabalhado em aula (COLL, 1994; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005).

Como já mencionado, outro dado relevante e recente é a alteração do tempo de escolarização. A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e, também, em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), determina que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola (BRASIL, 2004). O Programa de Ampliação do Ensino

Fundamental para 9 anos (BRASIL, 2004) tem um relatório com sugestões sobre aspectos a serem abordados, entre as quais destaco as que estão relacionadas a este trabalho:

- aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e letramento;
- reestruturação da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de 9 anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano;
- **ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias<sup>1</sup>**;
- consideração do processo contínuo de aprendizado, orientando a progressão continuada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos. [...];
- definição de política de formação continuada em serviço envolvendo a esfera municipal, estadual e federal (p. 05).

Além disso, nas conclusões desse relatório, são reiteradas a dimensão lúdica e a formação continuada na implantação da ampliação do Ensino Fundamental, conforme destaco a seguir:

- consideração do lúdico como forma própria de as crianças menores construir e reconstruir conhecimentos;
- formação continuada dos profissionais da educação para receber as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, levando em conta a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (p. 07)..

Isso me remete a pensar em como melhor atender os alunos a partir dessa meta. A inclusão da dimensão lúdica no planejamento e no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a qualificação do trabalho, auxiliando na transição da Educação Infantil para a Educação Fundamental, conforme prevê o relatório já citado. Observa-se na prática uma ruptura na proposta pedagógica para crianças do Ensino Infantil e para as do Ensino Fundamental.

No princípio VII da Declaração dos Direitos da Criança<sup>2</sup>, aprovado em 20 de novembro de 1959 pelas Nações Unidas, consta: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Apesar de o reconhecimento e da necessidade do lúdico para a educação da criança, declarado pelas Nações Unidas, estar completando quase meio século, este direito ainda não é contemplado na sua totalidade. Ainda escutamos docentes afirmarem que as crianças precisam parar de brincar e

---

<sup>1</sup> Grifo meu neste item, pois está estritamente relacionado à tese.

<sup>2</sup> Acesso na página: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm).

trabalhar sério para aprender, evidenciando desconhecimento sobre os benefícios e aprendizagens decorrentes da atividade lúdica.

No primeiro semestre de 2007, o governo federal distribuiu kits com jogos para as escolas públicas de Ensino Fundamental, oferecendo material para realização de algumas sugestões propostas no Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (BRASIL, 2004). Entretanto, apenas os jogos na escola não garantem a execução das idéias mencionadas no relatório, já que há resistência de alguns docentes ao uso de atividades lúdicas e falta de conhecimento relacionado às possibilidades de sua utilização. Além de fornecer materiais, é necessário pensar na formação continuada desses professores que estão nas escolas, proporcionando-lhes estudos sobre a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre as características e necessidades dos alunos nessa faixa etária.

O presente estudo foi realizado com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que utilizam a dimensão lúdica como um recurso na sala de aula, porém algumas das entrevistadas atuam em outras etapas de formação, tais como: anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Superior e, sendo coerentes com seus princípios e convicções pedagógicas, também utilizam a dimensão lúdica nestas etapas de ensino. Através das narrativas foram analisados os itinerários de formação docente e o que levou as professoras a incluírem tal recurso nas suas aulas.

A pesquisa qualitativa realizada através de narrativas busca compreender e qualificar a prática pedagógica de professores que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais, identificando que elementos ou razões, motivos os levaram a usar esse recurso. Como usei narrativas na metodologia, de certa forma também narro, no intercâmbio com as entrevistadas, minha trajetória docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a valorização da dimensão lúdica como um recurso valioso no trabalho com os estudantes.

## 2 MEMORIAL

O memorial trata-se de um relato escrito que apresenta as memórias de quem escreve. Inseri no trabalho o meu memorial, no qual narro fatos significativos da minha história, que foram constituindo minhas escolhas e meu jeito de ser e fazer enquanto profissional, nos diferentes locais em que trabalhei como professora e como psicóloga.

Para Abrahão (2006), “a experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresenta-se articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade ‘tempo cronológico’/ ‘tempo fenomenológico’” (p.150).

Início este memorial recordando minhas experiências de estudante enquanto criança: a máquina calculadora de bobina do meu pai sendo usada por mim como registradora do supermercado, pátio para brincar sozinha ou acompanhada dos primos, a pré-escola (1977) na Escola Divina Providência, o avental xadrez e todas as brincadeiras junto com a nossa professora. Saindo dessa escola pequena, fui para o São Luiz, uma escola maior, de Ensino Fundamental. Nova escola, muitas novidades e medos... a adaptação, o passar do tempo... e surgiu a paixão pela minha escola, onde estudei de 1978 até 1985. Hoje, recordando os professores e demais pessoas desta escola, percebo o quanto eles foram profissionais nas tarefas que desenvolviam e o quanto contribuíram na minha vida, pelo exemplo de responsabilidade, compromisso e respeito pelo outro. Entre as boas recordações, destaco, em especial, minha professora da terceira série, a Gilce, que trabalhava com a turma dividida em grupos, fazia muitos jogos e deixava as paredes da sala repletas de cartazes. Mas o tempo correu rápido...

Fiz seleção para ingressar no Instituto de Educação General Flores da Cunha e em 1986 iniciei o curso de Magistério, o qual finalizei em 1988, realizando estágio no primeiro semestre de 1989, com uma turma de terceira série, em uma escola da rede pública estadual. Iniciava nesse período a inclinação pela docência e também a necessidade de superar obstáculos.

Durante o curso, diante da necessidade de realizar os primeiros planejamentos, surgiram dúvidas e angústias, ao escutar das minhas professoras



que não existia receita de bolo, embora eu não buscasse receitas. Eu queria orientações para poder planejar. Não conseguindo auxílio na escola, busquei socorro fora. Procurei a Zuleica (professora que dava aula particular), e que, com uma conversa, conseguiu me tranquilizar: não me deu a receita, apenas informou sobre alguns ingredientes essenciais com os quais consegui realizar o planejamento e entregar o meu trabalho. E fui entendendo o que Vasconcellos (1995) ressalta: que há diferentes níveis de complexidade de ações e de planejamento, além da necessidade de flexibilidade no planejar, que fazem parte do nosso cotidiano, pois planejamos que roupa colocar de acordo com o tempo, a quantidade de comida para preparar conforme o número de pessoas, ... e que na educação precisamos ter presente a utilidade e a praticidade ao planejar.

Em 1989, fiz o estágio com uma turma de alunos de terceira série: organizados, interessados, com pais bastante participativos. Foi um tempo de grande aprendizagem, em que comecei a construir o meu fazer docente e a descobrir a paixão pelo ofício de ser professora, que culminou com choro na despedida. No segundo semestre fiz o cursinho pré-vestibular, prestando as provas para Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, iniciando o curso em 1990/1.

No segundo semestre iniciei a Graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fiz poucas cadeiras e tranquei o curso. Em outubro do mesmo ano, fui nomeada para trabalhar vinte horas no Estado como professora do currículo por atividades.

Iniciei minha atividade docente formal na Escola Estadual Jardim Vila Nova, o que foi um desafio, pois a turma de segunda série que recebi custou a elaborar a troca de professora. Nesse ano, algumas vezes pensei em desistir. Antes disto já tinha dado algumas aulas particulares.

Por seu turno, aqueles professores que, no início da carreira, não conseguem lidar adequadamente com as potenciais situações profissionais de mal-estar, apresentam alguma desilusão e desejam abandonar a profissão. No entanto, ao permanecerem na profissão docente, podem conseguir aperfeiçoar-se e desenvolver uma atitude mais positiva em relação a esta profissão (JESUS, 2004, p.49).

Nessa escola em que trabalhei por quase três anos, sempre fui chamada, por grande parte dos colegas, principalmente do currículo por área, de estagiária, o que na época me irritava muito, pois já havia concluído o meu estágio e prestado concurso público que me habilitava a estar lecionando. A irritação não estava relacionada à desvalorização do papel do estagiário dentro da escola, mas ao fato de não ser identificada como professora daquela escola. Hoje, acredito que recebia esta denominação por ser jovem e, também, pela dedicação com que desenvolvia minhas atividades, o que hoje me enche de orgulho! Na cultura existente naquela escola, meus saberes e ações estavam relacionados ao estagiário e não ao professor.

Nessa escola, as reuniões entre professores quase não aconteciam, era um trabalho muito individual. Tal situação reflete de certa forma o que Tardif (2002) aborda relacionando a distinção entre grupo de educadores e o grupo de pesquisadores, com tarefas distintas e não relacionadas entre si de transmissão e de produção de saberes. Nessa escola, os professores tinham uma imagem de que era preciso ter competência técnica e quem sabe experiência para lecionar sua disciplina. Questionar, problematizar, levantar dúvidas era “coisa” de estagiária.

Na ação docente é necessário estar em contínua formação articulando saberes já existentes e sistematizados com saberes que emergem de nossa prática a partir da reflexão, das dúvidas e ações desenvolvidas junto aos colegas e aos alunos.

Em 1991 e 1992, trabalhei com turmas de terceira série, assumindo-as desde o início do ano, o que permitiu ser mais tranquilo o relacionamento com os alunos e a realização do trabalho, o qual eu procurava sempre aperfeiçoar. Nessa época usava jogos e brincadeiras com os alunos que já haviam concluído as tarefas do caderno. Hoje avalio que privei alguns alunos que construções importantes decorrentes da utilização da dimensão lúdica. Nesse período foi implantado o calendário rotativo e fui designada para atuar no calendário B, que iniciava o período letivo em maio, pois o critério de escolha era a antiguidade.

Com o calendário rotativo, procurei outra escola e em maio de 1993 fui para a Escola Maria Altina Araújo, onde trabalhei com terceira série e também na biblioteca,

lugar onde pouco atuei, pois com frequência entrava em sala de aula, desde a primeira até a quarta série para substituir professoras. Permaneci na rede pública estadual até abril de 1997, quando me exonerei para assumir vinte horas no magistério público municipal.

Terminei o Bacharelado em Psicologia no final de 1994. Devido à classificação que obtive na graduação, terceiro lugar, recebi uma bolsa para realizar o curso de Especialização em Informática em Saúde – Ênfase Aplicações – na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, finalizando-o em dezembro de 1995.

Em 1996, participei da seleção para bolsista de aperfeiçoamento do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária do Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com coordenação do professor Jorge Castellá Sarriera. Permaneci no grupo até o final de 1998 - dois anos como bolsista e o restante como voluntária – o que me oportunizou várias experiências: participar de congressos na qualidade de relatora de trabalhos; auxiliar na elaboração, a partir da pesquisa realizada, de um programa de intervenção junto a jovens desempregados e colocá-lo em prática no SINE/Adolescente e no Campus Aproximado da Vila Fátima, coordenando, junto com os colegas, oficinas dirigidas aos jovens; estudo sistemático de temas relacionados à pesquisa; elaboração em co-autoria do capítulo Intervenção Psicossocial e Algumas Questões Éticas e Técnicas do livro: Psicologia Comunitária: Estudos Atuais (que está indo para a terceira edição e também foi publicado na Argentina) e a própria vivência no grupo. É uma época da qual sinto muita falta e saudades, pois aprendi muito.

No mesmo período em que ingressei no Grupo de Pesquisa, comecei a trabalhar como psicóloga clínica, realizando atendimento psicoterápico com crianças e adolescentes. Também realizava avaliação psicológica para candidatos a aluno-comissário de vôo. Em 2008, quando nasceu minha filha, interrompi essas atividades profissionais.

Desde que ingressei no município, fui comunicada que, para receber os proventos de nível superior, deveria realizar a Licenciatura em Psicologia. Concluí a Licenciatura em Psicologia em 2001 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A vivência nas disciplinas da Graduação da Licenciatura em Psicologia permitiu interagir com diferentes coletivos: professores e colegas de diferentes cursos. A prática de ensino em Psicologia ampliou minha experiência para a docência com estudantes adultos, pois até então tinha trabalhado como professora com crianças e adolescentes.

Em 1997, quando fui trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, iniciei o trabalho com primeira série, o que não tinha realizado antes, a não ser como substituta. Passei pelo dilema de assumir ou então ficar sem nada, pois era a vaga disponível. Assumi e fui bem recebida pelos demais nove professores desta série na escola, dos quais recebi apoio, incentivo, dicas e muita colaboração. O grupo era interessado e conseguíamos desenvolver projetos juntos, tanto que em 1998 dois colegas e eu fomos relatores de um projeto sobre trânsito desenvolvido pelas turmas de primeira série no VI Seminário Nacional - Escola Cidadã no Ciclo da Aprendizagem, no período de 26 a 28/3/98. O pânico inicial transformou-se na satisfação de alfabetizar nessa série. Também contei e ainda conto com o apoio da biblioteca, alternativa de busca de algumas respostas para as dúvidas e impasses do meu cotidiano de professora.

Nessa escola vivenciei o trabalho coletivo na companhia de alguns colegas que também valorizavam o uso do lúdico na sala de aula e investiam em estudo, debate e trocas na tentativa de encontrar maneiras de trabalhar que levassem os alunos a aprendizagens significativas.

Com a implantação dos ciclos em 1999 na nossa escola, optei por atuar como volante no segundo ano do primeiro ciclo. Nesse ano também assumi mais vinte horas na escola, devido à nomeação do concurso que realizei no final de 1998 e fui classificada em quinto lugar. Trabalhei com duas turmas de progressão do segundo ciclo, junto com outra colega também recém nomeada. Eram turmas formadas por alunos de idade avançada e baixo nível de desempenho, exigindo um trabalho árduo, reflexivo, inovador, criativo e persistente da nossa parte. Conseguimos desenvolver parcialmente nossa proposta, fazendo uso do horário de reunião para articular o trabalho e as combinações, recebendo ajuda da professora volante. Foi um ano de muitas dúvidas, em que minhas crenças sobre o que é ser professor tornavam-se insuficientes naquelas turmas, onde a todo momento era necessário

retomar combinações, insistir na conquista dos alunos e na minha própria, sem esquecer o planejamento e o objetivo do trabalho com estas turmas: avançar.

Desde 2000 até metade de 2002, trabalhei no Laboratório de Aprendizagem (manhã) e como volante do segundo ano do Primeiro Ciclo (tarde), fazendo uso de jogos na tentativa de resgatar o desejo nos alunos em relação à aprendizagem, procurando estar atenta às suas necessidades e interesses reais. O trabalho com jogos, aos poucos, foi sendo valorizado na escola e o Conselho Escolar reservava um valor a cada repasse de verba para aquisição de material para o Laboratório de Aprendizagem. Busquei desenvolver as diferentes áreas: cognitiva, social, cultural e emocional e proporcionar momentos significativos para que as crianças, sentindo-se participantes, competentes e desafiadas a aprender, pudessem enfrentar as dificuldades e acreditar nas suas capacidades. Assim, foi a partir desta experiência no Laboratório que então decidi focalizar meus estudos de pesquisa no curso de Mestrado da PUCRS em uma temática relacionada ao meu trabalho na escola.

Participar da seleção em 2001 e ingressar no Mestrado na PUCRS em 2002 foi uma experiência única, obtive a oportunidade de estudar com bolsa parcial da CAPES, conhecer colegas e mestres muito especiais. Durante o período em que realizei as disciplinas e a escrita da minha dissertação, aprendi, refleti e fui orientada com dedicação e sabedoria pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Solicitei, no trabalho, Licença para Tratamento de Interesse em vinte horas, pois estava difícil conciliar e realizar da melhor forma possível as atividades profissionais e acadêmicas. Desde o segundo semestre de 2002, permaneci trabalhando vinte horas semanais em uma escola, com as atividades no consultório e estudando. Em agosto de 2004 retornei da licença de vinte horas semanais e trabalhei em duas escolas. Em uma delas com Laboratório de Aprendizagem e uma turma de B30 e na outra escola com uma turma projeto de A30. Em 2006, passei a trabalhar 40h na mesma escola, um turno no Laboratório de Aprendizagem do I Ciclo e no outro na Coordenação Cultural. Atualmente atuo na Coordenação Cultural.

Durante a realização do Mestrado, construí novos conceitos, conheci outros autores e pensadores e reforcei algumas antigas convicções acerca do educar.

Enquanto docente na rede pública municipal de Porto Alegre, procuro desenvolver com os alunos o trabalho cooperativo, o sentimento de estar ligado aos outros, compreendendo que o êxito pessoal pode auxiliar os colegas e vice-versa; enfim que, se todos os membros estiverem unidos, trocando idéias, ajudando-se, torna-se mais fácil alcançar os objetivos, concluir uma tarefa, tomar decisões, ...

Ao ler Assmann e Sung (2001), que relatam a interdependência existente entre todos os seres humanos e também com o Planeta, é fundamental termos consciência de que a mesma existe e tomarmos nossas decisões a partir deste prisma, no entendimento de que minhas ações vão interferir na vida dos outros. Desde a época no grupo de pesquisa, reflito sobre a ética e o compromisso social dos profissionais que atuam na área humana, e a importância do nosso trabalho na construção de um mundo mais justo e solidário. “Um paradoxo logo nos é colocado, se por um lado temos como ideal a busca de dignidade, de sentido de vida e de felicidade, a cultura da atualidade nos remete à falta de valores éticos pessoais e coletivos” (SARRIERA, 2000, p.27 e 28).

Nesses anos de trabalho como educadora, senti e sinto a necessidade de permanecer aprendente e a realização do Doutorado foi uma oportunidade para a formação continuada, que possibilitou o acesso a novos saberes, novas competências, trocas com outro coletivo, enfim uma nova experiência, que está estritamente ligada a experiências anteriores que motivaram esta busca. Retornei para a Faculdade de Educação da PUCRS e novamente tive o acolhimento e orientação dedicada dos docentes dessa instituição.

Freire (1996) aborda a formação docente referindo-se à importância da formação e não treinamento. Eu penso que parte da transformação na educação passa necessariamente pela capacitação do profissional, para que o professor possa ingressar ou permanecer atuando de modo consciente da sua responsabilidade de educador e não somente preparado para transmitir saberes acumulados pela humanidade, sem considerar a possibilidade de produzir e construir o conhecimento. Perrenoud (2001a) afirma que educar é ir além da transmissão de saberes. Diante da minha prática profissional, sinto necessidade de questionar minha atuação junto aos alunos, estando aberta para críticas, para

buscar alternativas de mudança e também para refletir sobre o meu papel junto à comunidade escolar na qual estou inserida.

Arroyo (2000) refere que ser professor está relacionado com as nossas vivências e concepções a partir de nossas experiências enquanto alunos na relação com os nossos professores. Hoje meu ser professora tem marcas de meus mestres, por isso comecei este memorial recordando minha iniciação na escola e o quanto foi importante, pois permitiu que eu conseguisse concluir o Ensino Fundamental, o Médio, a Graduação, a Especialização, o Mestrado e hoje estar concluindo o Doutorado. Como pano de fundo, há o compromisso com minha formação e a interação que posso estabelecer na escola na qual atuo. Isto exemplifica um dos saberes descritos por Tardif (2002): saberes provenientes da formação escolar anterior, que juntamente com outros saberes: pessoais, provenientes da formação profissional para o magistério, provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão constituem os saberes do ensino.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Minha formação docente iniciou no Ensino Médio com o Magistério. Minha graduação na Psicologia (Bacharelado) trouxe elementos, mas não tão específicos para a prática na sala de aula. Com a Licenciatura estabeleci um certo diálogo com a minha ação na escola. Foram poucas disciplinas no curso, uma delas ministrada a uma turma grande formada por grupos de diferentes Cursos de Licenciatura, com necessidades e interesses distintos. Tal diversidade poderia ter sido rica para a turma, mas isso não aconteceu. No Mestrado tive oportunidade de aprofundar questões relacionadas à docência, o mesmo posso afirmar em relação ao Doutorado.

Tenho dezenove anos de atividade docente e constato mudanças a minha ação junto aos alunos e aos colegas e também modificações na escola. Quando iniciei sentia-me muito atrelada aos saberes curriculares, o programa a ser desenvolvido, algumas vezes até desconsiderando o ritmo do aluno e da turma, pois precisava desenvolver a listagem mínima dos conteúdos recebida da supervisão. Naquela época a avaliação bimestral era uma prova para todas as turmas daquela

série. Questionei, pois, apesar de ser uma mesma listagem, cada turma e professor interagem de uma forma com aquele conteúdo. Pedi para organizar a prova para a minha turma, mas descobri que a mesma ia ser “revisada” pela supervisora. Revisada no sentido de “avaliada” se estava fácil ou difícil para a série em questão. Fiquei numa situação desconfortável, pois a supervisora não tinha aproximação com meu trabalho e muito menos com a turma de alunos. Ainda escutava que eu estava no estágio probatório...

Tardif (2002), ao falar do ingresso no magistério, refere que nos anos iniciais o professor precisa de um maior apoio, fato com que concordo sem discussão e, retornando a minha experiência, foi um período no qual estive muito sozinha, sem espaço para trocar, interagir, pois naquele período, naquela escola, a supervisão tinha a função de fiscalização, e não de apoio e interação na busca de alternativas para a turma e o professor aprenderem mais.

Ao longo da minha atuação em escolas estaduais e, atualmente, municipais, fui aprendendo através das reflexões, estudo teórico, interação com meus colegas, com os alunos, ... Participei de grupo de estudos quinzenal com outras quatro professoras, era um apoio para minhas dúvidas, curiosidades ... Tardif (2002) declara que com o passar do tempo o professor torna-se singular, com suas funções, concepções, interesses ...

As escolas também mudaram, hoje temos espaço de planejamento e reuniões semanais garantidas, favorecendo a troca entre os professores e a equipe diretiva.

Durante a realização do Doutorado, nasceu minha filha, por isso tranquei dois semestres do curso e participo de poucos eventos voltados para a profissão. Desde então, minha convicção sobre os benefícios do brincar foram fortalecidos. Aprendo na interação com ela que o afeto e o brincar são propulsores do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como a importância de um ambiente rico e estimulador, mediado por outros seres humanos.

Minha filha brinca de estudar. Enquanto eu lia meus livros e periódicos, ela também “lia” livros infantis, mas logo queria os meus. Quando ia redigir algumas idéias e ela estava por perto, também pedia folha e lápis ou queria sentar no meu



colo e alcançar o computador. Ela fez registros na mesa, no chão, no sofá, ainda bem que lápis é fácil de remover. Nos últimos meses, ela fez sua “tese” e gostava de mostrar e ler para o pai. Espero que, ao ingressar no Ensino Fundamental, minha filha possa encontrar espaço para brincar na escola e na sala de aula, com profissionais capazes de acolher suas necessidades, estimular a curiosidade e a aprendizagem.

Este memorial foi incluído no trabalho, pois retrata minha trajetória de formação e atuação, que está estritamente relacionada com a pesquisa realizada, baseada nas narrativas de professores que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na contextualização teórica desenvolvo as temáticas: dimensão lúdica - na perspectiva da escola, do professor e do aluno; e formação docente. Os referenciais, a fim de organizar este texto, estão divididos em itens, mas devem ser compreendidos na sua totalidade, com suas inter-relações, pois todos permeiam a utilização da dimensão lúdica na sala de aula e a formação do docente.

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE DIMENSÃO LÚDICA

Ao organizar as concepções de dimensão lúdica, foi encontrada na literatura referência à brincadeira, ao jogo e ao brinquedo, usada pelos autores para apresentar o entendimento de dimensão lúdica, que envolve o brincar sozinho ou com outros, imaginar e criar.

Para Friedmann (1996, p. 12), brincadeira refere-se “[...] à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; **jogo** é compreendido como uma brincadeira que envolve regras” (grifo do autor): o jogo possibilita o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais das crianças. Além disso, consolida habilidades por elas já dominadas e facilita colocá-las em prática em situações diferentes das já experienciadas. Brinquedo designa o sentido de objeto de brincar. O brincar não estruturado e o jogo com regras desenvolvem habilidades nos estudantes, permitindo aprender e levar tais atitudes para outras situações fora do espaço escolar.

Brinquedo, para Vygotsky (2002), é o mundo ilusório e imaginativo onde os desejos não passíveis de realização podem ser concretizados. Todos os brinquedos têm regras, embora não sejam regras formais previamente estabelecidas. A situação imaginária está presente no brinquedo (cujas regras têm sua origem na própria situação imaginária) e no jogo (mesmo com regras). O jogo não pode estar associado a prazer, pois há momentos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza, porque há um esforço na busca do seu objetivo. Para o autor as regras independem do tipo de atividade, sempre estão presentes, sejam criadas no momento da ação ou previamente estabelecidas pelos envolvidos.

Huizinga (1971), Winnicott (1975), Verden-Zöllner (2004) e Alves (2005) referem-se ao brincar como atividade presente, que acontece no momento, sem uma preocupação com o antes e com o depois. Tal atividade possibilita à criança diferentes aprendizagens, auxiliando na sua individualização e na sua interação com outras crianças, adultos e seu entorno (KISHIMOTO, 1998; VYGOTSKY, 2002; FORTUNA, 2004). O brincar auxilia na estruturação do ser humano e nas relações com os outros e com o ambiente.

Para Verden-Zöllner (2004), “no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior” (p. 144). Destaca o total envolvimento na ação por parte de quem está brincando, permanecendo a atenção voltada para este brincar. O que define a brincadeira é um operar no presente, caracterizada pela falta de intencionalidade. “[...] Não são os movimentos ou as operações realizadas que caracterizam um comportamento específico como brincadeira ou não, mas sim a atenção (orientação interna) sob a qual ele é vivido enquanto se realiza” (p. 145). Brincadeira

é uma atividade vivida sem objetivos - mesmo quando, por outro lado, tenha um propósito. E que com frequência a realizamos de modo espontâneo, tanto na infância quanto na vida adulta, quando fazemos o que fazemos atendendo – em nosso emocionar – ao fazer e não às suas conseqüências (p. 145).

Winnicott (1975) também desenvolveu estudos sobre o brincar e o aborda como atividade do presente, no qual quem está brincando permanece totalmente envolvido com o que está realizando.

O brincar em si mesmo, não tem objetivos pré-estabelecidos. Nesse brincar, a criança ou o adulto concentram-se na ação, sem pensar no depois. Esse brincar pode estar presente na escola se o estudante voltar toda a sua atenção para a atividade. Mas no ambiente escolar geralmente há a intencionalidade do educador que prevê atividades, tem objetivos e espera resultados.

As representações que uma determinada sociedade tem de infância vão influenciar a atribuição dada ao jogo, segundo Brougère (1998). O jogo para a criança é um fim em si mesmo e, para os adultos e educadores, ele pode ser um meio.

O jogo possibilita aos docentes que acreditam que o aluno precisa agir sobre o objeto de conhecimento uma fonte rica de oportunidades para construir conceitos e avançar na aprendizagem. Fazendo uso de pedagogias ativas, o professor valoriza a participação, observação e intervenção dos alunos nas atividades propostas, bem como a interação entre pares.

Mondin (1990) declara que não existe coextensividade entre jogo e brincadeira. "... Se de um lado há no jogo um elemento de não-seriedade, leveza, pelo que torna legítimo compará-lo à brincadeira, do outro lado existe sempre nele uma boa dose de seriedade, de determinação, de empenho que a brincadeira não possui" (p.212). O jogo é uma atividade característica do homem e um dos itens que o diferencia dos animais, além do pensamento, da liberdade, da linguagem e do trabalho. O homem também tem a capacidade de inventar jogos. Desta forma, pode ser chamado de *ludens*.

Esse autor define o jogo como "um desenvolvimento de atividades com vistas à distração, ao divertimento, à satisfação e à realização de si mesmo" (p. 211), cujo objetivo primário é apenas o divertimento. Diferencia-o, assim, de outras atividades com características semelhantes e que são passíveis de ser confundidas com ele, tais como a técnica, a estética e a científica. Como o jogo é considerado um fim em si mesmo e não um meio para obtenção de outros objetivos, uma mesma atividade pode ser considerada como lúdica (se tem como objetivo divertir-se) ou como não lúdica (se tem outro motivo). "Para que uma atividade mereça ser considerada lúdica, o divertimento, o prazer e a satisfação não devem entrar nela somente como ingredientes, mas devem constituir seu objetivo primário" (p. 212). A dimensão lúdica é densa e "compreende a inteligência e vontade, ação e habilidade, mas, ao mesmo tempo, supera o conhecer, o querer, o agir porque implica também alegria, satisfação e liberdade" (p.216).

Nesse trabalho, o significado e o objetivo atribuído ao jogo não é apenas divertimento; é compreendido como uma forma de envolver o aluno na aprendizagem, pois desperta o interesse e a vontade de participar. De acordo com as idéias de Mondin (1990), o uso e os objetivos com a finalidade de avanço no conhecimento escolar seriam uma atividade intelectual e não lúdica. O autor afirma: "Também o estudo pode proporcionar grandes satisfações, mas, até que seja

cultivado, principalmente para aprender e não por divertimento, fica na sua dimensão intelectual e não faz parte da dimensão lúdica” (p. 212).

Brincar e jogar também são abordados do ponto de vista cultural, apontando características, modos de ser e estar de acordo com o grupo social no qual são desenvolvidos os jogos e as brincadeiras (HUIZINGA, 1971; BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1998 e FORTUNA, 2004).

Kishimoto (1998) destaca que no brincar a criança não está preocupada com o produto, com o resultado final, sendo a motivação o que a impulsiona à ação para a exploração. A dimensão lúdica é um recurso para o professor estimular o aluno a agir independentemente do resultado. “A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e da punição” (p. 140). Segundo a mesma autora (2000), a criança estabelece uma relação íntima com o brinquedo, o qual não apresenta um sistema de regras para sua organização e utilização, ou seja, há uma indeterminação quanto ao seu uso. Quando as regras do jogo são concretizadas e a criança imerge na atividade lúdica, está ocorrendo o que denomina brincadeira. O termo jogo remete a diferentes entendimentos, tais como jogo de adultos, de criança, brincar de “mamãe e filhinho”, futebol, entre outros. Apesar de receberem a mesma denominação, cada um tem a sua especificidade; um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não em diferentes culturas, dependendo do significado a ele atribuído. Cada contexto social cria a sua concepção de jogo, que subentende o que um grupo pensa, ou seja, o jogo assume o sentido que cada sociedade lhe atribui, conforme seus valores e modo de vida.

Através dos jogos e brincadeiras a criança vai aprendendo sobre sua cultura, características e hábitos de grupo social no qual está inserida. As brincadeiras cantadas, as cantigas de roda, as lendas, os mitos são transmitidos geralmente, via oral, de uma geração a outra.

Brougère (1998) afirma que jogo é um termo polissêmico e considera mais importante compreender em que estratégias o vocábulo é utilizado do que dizer o que é. A ideia de jogo varia de acordo com a época e os autores, bem como a

maneira e as razões de sua utilização. Para o autor existem três níveis na análise lexical de jogo:

- 1) jogo (qualquer que seja sua definição) é caracterizado pelo fato de que há seres que jogam;

“Jogo é o que o vocabulário científico denomina de ‘atividade lúdica’, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo” (idem, p.14).

- 2) o jogo também é um sistema de regras que existe de forma abstrata independentemente dos jogadores, fora de sua realização concreta em um jogo conforme descrito no item anterior;

Os dois níveis de sentido do termo se sobrepõem: quando o jogo se desenrola, há jogo no sentido de situação lúdica e presença de um jogo no sentido de sistema de regras. Mas a partir desse jogo, dessa estrutura, pode-se fazer mais do que jogar, pode-se, por exemplo, analisá-lo de um ponto de vista matemático, traduzi-lo em um software, transformá-lo em um espetáculo (p.14 e 15).

- 3) o jogo poderia estar associado ao termo brinquedo, porém este é bem específico. Relacionados ao material lúdico, alguns objetos são denominados brinquedo, outros jogos.

O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização. Por conseguinte, o brinquedo não é a materialização de um jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade. Os jogos enquanto material, ao contrário, implicam de maneira explícita um uso lúdico que assume freqüentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ao material (jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura preexistente ao material. Porém falar de brinquedo para um adulto encerra desdém e remete à época da infância (BROUGÈRE, 1998, p.15).

O mesmo autor afirma que o jogo é um fato social, justificando que na criança aparece mais como um comportamento social do que natural, estando relacionado com o social e também com os aspectos históricos e culturais da sociedade na qual está sendo jogado.

Para Huizinga (1971), o jogo é considerado um fenômeno cultural e é compreendido como brincar, jogar e como uma qualidade de ação distinta da vida cotidiana. As características formais do jogo são:

uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não-séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (p.16).

Ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo são descritos como características lúdicas por Huizinga (1971) e todas são verificadas no jogo. Acrescenta que ousar e correr riscos, bem como suportar a incerteza e a tensão são a essência do espírito lúdico.

Fortuna (2004) afirma que o brincar

é uma atividade dinâmica que produz e resulta de transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com eles brinca, naquele instante, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história da humanidade. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos, como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam a percepção e a compreensão que dele tem, constituindo-se em genuínas ferramentas para aprender a viver. Viver, inclusive, em sociedade, já que brincar é também uma atividade social que tem especial característica de permitir a reconstrução das relações sociais sem fim utilitário direto enquanto ensina a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico (p.188).

Winnicott (1975) “refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (p.75). É “no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p.79). O brincar também está relacionado à cultura. “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (p. 139).

O brincar faz com que a criança aprenda sobre a cultura da sociedade na qual vive, ampliando seu conhecimento, percepção e compreensão sobre o seu grupo social e aprendendo a viver no coletivo, interagindo e trocando com os demais.

Através do brincar, a criança vai compreendendo e aprendendo sobre a sociedade na qual está inserida, bem como sobre a sua organização.

Na nossa cultura escolar, o jogo é muitas vezes compreendido como uma ação que não traz aprendizagens e pode causar agitação e bagunça nas turmas. Em outros momentos, o jogo aparece como “prêmio” para quem já concluiu as tarefas da aula, sendo permitido jogar. Tais compreensões são partilhadas por pais e professores quando o jogar é entendido com certo desdém em relação a outras atividades do cotidiano infantil.

**Jogo** é compreendido como uma atividade que está relacionada com a cultura envolve regras e situação imaginária; desenvolve habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais da criança e possibilita a assimilação da realidade. **Brinquedo** pressupõe a existência de regras explícitas ou implícitas, situação imaginária e relação com a infância. **Brincadeira** envolve a ação de brincar, comportamento espontâneo e o envolvimento total no momento da ação. Estes três termos são utilizados, neste estudo, como sinônimo de dimensão lúdica, compreendida pela presença da situação imaginária, na qual através do faz-de-conta a criança tem a possibilidade de buscar alternativas, ser criativa e elaborar hipóteses para agir sobre o objeto, sem ter receio de errar; e pela interação entre os envolvidos (alunos-alunos e alunos-professor).

### 3.2 DIMENSÃO LÚDICA E A ESCOLA

É comum encontrarem-se na imprensa reportagens relacionadas à escola atual. Inúmeras são as críticas à falta de investimento por parte dos governos na Educação Fundamental no nosso país, à existência de escolas públicas sem condições mínimas de funcionamento, com prédios sem infra-estrutura, escassez de material e professores, muitas vezes, não qualificados. Outras críticas estão direcionadas à qualidade do ensino, questionando que tipo de aluno a escola está formando.

Não podemos pensar a escola de maneira isolada. Atualmente vivemos em um mundo globalizado, com muitas informações chegando rapidamente aos indivíduos de diferentes formas e isto se reflete na sala de aula. As tarefas da escola



modificaram-se; hoje, temos escolas de Ensino Fundamental que funcionam em turno integral, a fim de atender à demanda dos cuidadores que necessitam trabalhar e muitas vezes não têm quem cuide da criança no turno inverso ao da aula. Precisamos refletir sobre o papel da escola frente às necessidades dos alunos a serem atendidos e formados para viverem nesta sociedade em constante transformação.

Ao falar em dimensão lúdica e escola, geralmente lembramos escola infantil, mas neste trabalho os argumentos estão relacionados à utilização da dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observa-se uma ruptura entre a proposta de ensino da Escola Infantil e a dos anos iniciais da Escola Fundamental. Na transição de uma etapa de ensino para a outra, aparece a desconsideração das características evolutivas das crianças, refletida na ausência do brincar, o que originou as orientações do Ministério da Educação referidas no Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Brasil, 2004) explicitando a valorização do lúdico para as crianças na escolarização fundamental.

Para Weiss (1993, p.26),

a criança aprende brincando, continuamente. E essa integração plena do ato lúdico, entre aprender e brincar é rompida gradativamente, impondo-se à criança a hora de brincar e a hora de aprender. Inicia-se a dicotomia entre lazer/trabalho, entre brincar/estudar, fragmentação que na escola é reforçada e em casa continuada.

Ao estabelecer a dicotomia brincar/estudar, desenvolve-se a noção de que brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é importante para a aprendizagem, logo não necessita fazer parte da proposta de trabalho em sala de aula. Reforça a idéia de que é preciso estudar e que tal ação não pode ser compartilhada com o brincar.

A dimensão lúdica proporciona aprendizagens, mas, em algumas escolas, há a concepção de que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, precisa deixar de brincar para aprender. Zago (2003) apresenta o relato de uma entrevistada na sua pesquisa de Mestrado que demonstra a preocupação em relação a isto: *“Eu vejo que as crianças..., parecem que chegam com defasagem de leitura e de escrita, e de*

*brincar também ... acho que elas brincam pouco e, às vezes, entrar na escola, quer dizer deixar o brinquedo de lado*" (p. 93). Reflete sobre o brincar na escola, destacando a importância de também incluir o brinquedo junto com a aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula.

Marcellino (1988) afirma que, para alguns, a atividade lúdica não é considerada "séria" e vem sendo negada, inclusive na escola, por não ser entendido seu "caráter produtivo" em termos materiais. É considerada restrita à criança, que se encontra em uma faixa etária considerada improdutiva. Essas idéias, de certa forma, estão presentes no cotidiano escolar, verificadas em Zago (2003) no relato de uma entrevistada sobre o que escuta de algumas de suas colegas: *"A gente só tem um ano para alfabetizar, então vamos trabalhar sério, deixar o brinquedo de lado"* (p.94).

A dimensão lúdica nem sempre é compreendida como uma necessidade das crianças. Quando utilizada, pode contribuir para a aprendizagem dos alunos e dos professores. Proporciona condições para que o aluno seja um sujeito ativo na sua aprendizagem.

Para Piaget (1988), "o jogo é uma alternativa freqüentemente ignorada pela escola tradicional, por dois motivos: primeiro, pelo fato de parecer privado de relevância funcional e segundo por ser considerado apenas um descanso ou desgaste de um excedente de energia" (p. 158). O autor, ao mencionar os motivos que levam a escola a desconsiderar o jogo, propicia a reflexão sobre os objetivos da instituição e sua visão acerca da infância.

Macedo, Petty e Passos (2003) também questionam o papel da escola, fazendo analogia ao jogo:

Trata-se de analisar as relações pedagógicas como um jogo, em que os jogadores não têm consciência de que estão jogando, e de que fazem, muitas vezes, um mau jogo, contra o conhecimento. A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional. Ensina convenções, símbolos, matemáticas, as línguas, etc., mas não ensina as crianças a 'ganhar' dentro dessas convenções (p. 140).

A ausência de reflexão sobre o currículo faz com que alguns professores desenvolvam o programa apresentado sem questionar seu significado e sua importância para a formação da turma. Trata-se de apenas seguir os conteúdos

estabelecidos sem preocupação com o interesse e características desenvolvimentais dos alunos.

Alves (2005) reflete sobre as atividades escolares e seu sentido:

Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio não levam a nada. Não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Compare a intensidade das crianças brincando, com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? (p. 15)

Piaget (1988), Macedo, Petty e Passos (2003), Zago (2003), Alves (2005) apontam a necessidade de a escola repensar seu papel e a maneira de abordar o conhecimento com os alunos, valorizando a dimensão lúdica. Dessa forma, poderíamos ter alunos envolvidos, interessados e comprometidos com as tarefas escolares.

Para Harres, Paim e Einloft (2001), raramente a escola propicia situações, tanto dentro como fora da sala de aula, para que a criança se expresse, invente e jogue. “No espaço escolar, a preocupação recai quase que exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desconsidera-se, assim, que o brinquedo contém, em forma condensada, todas as dimensões do desenvolvimento: socioafetivo, cognitivo e psicomotor” (p. 78).

A construção do conhecimento precisa ser constantemente avaliada pelos professores, a fim de utilizar as melhores alternativas de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos. A escola, de certa maneira, ainda funciona na lógica cartesiana, isto é visível na distribuição das disciplinas, carga horária e período letivo. O desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula, na maioria das vezes, carece de sentido e de conexão com a realidade. É comum ouvir o questionamento dos alunos: por que tenho que aprender isto? Geralmente, quando há explicação, pode estar relacionada ao vestibular, ao trabalho futuro, ou até mesmo porque está no programa de conteúdos a ser desenvolvido.

A carência de ligação dos conteúdos com a realidade da turma, com as características desenvolvimentais dos alunos e seus interesses pode prejudicar o

processo de aprendizagem. Além disso, também há a fragmentação do saber, dividido nas diferentes áreas do conhecimento.

As disciplinas, segundo Morin (2000), não se comunicam umas com as outras, pelo contrário, fecham-se e não conseguem formar uma unidade. Cada disciplina procura fazer reconhecer sua abrangência e isso contribui para a existência de fronteiras, sem uma real interação e união. Com o desenvolvimento disciplinar das ciências, temos como consequência, de acordo com Morin (1998), o enclausuramento ou a fragmentação do saber.

Alarcão (2001) aponta como desafio a reconsideração paradigmática a partir dos vários sentidos atribuídos por Morin. Destaca a importância de aceitar e partilhar uma visão cultural sistêmica, bem como as condições de incerteza que caracterizam toda atividade humana.

A reconsideração paradigmática que se reconhece como equilibradora dos destinos da humanidade aponta em um sentido educacional e formativo que estimule, facilite e promova nos cidadãos as suas competências de pensamento e de reflexão crítica e metacrítica que, de forma coerente e conjunta, permitam a continuidade dos processos de aprofundamento científico, econômico e tecnológico, porém, em um quadro de inteligibilidade do mundo, percebido como menos desagregador e menos bárbaro (ALARCÃO, 2001, p.90).

Podemos questionar a escola e o seu papel, bem como as relações nela estabelecidas entre professores, alunos e conhecimento. Quais são seus objetivos? Que tipo de aluno quer formar? Qual o perfil do professor? Há valorização da formação inicial e continuada dos professores? Há espaços formais de troca ou de estudo voltados ao aprimoramento do coletivo?

A escola, tanto para alunos como para professores, precisa ser um espaço de desenvolvimento de potencialidades e de criatividade. Local onde todos sintam vontade de estar e permanecer, realizando atividades significativas para avançar na aprendizagem, na construção do conhecimento e nas relações com os outros. Diferentes autores defendem o brincar no espaço escolar (PIAGET, 1988; CELIA, 2000; MOYLES, 2002; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005).

Para Moyles (2002, p. 93), “ser criativo requer tempo e imaginação, autoconfiança, algum conhecimento, receptividade, senso de absurdo e a

capacidade de brincar. Tudo isso faz parte da infância, e muito disso precisa ser estimulado com mais vigor no contexto da escola e da educação.” Ressalta a necessidade de a escola estimular, entre outras coisas, o brincar, algumas vezes esquecido na Educação Fundamental.

Celia (2000, p. 71) contribui para a reflexão sobre o lúdico na escola, ao afirmar que o brincar é pouco inserido no cotidiano da sala de aula e sugere que “[...] a habilidade para *brincar* deve ser melhor aproveitada para se atingir a formalização, a organização e a sistematização de conhecimentos” (grifo do autor).

O mesmo autor ainda questiona:

Afinal, se o brincar é a base do método científico, da criação artística e do próprio pensar, por que não utilizá-lo na escola, em todas as suas aplicações, para obter justo o que queremos, que não é mais do que despertar o desejo e o gosto pelo conhecimento, pela descoberta e pela criatividade? (p. 71 e 72)

Se houver a dimensão lúdica nas tarefas escolares, possivelmente as crianças serão protagonistas da aprendizagem. As atividades escolares, na perspectiva das crianças, para Macedo, Petty e Passos (2005) precisam:

- ter prazer funcional;
- ser desafiadoras;
- criar possibilidades ou disporem delas;
- possuir dimensão simbólica e
- valorizar a expressão de modo construtivo ou relacional.

A ausência do lúdico traz elementos para refletir e compreender a resistência e o desinteresse que tornam muitas vezes a escola sem sentido para os alunos. É importante propor aos alunos atividades escolares desafiadoras que exijam busca de alternativas de preferência em grupo, favorecendo a interação entre pares.

Para Piaget (1988),

[...] a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para aprendizagem das crianças, que em todo o lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes (p.158-159).

Ao inserir a dimensão lúdica como um recurso na escola, estamos valorizando um trabalho que articula diferentes saberes e, de certa forma, respeita e contempla a individualidade do aluno. Uma atividade lúdica exige diversas habilidades, o participante precisa conhecer combinações, temáticas envolvidas e atender ao que é solicitado, utilizando suas capacidades ou construindo-as a partir da experiência.

Para Huertas e Ardura (2004), nos primeiros anos de Ensino Primário, as crianças valorizam a aula como um jogo e como um contexto social de comunicação muito mais do que um contexto escolar, preocupado com ensino e avaliação do conhecimento. Em contraponto, nas escolas, temos professores preocupados quase que exclusivamente com o conteúdo a ser desenvolvido, focando somente o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Geralmente os alunos demonstram gostar e esperam com ansiedade o recreio, a aula de Educação Física e a aula de Informática, pois, nestes momentos, mostram que é possível brincar, jogar e dialogar com os colegas.

Para Silva (2003, p. 160), um trabalho baseado no lúdico

exige sempre uma visão aprofundada sobre as perspectivas existentes e as tendências atuais.[...] faz-se necessário um olhar para o brincar enquanto meio de apropriação cultural, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e seus interesses, criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que aprendem e desenvolvem suas potencialidades.

As séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, que atendem os alunos que se encontram no estágio das operações concretas, podem ter o lúdico como um aliado para desenvolver atividades que promovem o conflito cognitivo nas crianças a partir de situações reais desencadeadas pelo brincar dentro da escola.

### 3.3 DIMENSÃO LÚDICA E O PROFESSOR

A escola sem sentido pode ser uma realidade não só para os alunos, como também para os docentes, principalmente para os que não possuem concepções realistas e adequadas da sua profissão. Jesus (1998) aponta que a obrigatoriedade do ensino, na tentativa de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, gerou

mudanças, hoje a escola não se destina apenas às elites. Tal quadro transforma a configuração e a estrutura escolar, exigindo dos professores uma postura e ação voltadas para a realidade atual e não a ideal.

Por isso os docentes precisam planejar atividades para atender à diversidade de alunos que estão na Escola Fundamental, promovendo a aprendizagem. A vontade do professor de intervir junto aos alunos tem força na aprendizagem discente, conforme afirma Coll (1994, p. 102): “o ato educacional não consiste unicamente num processo de aprendizagem. [...] não só há uma aprendizagem desejável do aluno como também uma vontade manifesta do professor de incidir sobre tal aprendizagem”.

O docente que opta por intervir na aprendizagem do aluno vai utilizar diferentes recursos para apoiar seu processo de ensino. O uso da dimensão lúdica pode contribuir positivamente nesta tarefa. A ação do professor na busca de alternativas para o seu trabalho está relacionada a sua motivação em investir na sua prática, na busca de seus objetivos e metas pessoais e profissionais; além de uma atitude ética e comprometida com ele mesmo (seus valores e projetos), com seus alunos e com a instituição na qual trabalha.

O jogo, para Silva (2003, p. 22), “é sempre um espaço de incerteza. Tanto a finalidade como os resultados finais desta atividade são sempre desconhecidos, imprevisíveis. Jogar é não saber o resultado, mesmo quando se tenha preparado seu itinerário e calculado seus efeitos”.

Fazendo uso da dimensão lúdica, a aprendizagem passa a ser um jogo no qual não há um caminho linear, há regras que precisam ser construídas e reconstruídas, mas que não garantem um trajeto seguro, isento de riscos e imprevistos. Com tal ação professor e aluno estarão diante da possibilidade de usar suas habilidades, principalmente a criatividade, para juntos descobrirem e construírem conceitos.

Macedo, Petty e Passos (2005) acrescentam que “O espírito lúdico expressa uma qualidade de transitar ou percorrer os modos – impossível, circunstancial,

necessário e possível – do ser das coisas. Se falta o lúdico, pode ser que a ironia, o desinteresse, o ceticismo ou a violência ocupem o seu lugar” (p.20).

A ausência da dimensão lúdica na escola pode estar relacionada ao pensamento de que jogar no Ensino Fundamental é associado, muitas vezes, ao “fazer nada”. Tal ideia está relacionada ao fazer do aluno e também ao do professor. Em relação ao docente, nesta concepção, a atividade lúdica é utilizada em aula para não ter trabalho, o que pode acontecer se ele não assumir o seu papel de planejar a aula e ser mediador no processo de ensino. Já relacionada às crianças, há a ideia de que a infância não produz, então podem brincar porque não fazem nada.

A resistência à utilização de jogos pode estar relacionada ao não conhecimento teórico e/ou prático por parte do professor de sua importância e também pela associação entre jogo e ócio, como Huizinga (1971) declara ao abordar o jogo nos adultos: “jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas de ócio’” (p.11).

É necessário um investimento na qualificação docente para desenvolver atividades que auxiliem na aprendizagem dos alunos e o lúdico pode ser recurso. Para isso é preciso investir nos professores, a fim de mobilizá-los para a sua importância, enquanto mediadores, neste processo.

Os professores aceitam a ludicidade porque a literatura tem mostrado que são possíveis formas agradáveis de ensinar e que o jogo se constitui numa estratégia eficaz de aprendizagem, independente da idade do aluno. Porém, isso não garante uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação, porque os professores se deparam com muitas dúvidas a respeito do lúdico. Isso provavelmente aconteça porque na sua formação acadêmica aprenderam pouco sobre o assunto, baseando seu conhecimento principalmente na experiência de já terem brincado um dia. Portanto urge que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico e suas possibilidades na construção de conhecimentos (MEZZOMO, 2003, p. 49).

É necessário investir na formação do professor para conhecerem e aprenderem sobre as possibilidades oferecidas pelo uso da dimensão lúdica na sala de aula.

As trocas com os colegas, investimento em formação continuada e abertura para as mudanças são requisitos para qualificação docente. Nós, professores,



precisamos ser aprendizes ao longo da nossa vida e também da nossa trajetória profissional, buscando motivação para avançar nos nossos projetos e metas.

Para Coelho, Woida e Fraga (2006), do educador

Espera-se mais do que estar atualizado em questões teóricas que explicitam o momento e os grupos, implica percorrer-se em sua própria história infantil, recuperar da memória tônica suas experiências infantis e atualizá-las por meio da relação com as crianças de hoje, sem, é claro, incorrer no equívoco de perder a referência adulta e confundir-se com o infantil (p.14).

Nesse sentido não basta conhecimento teórico atualizado, o professor necessita ter consciência de sua escolha profissional, pois está trabalhando com crianças, contribuindo para a sua formação. Na relação com os alunos, o docente não ensina somente conteúdos escolares formais previstos no currículo, mas também valores, maneiras de se relacionar e habilidades para lidar com as adversidades.

Um das funções docentes consiste em organizar atividades que possibilitem ao aluno interagir com o objeto de conhecimento. Para Coll (1994), “os adultos que desempenham com maior eficácia a função de ‘fazer andaimes’ e ‘sustentar’ os progressos das crianças são aqueles cujas intervenções no decurso da interação são *contingentes* aos progressos e dificuldades que as crianças experimentam na realização da tarefa” (p.139) [grifo do autor].

Harres, Paim e Einloft (2001), ao analisar as concepções das professoras e das alunas entrevistadas para a pesquisa, mostram que “os professores não conseguem em sua prática pedagógica desenvolver situações de aprendizagens lúdicas em que o futuro professor tenha oportunidade de vivenciar o brincar como um processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 81). A pesquisa também mostrou que, quando a atividade lúdica está presente no contexto educacional, a aprendizagem é mais significativa.

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de

sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (FORTUNA, 2001, p.116).

A presença do lúdico na sala de aula ultrapassa o uso de jogos e de brincadeiras com os alunos, é necessária a presença da ação e do envolvimento, tanto docente como discente, valorizando todas as etapas da atividade proposta e desencadeada, na qual cada pessoa e sua ação são significativas.

Para Fortuna (2001), uma aula lúdica é semelhante ao brincar, pois envolve “atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. [...] é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico” (p. 117). Tanto no brincar como no trabalho pedagógico, a ênfase situa-se no processo. Além disso, o jogo fornece ao professor dados de como o aluno aprende, interage com os outros, levanta hipóteses e se expressa. São muitas informações relacionadas às áreas intelectual, social e afetiva de quem aprende.

Cabe destacar que, para a ação lúdica ser uma aliada do professor, segundo Zago (2003), é necessário:

- Planejamento e comprometimento do professor: organização prevendo a disponibilidade de material e de espaço para desenvolver a atividade lúdica.
- Flexibilização dos papéis: com o uso do lúdico, os papéis docentes e discentes são maleáveis, pois em muitos momentos a coordenação de uma brincadeira fica sob responsabilidade do aluno, não centralizando-se apenas no professor.
- Valorização da cooperação.
- Presença de regras implícitas ou explícitas: a ação lúdica é organizada pela presença de regras prontas ou combinadas conjuntamente pelo grupo envolvido.
- Utilização de diferentes recursos.
- Valorização da interação entre pares e da interação professor – aluno: a ação lúdica, muitas vezes, desenvolvida em pequeno grupo, facilita a troca entre os integrantes.

A dimensão lúdica como recurso ativa a participação do professor e dos alunos na realização das atividades, envolvendo diálogo, troca e grandes aprendizagens, mas não ocorre espontaneamente.

Para Vygotsky (2002), o ajuste entre as atividades docentes e discentes não é espontâneo, precisa ser construído na interação entre ambos, a fim de ativar a zona de desenvolvimento proximal<sup>3</sup>.

Pela variedade de brincadeiras e jogos disponíveis, é possível diversificar, abordar uma mesma temática de diferentes formas, tentando proporcionar várias opções para os alunos construírem seu conhecimento. Para Moura (2000, p. 84), o ato de ensinar é complexo e tem muitas faces: “A atividade é orientadora no sentido de criar possibilidades de intervenção que permitem elevar o conhecimento do aluno. Dessa maneira, todo e qualquer material utilizado para o ensino é ferramenta para ampliar a ação pedagógica”.

Além do já descrito, cabe ao professor, enquanto mediador, viabilizar oportunidades para que o brincar aconteça na sala de aula. Vygotsky (2002, p. 134) contribui para essa reflexão, afirmando que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. “[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Para Chateau (1987, p. 14), pelo jogo a criança “... concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhes dá vigor”. Mondin (1990) destaca que quem joga “não faz somente alguma coisa, ... mas joga de modo a dar o melhor de si” (p. 211). A partir dessas informações, é possível concluir que o lúdico pode ser considerado um recurso significativo para o docente organizar sua prática, considerando a zona de desenvolvimento proximal de seu aluno.

---

<sup>3</sup> Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – Para explicar ZDP, vou escrever sobre o nível de desenvolvimento real, ou seja, “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p.111) ou então aquilo que a criança consegue fazer sozinha. ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112).

A finalidade última da intervenção pedagógica na perspectiva construtivista para Coll (1994) é “contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender”” (p.137).

Para despertar no aluno o investimento na sua própria aprendizagem, é preciso um conceito de ensinar que contemple o significado profundo do aprender, conforme destacam Assmann e Sung (2001, p. 264):

Ensinar não significa pretender ser um explicante encarregado de repassar saberes prontos. Ensinar talvez seja mostrar algumas dobras de tal maneira que os aprendentes aprendam a desdobrar e endobrar os assuntos sérios e gostosos da sua vida e do mundo à sua volta.

Para o autor, o docente, além de mediador, precisa ser um encantador, despertando nos alunos a vontade e o interesse por aprender, criando momentos de descoberta e de problematização, nos quais possa haver envolvimento e crescimento de todos.

Alarcão (2001) verifica com pesar “o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores que, em alguns países mais do que em outros, mas de uma maneira geral em todos, sentem-se solitários, des apoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos” (p.16). Diante dessa realidade, é preciso investir na formação docente, fortalecendo-os para lidar com as adversidades diárias e atuarem compartilhando com colegas dúvidas e conhecimento.

Aprender ao longo da vida, trabalhar em conjunto, lidar com as incertezas são fundamentais hoje para o professor e para o aluno e o uso da dimensão lúdica pode auxiliar no desenvolvimento de tais capacidades.

### 3.4 DIMENSÃO LÚDICA E O ALUNO

Nesta parte, abordo as contribuições do lúdico para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por trás do uso de tal recurso, pode-se dizer que há uma visão construtivista, na qual o aluno é compreendido como um sujeito que precisa agir para construir seu conhecimento, em interação com o meio físico e social.

Alarcão (2001) declara que “após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita” (p.16). Tal afirmação leva à reflexão sobre a vivência escolar desses alunos e as consequências de determinados projetos e práticas político-pedagógicas que estruturam o ensino formal.

A conduta lúdica, ao minimizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem conseqüência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição (KISHIMOTO, 1998, p.143 e 144).

Na atividade lúdica desencadeada na escola, o aluno não se preocupa com a avaliação do professor, criando um espaço fértil para mostrar suas capacidades reais e potenciais durante a ação, enquanto procura e utiliza as melhores alternativas para a situação que está vivenciando.

Algumas brincadeiras envolvem brinquedos que, para Alves (2005), têm que ser um desafio. “Brinquedo é um objeto que, olhando para mim, me diz: ‘Veja se você pode comigo!’. O brinquedo me põe à prova. Testa as minhas habilidades” (p.63). O brinquedo, nesta perspectiva, seria um elemento motivacional, que desencadearia no aluno a vontade de explorá-lo. “Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando, ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência” (p.65).

Além da inteligência, o uso do lúdico pode ser estimulante para outras habilidades, permitindo que os alunos desenvolvam o autoconhecimento, além das capacidades em diferentes áreas. Sua utilização também contempla a formação integral do aluno por valorizar não apenas a área cognitiva, mas também a relacional, social, cultural, etc.

A seguir destaco algumas idéias de Piaget relacionadas ao jogo, que também foram pesquisadas e desenvolvidas por Macedo, Petty e Passos. Para Piaget (1990), os jogos podem ser classificados de acordo com o grau de complexidade mental, ou seja, podem ser estruturados basicamente segundo três formas de assimilação: exercício, símbolo ou regra.

- **Jogos de exercício**

“Nos jogos de exercício, a forma de assimilação é funcional ou repetitiva, ou seja, caracteriza-se pelo prazer da função, graças à qual, por exemplo, as crianças, no primeiro ano de vida, formam hábitos, na qualidade de esquemas sensório-motores” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2003, p.127). Características desta estrutura permanecem fazendo parte de outras estruturas de jogos. O autor refere que esquecer isso denota ter uma vida sem prazer, caracterizada por um fazer imposto externamente à pessoa e sem sentido para ela.

Para Piaget (1990), “quase todos os esquemas sensório-motores dão lugar a um exercício lúdico” (p.145).

Na criança, a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações, daí resultando a noção mais vasta de ‘exercício’ funcional [...] o jogo de exercício também pode envolver as funções superiores; por exemplo, fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema (p.146).

Segundo esse autor, a forma inicial do jogo na criança caracteriza-se pelos exercícios sensório-motores ou exercícios lúdicos, mas eles não são específicos apenas dos dois anos iniciais de vida, eles podem reaparecer durante toda a infância e até mesmo nos adultos. Exemplifica que os exercícios lúdicos reaparecem

sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos; durante a sua fase de construção e adaptação atuais (em contraste com a adaptação consumada), quase todas as condutas dão lugar, por seu turno, a uma assimilação funcional ou exercício em vazio, acompanhados do simples prazer de ser causa ou de um sentimento de poderio. Mesmo o adulto ainda age freqüentemente do mesmo modo: é muito difícil, quando se acaba de adquirir pela primeira vez, um aparelho de rádio ou um automóvel, que o adulto não se divirta fazendo funcionar um ou passeando no outro, sem mais finalidade do que o prazer de exercer seus novos poderes (p.149).

Podemos pensar naqueles alunos que não encontram prazer em estudar, bem como nos docentes que demonstram insatisfação em lecionar. Podemos perguntar: Falta-lhes prazer? É um fazer imposto? Um fazer sem sentido? Os alunos não encontram nas atividades propostas na escola desafios similares aos jogos de exercício, nos quais se divirtam, exercendo suas novas capacidades? Os professores estão descontentes com sua atividade na escola? Reclamam da estrutura, das turmas, dos recursos disponíveis?

Durante o processo de ensino e de aprendizagem, é necessária a presença de jogos de exercício, tornando o ambiente escolar marcado pela presença de sentido para o aluno e para o docente. Neste tipo de jogo, observamos que, quando a criança adquire uma nova habilidade, a repete várias vezes, pelo simples prazer de refazer, exercer e mostrar suas capacidades. Por exemplo, uma criança que não conseguia ler, no momento em que adquire a capacidade, escolhe atividades e jogos que envolvam a leitura, passa a frequentar a biblioteca com assiduidade, levando livros para ler em casa, a fim de exercitar sua nova habilidade.

- **Jogos simbólicos**

Segundo Macedo, Petty e Passos (2003), os jogos simbólicos, como estrutura, vêm depois dos jogos de exercício e se caracterizam pela assimilação deformante<sup>4</sup>. Por meio destes jogos, a criança forma construções espontâneas imitando o real, pode experimentar no faz-de-conta, no mundo imaginário as situações do seu cotidiano. Estes jogos são mais específicos no período entre os 2 e 6 anos.

“Ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação do objeto ausente” (PIAGET, 1990, p.146). Complementa dizendo que

a maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos (p. 147).

Para Piaget (1990), no jogo simbólico, a criança “interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão só o símbolo para evocá-las” (p.156). Nestes jogos, é comum observarmos crianças brincando de papai, mamãe e filhinhos ou criando histórias com estes personagens. Tal brincadeira permite que a criança, na situação do faz-de-conta, atribua significados relacionados a sua vivência social.

---

<sup>4</sup> Assimilação deformante – “Deformante porque nessa situação a realidade (social, física, etc) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela atribui aos conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações – maiores ou não – dos significados correspondentes na vida social ou física (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2003, p.131 e 132).

- **Jogos de regra**

A partir do desenvolvimento dos jogos simbólicos, passa a surgir o jogo com regras, que usará as regularidades adquiridas pela criança com o jogo de exercício, as convenções advindas do jogo simbólico e será necessária uma nova aprendizagem no coletivo através do jogo de regra. “Ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais” (PIAGET, 1990, p.147).

Os jogos de regra, para Macedo, Petty e Passos (2003), contêm as características herdadas dos jogos de exercício (regularidade) e dos jogos simbólicos (convenções) e o caráter coletivo é original desta estrutura na qual a criança vai precisar interagir e respeitar as outras crianças. “O jogo de regra é um jogo de significados em que o desafio é superar a si mesmo ou ao outro” (p.135). Este tipo de jogo começa a aparecer por volta dos 5 anos, mas se desenvolve principalmente na fase entre os 7 e os 12 anos, predominando durante toda a vida do ser humano.

Para Piaget (1990), “a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (p.148). Desta forma, “o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado” (p. 182).

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1990, p. 184 e 185).

Este tipo de jogo contribui para a organização escolar, pois através dele os estudantes vão compreendendo, construindo e respeitando regras. Estas ações são significativas para a vida social das crianças, uma vez que contribuem para a socialização e o respeito pelo outro desencadeada pelos jogos.

Winnicott (1975) também refere o lúdico como uma atividade social proporcionando a interação e o crescimento nas relações grupais. “[...] é a *brincadeira que é universal* e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz a relacionamentos grupais” (p.63). Destaca a



importância do brincar para a manutenção da saúde, além de possibilitar a interação e a relação consigo mesmo e com o grupo.

Vygotsky (2002) aborda a significação e a importância da interação no grupo (principalmente entre pares). Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser potencializados com atividades planejadas para atingir a zona de desenvolvimento proximal, além disso a interação entre pares também auxilia, pois propicia o conflito, o diálogo, levando à dúvida e à aprendizagem.

Santos (2003), baseando-se em Vygotsky, conclui que a interação entre iguais é benéfica quando os estudantes apresentam um certo grau de diferença no seu nível cognitivo, pois um aluno em um nível cognitivo mais elevado vai ensinar a outro que se encontra em um nível menos avançado. Nos comentários finais de sua pesquisa, observou que a influência na interação que se estabelece entre os alunos está relacionada à expectativa que estes têm de seus companheiros e a da autoestima. Afirma ainda que os professores precisam modificar a natureza da expectativa da competência e organizar atividades que modifiquem a baixa autoestima que apresentam alguns estudantes.

Atividades que valorizam o trabalho em grupo, o questionamento e o diálogo entre os estudantes contribuem para a aprendizagem, pois através da intervenção entre pares há trocas e avanço cognitivo, social, afetivo e cultural dos envolvidos.

Huertas e Ardura (2004) afirmam que na escola as relações não acontecem somente com os docentes em atividades estruturadas; pelo contrário, há espaço para as relações com os iguais em atividades de ócio. Nestas atividades, as crianças conseguem que tal prática social as ajude a fazerem-se em definitivo com todos os componentes de um guia motivacional. Mas as relações com iguais também podem acontecer em atividades cognitivas.

Conforme FORTUNA (2004), no jogo

há lugar para experimentar o prazer, o domínio de si, a criatividade, a afirmação da personalidade e a valorização do eu. É uma atividade cognitiva, uma vez que cria espaço para pensar onde o indivíduo, brincando, enfrenta desafios, formula hipóteses e soluciona problemas, além de ter que se haver com regras que precisa obedecer e mesmo estabelecer, o que propicia uma importante experiência moral (p.188).

Com o brincar na sala de aula, o aluno tem a possibilidade de desenvolver a autoestima, a criatividade e as suas habilidades, enfrentando no jogo desafios e buscando alternativas para solucionar problemas, tudo isso sem esquecer de estabelecer e respeitar as combinações feitas com os colegas e o professor.

Diante dos aspectos positivos proporcionados pelo brincar, a escola precisa valorizar de forma sistemática tal atividade no seu cotidiano, propiciando aos alunos um ensino que leve a uma aprendizagem significativa.

### 3.5 FORMAÇÃO DOCENTE

O uso da dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos remete a refletir sobre a formação docente. Pensar sobre a docência e de que forma o lúdico na prática cotidiana pode contribuir para um ensino que considere o desenvolvimento global do aluno.

Marcellino (1989) reconhece que os

educadores de hoje são formados por uma escola que não valorizou a sua experiência da cultura infantil [...] e continuam a ser educados por uma sociedade, cujos valores de produtividade e consumo não são nada estimulantes ou motivadores para um processo ensino/aprendizagem, de características lúdicas, marcado pela opção da 'não-seriedade', pelo prazer e alegria, e desligado de interesses imediatistas. Isso significa exigir do educador um comportamento contrário ao que lhe é colocado e no qual foi e está sendo formado (p.110).

Para esse autor “o professor precisa entender o ensino como brinquedo – brincar com suas idéias e convidar outras para a brincadeira; o pensar, antes de mais nada, como brincar – brincar com as idéias” (p.111). O referencial para isto vem com a criança portadora de uma cultura.

[...] Está subjacente ao papel do educador, e é condição fundamental para o seu exercício, a observação da criança, o seu conhecimento, e o contato com a sua cultura. Não uma criança abstrata, mas as variadas crianças concretas que se apresentam no dia-a-dia escolar (p. 111).

A necessidade de o professor conhecer e planejar suas aulas para um aluno real é ponto fundamental para um ensino de qualidade. Para isso o docente precisa estar disposto a interagir com os alunos, a escutá-los e a realizar “uma leitura” de

sua realidade, para escolher que conteúdo e atividade irá priorizar, sem esquecer as características e habilidades previstas para a faixa etária da turma.

Antes de conhecer seus alunos, o professor necessita ter clareza de quem é, em que tipo de educação acredita, qual o tipo de formação pretendida para seus alunos, como desenvolve seu trabalho, se trabalha sozinho ou se constrói um projeto educativo em conjunto com seus colegas de escola.

“O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva” (ALARCÃO, 2001, p. 23).

O docente necessita estar identificado com a sua tarefa e ser coerente na sua prática cotidiana. A crença popular de que “se ensina mais pelo exemplo, do que pela transmissão oral”, está relacionada ao fazer docente. Esta ação precisa ir além dos conteúdos que são ensinados, mostrando a importância do ser professor, enquanto pessoa e profissional, que pode “encantar” ou “desencantar” suas turmas. O mestre pode ser um agente estimulador do aprender ao longo da vida, se for capaz de despertar no seu aluno, através do seu exemplo e da sua prática, o gosto e o prazer de aprender, de descobrir novidades, de pesquisar e de ser curioso.

Para Gauthier (1998), “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28). Destaca como saberes necessários ao ensino o saber: disciplinar; curricular; das ciências da educação; da tradição pedagógica; experiencial e da ação pedagógica.

As pesquisas feitas com o objetivo de definir os conhecimentos para a prática pedagógica, segundo Gauthier (1998), podem ser entendidas como incentivos para que “o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (p.18).

Segundo o autor, qualquer profissão requer a formalização dos saberes necessários à realização das suas tarefas. Existem ideias preconcebidas em relação

aos saberes envolvidos no exercício de ensinar, alguns consideram que basta: conhecer o conteúdo; ter talento; ter bom senso; seguir a intuição; ter experiência e ter cultura.

O docente necessita investir na sua formação inicial e continuada já que não basta dominar os conteúdos do programa para desenvolver uma boa aula junto aos seus alunos. Cada encontro com a turma exige planejamento e um repertório de saberes do professor que atendam a demanda e as incertezas vividas no cotidiano da sala de aula.

Tardif (2002) descreve os saberes do ensino: saberes provenientes da formação escolar anterior; pessoais; provenientes da formação profissional para o magistério; provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão. Define o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ao falarmos de saber, é necessário relacioná-lo com os condicionantes e o contexto do trabalho. “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p.11).

Os saberes da experiência, para Tardif, Lessard e Lahayde (1991, p.220), *“incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e saber ser”*.

Com auxílio da reflexão a partir das situações passadas e presentes vivenciadas em sala de aula, o docente busca, entre outras fontes, nos saberes da experiência, elementos para reformular sua práxis e a cada dia aprimorar seu fazer e sua relação com os alunos.

O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acreditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisita-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2002, p.223).

Além dos saberes relacionados ao ensino, encontramos referência às competências. Perrenoud (2001b) salienta que é importante:

1 reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados; 2 aceitar a idéia de que a profissão muda e sua evolução exige, atualmente, que todos os professores possuam novas competências antes reservadas aos inovadores ou aos professores que precisavam lidar com os públicos mais difíceis (p.10).

O autor destaca que hoje para ensinar não bastam saberes e competências profissionais relacionadas ao domínio de conteúdos, faz-se necessária, uma modificação, uma constante atualização e construção de competências para o professor estruturar sua prática pedagógica no mundo de hoje, marcado pela globalização.

Nóvoa (2004) colabora com a dimensão de reflexão e de qualificação docente, referindo que estar na Educação só pode ocorrer em uma perspectiva de constante integração e de procura das melhores alternativas em cada momento. Destaca a necessidade de as escolas serem um espaço para o docente estudar, trocar experiências e refletir com seus pares sobre o seu cotidiano.

O professor também precisa compartilhar com seus colegas. Perrenoud (2001a) aponta algumas vantagens do trabalho em equipe atuante numa escola, dentre elas: introdução de novas ideias; influência no clima geral através do otimismo; incentivo aos professores mais individualistas para se engajarem ao projeto; melhoria na resolução de grandes problemas e ânimo para a direção escolar avançar.

Na escola, a vida em toda a sua complexidade se introduz, sendo a convivialidade um valor essencial, desta forma, para Nóvoa (1997), não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Faz-se necessário um olhar centrado sobre os professores: suas vidas, seus projetos, suas crenças e atitudes, seus valores e ideais.

Para o autor, é indivisível a pessoa e o profissional, é necessário, por parte do docente: adesão, ação e autoconsciência, para que desenvolva a capacidade de

(re)estruturação e de contextualização dos conhecimentos. Destaca a importância de construir um saber emergente da prática que integre as teorias das diversas ciências baseadas em uma reflexão sobre a experiência concreta, além de valorizar perspectivas de ação reflexiva, de razão prática ou de reflexividade crítica.

A importância do professor reflexivo é abordada na formação inicial ou continuada de docentes. Alarcão (2001) menciona a escola reflexiva, destacando a necessidade de o professor estar identificado na instituição, a fim de contribuir para avançar na qualidade do ensino. Ao falar de mudança na escola, destaca a prioridade de “envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca” (p. 19).

A escola que se quer reflexiva e emancipadora é também uma escola vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular, entendido aqui como elemento de organização do processo educacional que nela ocorre (ALARCÃO, 2001, p.19).

Pimentel (2004), na sua pesquisa de Doutorado, desenvolve a análise das contribuições de uma proposta de formação continuada de educadores. A formação é compreendida como forma de incentivar a investigação docente sobre a própria atuação pedagógica, mediante experiências de ensino com jogo educativo. O jogo neste sentido é compreendido como mediador proeminente para a aprendizagem escolar, bem como emancipador profissional. Destaca que a formação experiencial é relevante para implantação de práticas lúdicas de ensino. Aponta algumas necessidades para a formação de professores, principalmente na perspectiva da ludo-educação: programas de médio e de longo prazo de formação a fim de promover a consolidação de um sistema conceitual complexo e integrado ao desenvolvimento profissional; diversificação das estratégias formativas, além de apoio contínuo ao docente desde o planejamento até a avaliação das experiências.

Tal pesquisa aponta a importância do lúdico tanto no ensino (ação pedagógica na sala de aula) como na formação continuada dos professores. “A formação para a prática lúdica de ensino visa atender às necessidades formativas do educador e do contexto escolar, portanto, unir a teoria à prática, dialeticamente” (p. 16).

A aprendizagem mediada pelo brincar apresenta a possibilidade de rever a educação com significado para professores e educandos, ao contrário da

visão dicotômica dos espaços lúdico e educativo, que sugere incompatíveis a seriedade e compenetração do processo de ensino com a satisfação pessoal e o prazer encontrados no brinquedo e na brincadeira (PIMENTEL, 2004, p.18).

O uso do lúdico na prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento do docente e do aluno, diminuindo a dicotomia brincar/estudar, criando um espaço para a aprendizagem significativa e integral dos envolvidos.

### 3.6 ESTADO DA ARTE

Foi realizada a consulta ao Portal da Capes, na Internet, relativo a teses com a temática da dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 2005. Foram encontrados cinco trabalhos relacionados ao tema.

A tese de Jaqueline Pasuch, defendida em 2005 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: A escola das crianças, trata da questão do sentido da escola para as crianças no início do processo de escolarização obrigatória. Ressalta a urgência de reflexões que apontem para a construção de políticas públicas educacionais, onde a criança possa ser respeitada em seus direitos fundamentais: criança aluna; criança que brinca sempre, em qualquer lugar e em qualquer série, em casa, na escola, no recreio, na entrada e na saída, com colegas e professores.

A outra tese: O quebra-cabeça da cultura lúdica, de Rogério Costa Würdig, defendida em 2007, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A pesquisa etnográfica analisa como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. Desta análise, definiram-se as categorias: sentidos do recreio; brincadeiras, parcerias e lugares; o quê/quem favorece e/ou atrapalha as brincadeiras; e as seguintes subcategorias: espaço, relações de gênero e mudanças; repertório de brincadeiras; crianças/animais/adultos; casa, rua e mudanças.

Wanderleia Azevedo Medeiros, em 2006 defendeu, na Universidade de São Paulo a tese: Miritibrincando, miritizando: ludicidade, educação e inclusão. Consiste em apresentar a utilização das atividades lúdicas, inseridas num contexto educativo de Ensino Fundamental, e verificar quais as suas contribuições para o processo de inclusão escolar das crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, discuti-se: por que as atividades lúdicas geralmente são oferecidas na escola, somente no período da Educação Infantil? E investiga-se a ludicidade inserida no cotidiano escolar contribuindo, ou não, para a inclusão de todas as crianças.

Claudia Bertoni Fittipaldi defendeu na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2007, a tese: Jogar para ensinar - Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental. A pesquisa investigou se o jogo pode constituir-se em recurso pedagógico capaz de promover a construção de conceitos escolares e o desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças do Ensino Fundamental I, em interação com parceiros mais experientes. O estudo concluiu que o jogo é um recurso importante no processo de aprendizagem, desenvolvimento de alunos, na medida em que permite ao professor e aos alunos uma interação mais rica.

Em 2008, Sheila Tatiana Duarte Cordazzo, na Universidade Federal de Santa Catarina defendeu a tese: Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal. O objetivo foi verificar a influência da introdução de períodos de brincadeiras livres na escola sobre o desempenho motor, cognitivo e social de crianças brasileiras e portuguesas. Os resultados apontaram que, quanto a caracterização dos brinquedos, existiam muitas semelhanças entre as duas amostras. Os resultados demonstram as vantagens da disponibilização de tempos brincadeira livre no horário escolar, indicando que este tipo de atividade constitui-se em um ativador dos processos de desenvolvimento infantil capaz de potencializar os resultados da ação educativa.

As teses acima mencionadas apontam para a importância de valorizar a dimensão lúdica no trabalho escolar com crianças.



## 4 OBJETIVOS

Diante das possibilidades oferecidas pelo lúdico relacionado a habilidades e conteúdos, a pesquisa foi focalizada nos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando responder ao questionamento: **como os professores que usam o lúdico na sua prática pedagógica construíram sua docência?**

A pesquisa teve como objetivo geral:

**Qualificar a prática pedagógica de professores que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais identificando elementos ou razões, motivos que os levaram a utilizar esses recursos.**

Os objetivos específicos foram:

- Examinar as trajetórias de formação docente das professoras investigadas;
- Explicitar o significado de dimensão lúdica;
- Verificar em que momento da formação e/ou atuação profissional os docentes perceberam a importância do lúdico e passaram a utilizá-lo com os alunos;
- Investigar a relação da utilização do lúdico com a formação de vínculos e interação professor-aluno e aluno-aluno;
- Examinar, explicitar a importância do lúdico na sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Investigar como ocorre a formação do docente para utilizar a dimensão lúdica.

## 5 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com a metodologia qualitativa para investigar, através de narrativas, a trajetória de formação de docentes que utilizam o lúdico. Neste capítulo apresento a proposta de pesquisa, caracterizo o estudo, explico as questões de pesquisa e descrevo os sujeitos e os instrumentos.

### 5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa foi realizada no paradigma qualitativo, visando compreender os itinerários de formação de professores que valorizam e utilizam a dimensão lúdica na sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partiu de narrativas orais ou escritas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que utilizam o lúdico como um recurso na sala de aula, buscando responder ao questionamento: como os professores que usam a dimensão lúdica na sua prática pedagógica construíram a sua docência?

Para Lüdke e André (1986), a investigação segue três etapas:

- 1<sup>a</sup>. seleção e definição de problemas, a escolha do local, contato e solicitação de permissão. Neste início, também estão incluídas as primeiras observações;
- 2<sup>a</sup>. busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais significativos para compreender o fenômeno estudado;
- 3<sup>a</sup>. explicação da realidade na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as descobertas num contexto mais amplo.

Tais etapas demonstram a necessidade do compromisso ético e responsabilidade do pesquisador durante o processo de pesquisa. É fundamental planejar a investigação, para que esta permita a busca de uma quantidade e de uma profundidade suficientes de elementos que permitam a compreensão da temática estudada.

Triviños (1987) refere que a pesquisa qualitativa “permite que o pesquisador compreenda o problema no seu próprio contexto, não havendo a criação de situações que possam mascarar a realidade ou levar a interpretações errôneas” (p.122).

Nesta pesquisa, o questionamento surgiu da minha vivência enquanto docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também da realização da pesquisa durante o Mestrado em Educação, intitulada: “Alternativas para trabalhar dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico”. A partir da indagação de por que a dimensão lúdica não é utilizada como um recurso na sala de aula por alguns docentes, com este estudo busco identificar o que leva os professores fazerem uso deste recurso com seus alunos. Para tal os participantes foram selecionados, fiz contato com professoras do Ensino Fundamental por conhecer o seu trabalho ou por indicação, ou seja, todas as participantes utilizam a dimensão lúdica como um recurso para ensinar os seus alunos. Junto com o convite para integrar a pesquisa também foi solicitada a autorização e explicado as participantes o compromisso ético.

As informações obtidas foram submetidas a análise textual visando aprofundar e compreender a realidade por meio da descrição e interpretação do significado das entrevistas. Segundo Moraes (2002), a análise textual qualitativa caracteriza-se como uma metodologia de interpretação do material coletado, explora os significados das mensagens expressas e latentes.

## 5.2 NARRATIVA

Na pesquisa foi utilizada a narrativa investigativa, que, segundo Cunha (1997), pode servir tanto para a pesquisa como para o ensino. Destaca a importância da narrativa escrita, pois uma pessoa, ao relatar os fatos vividos por ela, pode perceber-se, bem como reconstruir a trajetória feita, atribuindo-lhe novos significados. Assim, a narrativa é a representação que o sujeito faz dos fatos vividos, podendo, portanto, ser transformadora da própria realidade.

A narrativa foi escolhida para metodologia neste trabalho quando percebi que a pesquisa no Mestrado e agora no Doutorado partiram de minha história docente,

ou seja, a partir da análise e reflexão da minha trajetória profissional enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao “olhar” a minha narrativa de um tempo que já passou e também não passou, pois ainda hoje há marcas do ontem, encontro elementos do meu ser docente, alguns elaborados, outros “perdidos” que permitem impulsionar minhas reflexões, estudos e prática pedagógica junto aos alunos de maneira mais consciente.

Neste trabalho, a narrativa foi construída a partir do relato das participantes e também do meu próprio, pois, enquanto professora dos anos iniciais e que utilizo a dimensão lúdica na sala de aula, vejo minha história tramada com as das demais docentes que participaram deste trabalho.

Para Jovchelovitch & Bauer (2002), as narrativas são inúmeras e as encontramos em todos os lugares.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p.91). As “narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações (p.92).

As narrativas das participantes, cruzadas e analisadas, contribuem para a reflexão da importância da dimensão lúdica no espaço da sala de aula, na medida em que relatam o que as motivou a utilizar, bem como o uso que fazem deste recurso e o quanto contribuiu na sua tarefa de ensinar, trazendo fatos e ações significativas relacionadas à temática.

O tempo da narrativa (BAKTHIN, 1995; RICOEUR, 1994) não coincide com o tempo do narrado, e assim pode-se compreender que os fatos presentes nas narrativas sofrem o olhar do presente em direção ao passado, devemos considerar a existência da memória coletiva (HALBAWACHS, 1990), pela qual a percepção nunca é individual, e sim formada pelo grupo social no qual se está e se esteve inserido (SCHOLZE, 2006, p.117).

A narrativa traz marcas do contexto social no qual esteve ou está inserido o narrador, bem como sua percepção também é formada pelo seu grupo social. A narrativa permite a construção e reconstrução das histórias dos integrantes que constroem a cultura escolarizada.

As professoras trazem em seus relatos as marcas de sua formação e experiência profissional, ou seja, do coletivo no qual estiveram ou estão inseridas e o quanto isto interfere nas suas ações junto aos alunos.

Segundo Souza (2006), a narrativa “representa a forma como nós, seres humanos, vivenciamos e experimentamos o mundo. Desta idéia geral, pode-se apreender que a educação é a construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar” (p. 136).

O dia-a-dia das escolas é construído através de histórias e vivências dos docentes e dos alunos, com seus valores e suas crenças, com concepções sobre aprender e sobre ensinar, sendo este cotidiano escolar influenciado pelo contexto local e global no qual está inserido.

Os autores Jovchelovitch & Bauer (2002), Scholze (2006), Abrahão (2006), Souza (2006), Cunha (1997) estudam a importância das narrativas e destacam o fator tempo: atual e passado e as inúmeras possibilidades evidenciadas nas narrações, envolvendo a temporalidade e suas influências nas vivências atuais e na elaboração e na reflexão das que já ocorreram.

Segundo Cunha (1997), o sujeito, ao organizar suas idéias para um relato escrito ou oral, reconstrói sua vivência de maneira reflexiva e realiza uma autoanálise, o que possibilita criar novas formas de entendimento de sua própria prática. Quando a metodologia da narrativa é utilizada na pesquisa, ocorre uma relação entre os participantes, há um processo coletivo, imbricando a vivência do investigador na do investigado. Devido a esta simbiose entre investigador e investigado e, ao mesmo tempo, ao necessário distanciamento reflexivo do objeto de pesquisa, o pesquisador que trabalha com narrativas precisa garantir o rigor, sem esquecer o entrelaçado de relações.

Ao escutar ou ler as narrativas das entrevistadas, em vários momentos recordava fatos e passagens de minha construção profissional, podendo a narração de algumas participantes ser a minha.

Conforme Connelly e Clandinin (1995), na investigação narrativa o investigador se converte em parte do processo. As narrações do participante e do investigador se tornam uma construção e reconstrução narrativa compartilhada. A

investigação narrativa ainda precisa dar conta de múltiplos níveis relacionados à pesquisa, ou seja, níveis temporalmente simultâneos e socialmente interativos. Ela é complexa porque a pessoa está vivendo sua história em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, conta sua história, implicando também recontar histórias e tentar revivê-las.

Ao narrar o uso da dimensão lúdica, as entrevistadas recontam e revivem sua história profissional e vários fatos e passagens são relatados, alguns deles já vistos de uma forma diferente da época em que aconteceu, fruto da reflexão, de estudos e “amadurecimento” profissional.

A fonte de dados precisa ser rica e variada e os dados podem ser obtidos através de notas de campo da experiência compartilhada; notas de diário; entrevistas; contação de histórias; escrita de cartas; escritos autobiográficos e biográficos; de documentos; de materiais escritos.

Para Connelly e Clandinin (1995), a escrita do documento final de um estudo narrativo contém materiais escritos ao longo do processo de investigação, podendo aparecer cartas como parte do texto ou materiais escritos para outros fins, por exemplo, apresentações em congressos, entre outros.

A escrita deste relatório de pesquisa utiliza as falas, as narrações das entrevistadas para tecer as idéias e os argumentos que justificam a importância e a necessidade de a dimensão lúdica estar presente como um recurso nas aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 5.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Partindo do questionamento: **de que forma os professores que utilizam o lúdico na prática pedagógica construíram sua docência?** – as seguintes questões de pesquisa nortearam a pesquisa:

- Como ocorreu e ocorre a formação do docente que utiliza a dimensão lúdica?

- Qual a concepção do professor sobre a dimensão lúdica e sua utilização na sala de aula?
- Qual a postura que norteia a ação do docente que utiliza a dimensão lúdica na sala de aula?
- De que forma o professor insere o lúdico na sala de aula?
- De que maneira o lúdico auxilia o professor no seu cotidiano de sala de aula?

#### 5.4 SUJEITOS

O trabalho partiu de relatos de onze professoras que utilizam o lúdico na sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a aceitação de participarem da pesquisa, iniciei a coleta das narrativas dessas docentes através de entrevistas ou cartas.

A escolha das entrevistadas foi intencional, as onze utilizam a dimensão lúdica como recurso na sala de aula, ou seja, o critério priorizado para realização da pesquisa era a valorização e a utilização do brincar e do jogar estruturado ou livre no espaço da sala de aula. A maioria das entrevistadas trabalha na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mas também entrevistei docentes que trabalham no Magistério Estadual e Rede de Ensino Particular da capital e interior do Estado.

No relatório de pesquisa narro as trilhas percorridas e os quebra-cabeças montados e/ou em processo de montagem com os itinerários de formação docente. A tabela abaixo caracteriza a formação e tempo de serviço das professoras participantes da pesquisa. A maioria com bastante tempo de serviço e, mesmo assim, as docentes permanecem investindo no seu trabalho e na sua formação. Os sujeitos da pesquisa são denominados com letras (as iniciais de seu nome) no presente texto para preservar a identidade dos mesmos.

	<b>Magistério</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Outros cursos</b>	<b>Escola</b>	<b>Tempo serviço</b>	<b>Narra-tiva</b>
A.	Não	Educação Física	Medicina Desportiva e Saúde Escolar	Jardineira OMEP	Particular e Pública	26 anos	Escrita
C.	Sim	Pedagogia séries iniciais	Psicopedagogia Instituconal e Clínica Mestrado em Educação	Jardineira	Particular e Pública	20 anos	Escrita
C. B.	Sim	Biologia	Alfabetização Mestrado em Educação		Particular e Pública	14 anos	Escrita
C. M.	Sim	Pedagogia Orientação	Psicopedagogia	Profª Jardineira	Particular e Pública	20 anos	Oral
D.	Sim	Educação Especial incompleto Orientação Educacional	Psicopedagogia Clínica	Jardineira OMEP	Pública	28 anos	Oral
E.	Sim	Pedagogia Supervisão	Psicopedagogia		Particular	14 anos	Oral
J.	Sim	Pedagogia Educação Infantil	Psicopedagogia Mestrado em Educação Doutorado em Educação		Particular e Pública	15 anos	Oral
M.	Sim	Biologia	Psicopedagogia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Método Montessoriano	Particular e Pública	28 anos	Escrita
M. E.	Sim	Pedagogia Supervisão	Psicopedagogia		Pública	19 anos	Oral
P.	Sim	Música	Artes Plásticas: suportes científicos e práxis		Pública	28 anos	Oral
T.	Sim	Pedagogia Supervisão	Psicopedagogia		Pública	29 anos	Oral



## 5.5 INSTRUMENTOS

Os dados foram obtidos por meio de narrativas das professoras a partir de entrevistas e de cartas. Para Bauer (2002), a entrevista é um método estabelecido de pesquisa social. As pessoas também podem expressar seus pontos de vista escrevendo e, desta forma, os textos referem-se aos pensamentos, sentimentos e memórias das pessoas.

Após aceitar o convite para participar da pesquisa, oferecia à entrevistada as possibilidades de contribuir com o estudo e cada uma escolhia a forma como iria construir e apresentar a sua narrativa.

A entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch & Bauer (2002), precisa encorajar e estimular o entrevistado a contar a história sobre algum fato significativo de sua vida e do contexto social. Nessa entrevista, a influência do entrevistador deve ser mínima durante as quatro fases:

- Iniciação
- Narração central
- Fase de questionamento
- Fala conclusiva

As narrativas das onze professoras, todas do sexo feminino, por isso no texto utilizo o feminino, foram cuidadosamente “escutadas” e permeiam as idéias registradas acerca do uso do lúdico no cotidiano escolar, destacando as trajetórias profissionais e de formação.

Apresento a seguir o roteiro utilizado para nortear as narrativas das entrevistadas:

- Narra tua trajetória profissional.
- O que te motivou/motiva para a utilização do lúdico na sala de aula?
- Pontos positivos e negativos da utilização do lúdico em aula para professor e para o aluno.
- Outras observações que considerares significativas.

## 6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Após análise textual minuciosa das narrativas coletadas durante a pesquisa, apresento três temáticas abordadas pelas professoras: **Formação inicial e continuada, compromisso docente e a dimensão lúdica como um recurso na sala de aula**. Ressalto que todas estão extremamente relacionadas e, em alguns momentos, foi difícil decidir em qual delas determinadas falas seriam narradas. A formação realizada pelo professor ao longo de sua trajetória docente implica o uso ou não da dimensão lúdica em sala de aula e reflete nos seus posicionamentos, valores e ética presente no exercício profissional, mais explicitado no item compromisso docente.

Cada temática tem suas especificidades, mas observa-se que todas estão interligadas e uma leva a outra, por exemplo, o professor que assume o seu papel docente tem consciência de que sua turma precisa aprender, vai elaborar aulas com diferentes estratégias para ensinar da melhor maneira. Nesse planejamento e no cotidiano escolar, busca saberes decorrentes de sua formação inicial ou continuada, experiência prática e da troca com os colegas para suprir suas necessidades docentes.

Nessa busca de alternativas para trabalhar com os anos iniciais de Ensino Fundamental, a dimensão lúdica aparece como um recurso viável. De acordo com as entrevistadas, tal recurso oferece diferentes possibilidades: conhecer o estudante e a partir dessas informações organizar seu planejamento; valorizar as capacidades e habilidades da turma; abordar e sistematizar conteúdos programáticos; e desenvolver com os estudantes o trabalho em grupo, estimulando a interação e a cooperação.

### 6.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Nesta parte do trabalho, narro a importância da formação inicial e continuada para que a dimensão lúdica seja um recurso presente na sala de aula. É necessária uma sólida construção teórica sobre o tema, bem como a vivência para incorporar o uso junto aos seus estudantes. Tal formação poderia ser contemplada nos cursos de ensino pós-Médio: Magistério, bem como nos cursos superiores que habilitam

professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se pensarmos em formação inicial.

Vivemos em uma realidade que requer do professor a capacidade de articulação dos diferentes saberes para que possa atender às diversidades de mercado. Os profissionais precisam mostrar-se capacitados e polivalentes, capazes de atuar em equipes interdisciplinares em diferentes níveis de atenção, adequando seus saberes de acordo com diferentes situações na busca da construção coletiva do conhecimento para solução de problemas que se apresentam cada vez mais complexos (PIVETTA e ISAIA, 2008, p.251 e 252).

Para Engers e Portal (2008), é alto o nível de exigência do trabalho do professor nos tempos atuais, precisa preparar aula pensando no avanço dos alunos, considerando a criatividade, a inovação, bem como preparar os estudantes para o mercado competitivo de trabalho.

Diante da complexidade atual do papel docente, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial e continuada e suas contribuições para a construção de bons profissionais, capazes de trabalhar com qualidade e realização com seus colegas e estudantes.

A formação inicial é narrada, pelas entrevistadas, como o primeiro contato com construtos importantes para a profissionalização e que, ao longo da docência, são revisitados e aproveitados para o dia-a-dia de ser professora. Complementam a qualificação com formação continuada através de cursos de Pós-Graduação, bem como em seminários, encontros, etc., leitura de periódicos ou livros relacionados à área de atuação, além da reflexão sobre a prática. As entrevistadas obtiveram formação inicial no curso Magistério (exceto a professora A. que não realizou este curso) e/ou cursos de Licenciatura.

As professoras relatam que os cursos de formação realizados auxiliaram na construção de sua identidade profissional e na construção de uma prática docente comprometida com o estudante e sua aprendizagem, fornecendo subsídios teóricos e práticos para realizar suas ações na sala de aula. *“O Magistério colaborou muito para a facilidade de eu agir e interagir com os alunos” (P.)*. Contrariamente à realidade vivenciada pelas entrevistadas, para Perrenoud (2001a), “[...] a formação profissional dos professores de hoje não os prepara para lutar contra o fracasso

escolar, para individualizar os percursos, para diferenciar suas intervenções, para aprender a dinâmica e a trajetória particular de cada aprendiz” (p.163).

A qualificação docente inicia durante sua formação e continua durante seu exercício profissional através da reflexão, da busca de alternativas para trabalhar melhor, nos cursos de Pós-Graduação, de Extensão, leitura de livros e periódicos, grupo de estudos, etc. As entrevistadas possuem Pós-Graduação, todas cursaram especialização, quatro realizaram Mestrado e destas duas possuem Doutorado.

A vivência escolar está impregnada nas docentes. Antes mesmo de ingressar no curso Magistério e/ou Superior todos os professores frequentaram a escola, local em que ingressaram na infância e permanecerão provavelmente até a aposentadoria. De acordo com Chaves (2006), “como professores, somos definitivamente marcados pela instituição escola. Nela forjamos parte importante da nossa subjetividade e ali entramos em contato com modelos base nos quais vamos instituir, criar, fundar nossa identidade profissional” (p.166). Essa vivência escolar imprimiu, ao longo dos anos, registros em cada uma das docentes, os quais se refletem na sua maneira de ensinar. Diante disso, as escolas e/ou universidades responsáveis pela formação de docentes precisam proporcionar aos seus estudantes vivências lúdicas durante a sua formação, instituindo na identidade dos novos professores a experiência da dimensão lúdica no cotidiano escolar.

Atualmente existem os cursos de Magistério (nível pós-Médio), ou seja, o aluno o realiza após concluir o Ensino Médio, faz três semestres de formação (dois semestres com as disciplinas de Didática e Fundamentos da Educação e, por último, um semestre com o Estágio Curricular). E o curso Magistério (nível de Ensino Médio), com três anos de escolarização e um semestre de Estágio Curricular, ao final do mesmo, centra as disciplinas nos fundamentos da Educação e nas Didáticas, preocupando-se em capacitar seus alunos para a prática docente.

As entrevistadas C., C.B., D., E., J., M., M.E., P. e T. referem que o curso Magistério as auxiliou muito mais, em vários aspectos que o Curso Superior. A professora C. reflete sobre a formação inicial e a continuada: *“Acredito que muito do que se faz depois de muitos anos de prática docente ainda tem influências da nossa formação inicial e do tipo de formação que se vai fazendo na escola e fora dela”*. É

importante a formação inicial, mas após a conclusão do curso o profissional precisa permanecer aberto para aprendizagens, investir sempre na sua capacitação, tanto no seu local de trabalho, como também por iniciativa própria. Delors (2002) destaca a importância, no contexto atual, do ser humano se manter aprendente ao longo de sua vida. Para os docentes torna-se prioridade aprender sempre.

A partir das considerações sobre o agir em um mundo incerto, sobre a adaptabilidade futura ou mudanças bruscas em situações profissionais, sobre a dificuldade ou impossibilidade de projetar modelos para o mercado de trabalho, é preciso pensar em formação continuada. Sua organização pedagógica volta-se para o desenvolvimento de competências transversais que reforcem a formação geral e, basicamente ensinem o indivíduo a aprender, estabelecendo um contínuo entre formação inicial e formação contínua em função das necessidades profissionais e pessoais (ENRICONE, 2005, p.87).

A formação continuada acontece nas escolas, através de iniciativas das mantenedoras, tanto públicas como privadas. Alarcão (2001) lista como uma das funções da escola a função social, política e pedagógica, garantindo a formação continuada de seus profissionais. Formações, envolvendo o coletivo da instituição, nem sempre atendem às necessidades específicas de cada docente, por isso a importância de o profissional também investir na sua qualificação, buscar cursos que atendam a sua demanda e não permanecer apenas aguardando o que é oferecido pela escola. Todo investimento na formação tem como objetivo qualificar o professor para sua ação, a fim de conseguir ensinar e promover a aprendizagem dos estudantes. A entrevistada C.B. narra a sua contínua busca de capacitação para atender os estudantes: *“Muitos cursos fui fazendo que tratassem dos assuntos alfabetização/letramento ou matemática nas séries iniciais”*.

A formação inicial é importante, mas não é suficiente. As entrevistadas destacam como fundamental para o exercício profissional a qualificação, através da formação contínua. As dificuldades tornam-se desafios que superam com a reflexão sobre a prática, a troca com os colegas e o estudo permanente, aprimorando o seu fazer e o seu ser.

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 2000, p.115).

Essa construção contínua do ser professor envolve a formação, a prática e a reflexão para ensinar os estudantes. Para Gauthier (1998), “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28). Destaca como saberes necessários ao ensino o saber: disciplinar; curricular; das Ciências da Educação; da tradição pedagógica; experiencial e da ação pedagógica. De acordo com as idéias do autor, se o professor não possuir no seu reservatório saberes relacionados à dimensão lúdica, é pouco provável que a use no seu cotidiano de ensino.

A formação que vai sendo construída pelo docente ao longo de sua trajetória estudantil e de experiência profissional lhe fornece subsídios teóricos e práticos para sustentar suas ações junto aos estudantes e, como refere Gauthier (1998), é uma espécie de reservatório que armazena saberes para serem usados pelo professor. Nessa lógica, enquanto profissionais precisamos abastecer constantemente o reservatório com construções advindas da teoria, da prática e da articulação entre ambas.

O professor também constrói saberes provenientes da troca com os demais docentes. Precisa compartilhar com seus colegas dúvidas, conhecimento e reflexões acerca de seu fazer docente. Um grupo de professores envolvidos e dispostos a realizar um trabalho coletivo em uma instituição mostram-se abertos para intercâmbios e aprendizagens. Nóvoa (2008) defende a troca entre os docentes, a partilha, constituindo num coletivo e promovendo aprendizagens:

[...] é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do *coletivo* e da *colegialidade* na cultura profissional dos docentes (p.231).

O autor aponta para a mudança da concepção do trabalho docente deixando de ser individual para ser coletivo, na profundidade do termo com trocas, intercâmbio e construção de modos de ser e de fazer no conjunto.

Além das trocas entre os docentes, as pesquisas e estudos realizados, de certa forma, também influenciam os professores nas suas reflexões sobre o seu

fazer, assim como o trabalho em equipe. Uma entrevistada reflete sobre as temáticas desenvolvidas nas pesquisas, geralmente centrando-se nas dificuldades e refere surpresa frente ao foco desta pesquisa que defende a dimensão lúdica como uma possibilidade na sala de aula. *“Engraçado quando tu me ligaste querendo fazer o trabalho sobre o lúdico eu estranhei porque todo mundo vai mais para a área da dislexia, da hiperatividade e quando falaste dos jogos na sala de aula, fiquei surpresa e pensando” (E.).*

A parceria entre professores na escola auxilia no desenvolvimento dos planejamentos e ações, refletindo no coletivo da instituição, visível em projetos significativos, que mostram a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e conseqüentemente o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes. A troca e o trabalho coletivo dos docentes permite vivenciar o cotidiano escolar em um clima de otimismo e integração.

Segundo Alarcão (2001), uma escola sem seres humanos seria um prédio sem vida:

[...] As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia (p. 20).

Para as entrevistadas C., C.B., D., J. e M.E., a vivência em escolas que valorizavam o uso da dimensão lúdica e que possibilitavam o diálogo e a troca entre os professores, nos espaços formais (em reuniões pedagógicas, em planejamentos ou em formação), auxiliou na ação docente voltada para tal dimensão. O suporte advindo da instituição se reflete na sala de aula, tanto pelos recursos materiais necessários, bem como pela clareza da proposta pedagógica, fruto da reflexão e da construção teórica entre os docentes favorecida pela mantenedora, conforme ilustra a narração da entrevistada C.: *“Quando fui fazer o estágio da Pedagogia já trabalhava em uma escola particular que enfatizava bastante o ensino pelo lúdico. Iniciei com uma turma de 2ª série e, depois de formada, passei a atuar nas primeiras séries. Toda semana tínhamos uma reunião com uma assessora da escola, que nos orientava como trabalhar a construção dos conceitos matemáticos através de jogos.*

*Neste período entrei na PMPA<sup>5</sup>, também numa 1ª série e passei a aplicar os conhecimentos adquiridos na faculdade e na escola particular com meus alunos do município. O trabalho que desenvolvia ia ao encontro do trabalho desenvolvido pelas ativadoras pedagógicas nas escolas municipais de Porto Alegre, isto é, seguia a mesma concepção teórica da SMED<sup>6</sup>”. A professora refere que sua prática docente era baseada na sua formação superior, na sua experiência anterior em escola que enfatizava o uso do lúdico, reforçado por reuniões semanais com assessoria na escola particular e na municipal.*

Tal relato remete ao contexto de trabalho, no qual todos têm responsabilidade: o professor, a equipe pedagógica, a instituição, sendo importante o envolvimento e o esforço de todos para a construção de um trabalho de qualidade. “[...] cada escola, deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo” (ALARCÃO, 2001, p.16). O contexto também envolve estruturas físicas, materiais e o tempo previsto para as aprendizagens.

[...] se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções (ALARCÃO, 2001, p.17).

Os tempos e os espaços escolares precisam favorecer os processos de aprendizagem dos estudantes e também dos professores, com um ambiente propício para questões, dúvidas e reflexões que impulsionem o desenvolvimento. A comunidade escolar, à medida que compreende a importância da contribuição e do auxílio de cada um dos seus membros na construção de um contexto de trabalho positivo<sup>7</sup>, vai aprender com suas próprias ações e reflexões qualificando os seus projetos.

Alarcão (2001) desenvolve o conceito de escola reflexiva e sugere: “[...] a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles” (p.15).

---

<sup>5</sup> PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

<sup>6</sup> SMED – Secretaria Municipal de Educação

<sup>7</sup> contexto de trabalho positivo – compreende-se como um esforço conjunto dos seus membros para organizarem, planejarem e realizarem as tarefas educativas com envolvimento, participação e qualidade, visando à aprendizagem de todos.



A construção do fazer docente envolve saberes advindos da construção teórica, da vivência prática e da reflexão individual e coletiva acerca do fazer cotidiano. A reflexão no coletivo de professores de uma instituição pode ou não ser mediada por uma assessoria externa. Importante é o grupo estar disposto a estudar, questionar suas práticas e buscar alternativa para desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível. Para Alarcão (2001), “[...] uma escola reflexiva deveria ser antes de mais nada uma escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si: a escola dos professores, educadores, técnicos e demais agentes educativos” (p.42).

A reflexão individual e também do e sobre o coletivo leva os membros de uma escola a questionarem suas ações e seu papel, buscando as melhores alternativas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. No grupo de professores a troca, o debate, os impasses e as divergências levam cada um e todos a tornarem-se mais conscientes de seu trabalho, avanços e limitações.

Além da reflexão e da troca, a escrita da narrativa também leva o professor a pensar e ter consciência de seu trabalho.

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre suas práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA, 2006, p.143).

Na narrativa, as entrevistadas apontaram fatos significativos de suas trajetórias formativas que auxiliaram na construção de sua identidade profissional, com a inclusão da dimensão lúdica como um recurso importante nas suas aulas. Trouxeram reflexões acerca de sua história pessoal e laboral, apontando fatos que elegeram como importantes para serem as professoras que são hoje, entre eles: a vivência enquanto crianças em famílias que estimulam o brincar; a formação no Curso Magistério com incentivo à imaginação; as aulas no Ensino Superior que auxiliavam na reflexão sobre o papel docente; a Pós-Graduação: Especialização em Psicopedagogia estimulando conhecer e jogar determinados jogos e o Mestrado e o Doutorado: a aprendizagem decorrente da interação com os colegas de curso e com a realização da pesquisa.

De acordo com Alarcão (2001), as pessoas são o maior dos recursos da escola. É importante sua formação, atualização, bem como o desenvolvimento das suas capacidades, das habilidades do trabalho em grupo e da efetiva participação, tudo como fontes mobilizadoras para uma docência reflexiva e significativa.

Uma escola que favoreça as trocas entre profissionais e tenha boas condições materiais para trabalhar por si só não basta para garantir uma ação docente comprometida, conforme narra a entrevistada C.: *“Percebo que muitas vezes a escola disponibiliza e investe na compra de materiais diversos, mas o professor não utiliza porque alega não saber como se trabalha com determinados recursos em sala de aula. Penso que falta, muitas vezes, é interesse e ousadia para utilizar e inventar outras formas de trabalhar, por exemplo, com os jogos”*.

Tal relato remete à situação de acomodação e falta de investimento de alguns docentes na sua profissão, alguns deles permanecendo apenas com a formação inicial que os habilitou para a ação laboral. Para Maroy (2008), os docentes cujas identidades profissionais estão muito ligadas a uma escola do passado demonstram resistência a mudanças. Todos os professores precisam mostrar disposição em relação ao seu trabalho, pois, como afirmam Assmann e Sung (2001, p.210), é pressuposto fundamental da educação que quem ensina seja capaz e tenha vontade de ensinar: “... educar pressupõe que se acredite na educabilidade do ser humano, pois sem isso educar não teria sentido”. O docente precisa acreditar também na sua educabilidade e estar aberto a novas aprendizagens e mudanças na sua maneira de trabalhar, vencendo o medo e as resistências às transformações.

As entrevistadas C., C.B., C.M., D., J., M., M.E., P. e T. mencionam que em alguns cursos superiores não há disciplina específica que aborde a dimensão lúdica, dessa forma, muitos docentes não foram “formados” para utilizar esse recurso na sala de aula. Se não sabe como usar os materiais que estão disponíveis na escola, o professor poderia buscar alternativa junto à coordenação pedagógica ou até mesmo na troca com os colegas de trabalho, a fim de aprender e dessa forma qualificar suas ações. Para Pivetta e Isaia (2008), “o espaço de trabalho, as reuniões pedagógicas e capacitações docentes podem representar ou não momentos de formação e aprendizagem docente, dependendo de como são vivenciadas e valorizadas”(p.253). Tal citação remete para algo que é interno no docente, como

cada um visualiza e aceita seu trabalho e as oportunidades de formação no ambiente laboral.

A disponibilidade para aprender e rever sempre sua maneira de trabalhar envolve disposição interna de cada docente. Segundo Grillo (2001), os docentes sensíveis às mudanças contextuais que interferem na sua prática pedagógica buscam atualização e renovação contínua. Algumas escolas através de suas propostas de trabalho explicitadas no plano político pedagógico tentam motivar e incentivar o professor a investir na sua qualificação e ação, mas mesmo assim alguns professores permanecem alheios a tais estímulos.

Os PPP's (Planos Político Pedagógicos) de algumas escolas municipais de Porto Alegre preveem espaços de formação e qualificação, distribuídos em: reuniões de planejamento coletivo e formações: algumas ficam sob a responsabilidade da mantenedora e outras formações sob responsabilidade da escola. É prevista também a reunião pedagógica semanal, espaço destinado a estudo e planejamento de atividades, no turno de trabalho do professor. A pauta é organizada de acordo com as necessidades da escola e envolve o coletivo de professores do turno em que está acontecendo. Infelizmente, na prática, algumas destas reuniões também são usadas para avisos e comunicados burocráticos, diminuindo o tempo para os professores trabalharem no coletivo, com o planejamento, o estudo, a reflexão e a interlocução entre teoria e prática.

Assegurar no plano político pedagógico formação para o professor demonstra o compromisso da escola e o reconhecimento do valor da formação continuada para uma educação de qualidade. Além das formações, é fundamental assegurar o espaço da reunião pedagógica semanal para estudo e planejamento, pois é o momento no qual o coletivo dos professores está reunido e pode socializar seus projetos, suas dúvidas, além de refletir, dialogar e elaborar trabalhos em parceria com seus colegas.

Santos, Antunes e Bernardi (2008) colaboram para a reflexão ao abordarem os processos motivacionais que envolvem os docentes. Os professores

Precisam buscar alternativas pessoais que lhes proporcionem um caminho à auto-realização. Nesse processo, o autoconhecimento os levam à

consciência de suas características, que por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma auto-estima (AE) e uma auto-imagem (AI), bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, se torna capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais, pelos quais, determinará seu nível de motivação.

Nesse sentido, a motivação é considerada um processo, caracterizado por um desejo internalizado de alcançar uma meta, portanto, constitui-se numa análise de possibilidades de alcançar determinado propósito e a realização de certas ações planejadas para este fim (p. 46 e 47).

É importante a avaliação de cada professor sobre a sua escolha profissional, a partir do seu autoconhecimento, apontando para si os objetivos e metas que espera atingir no seu exercício profissional. No cotidiano desenvolve a docência buscando “apoio” na teoria, na reflexão e também na troca com seus colegas para atingir seus propósitos e manter-se motivado no dia-a-dia com seus estudantes e com os colegas no ambiente laboral.

Há docentes, que, a partir de suas experiências de formação e de atuação, valorizam as oportunidades disponibilizadas para qualificação, sejam elas advindas da prática, da troca, da assessoria, da leitura de materiais ou da formação continuada. Nessas vivências de constante atualização, seguem construindo e armazenando saberes necessários no cotidiano escolar. As entrevistadas destacam que a utilização da dimensão lúdica na sala de aula é uma construção decorrente de suas experiências de formação e de ação.

A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]-significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. Entendendo dessa maneira, os saberes que se constituem na prática docente, quando dotados de significação, produzem o saber experiencial (PIVETTA e ISAIA, 2008, p.255).

A partir do saber experiencial produzido pelas entrevistadas, a dimensão lúdica é vista como um recurso que qualifica a prática docente e geralmente é utilizado a partir de suas vivências familiares, estudantis e profissionais. *“Com relação ao que me motivou para utilização do lúdico em sala de aula, penso que a disciplina Educação Física e faixa etária com que tenho trabalhado favorecem, mas as vivências me deram suporte para acreditar que brincar é tão importante como comer para o desenvolvimento das crianças” (A.).* Algumas docentes declaram que utilizam este recurso mesmo antes de ingressarem na profissão, conforme narra

C.B.: *“Sou professora desde criança, pois já ensinava, aos 9 anos de idade, meu irmão mais moço a ler e a escrever nas nossas brincadeiras”*. As experiências vivenciadas pelas professoras tanto nas suas famílias como nas escolas que frequentaram, foram significativas para constituir o ser professora, com um trabalho voltado para atender a demanda dos estudantes, tornando as aulas produtivas.

A necessidade de se abordar a aprendizagem dos docentes a partir da compreensão de como chegaram a pensar, agir e aprender da maneira como o fazem. Isso pode ser alcançado por uma abordagem autobiográfica, da história de vida e da prática dos professores, por meio do qual poderia ser revelada a complexa interação entre biografia, crença prática e aprendizagem (HERNANDEZ, 1998, p.13).

A prática das entrevistadas tem extrema relação com suas histórias de vida, recebendo marcas da época em que eram crianças, estudantes, bem como dos meios sociais nos quais estavam inseridas. Cada uma com sua história, com fatos e personagens significativos, construiu o ser professora e as convicções pedagógicas nas quais acreditam e tentam efetivar na sua prática.

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2000, p.115)

Cabe destacar a importância do meio no qual o docente está inserido e as relações e interações estabelecidas que vão construindo a identidade pessoal e profissional. *“Como criança minha família sempre me ofereceu espaço para brincar. Tinha muitos jogos de raciocínio. Meu pai e minha mãe não me davam somente bonecas e panelinhas. Nos jogos estruturados sempre me acompanhavam e eu gostava”* (M.E.). Destaca também a importância dos pais quando brincavam com jogos e a gratificação deste contato. A experiência do brincar vivido enquanto eram crianças, leva as docentes, hoje, a reconhecerem a sua importância e valorização no seu planejamento. As relações estabelecidas com os adultos ao jogarem juntos também estão presentes, atualmente, no contato e interação com seus estudantes. Investem na mediação, mostram-se atentas ao processo da turma e realizam intervenções pertinentes para a aprendizagem.

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (CHARLOT, 2005, p.38).

Para as entrevistadas, a dimensão lúdica tem sentido, pois, em algum momento de sua vida pessoal ou profissional, tal recurso foi significativo e ficou “inscrito” como importante e hoje “revivem” essa importância junto aos seus estudantes.

Outra docente reflete sobre as aprendizagens decorrentes, desde o ingresso do filho na escola, enfatizando a importância da vida pessoal de cada um no contexto da construção identitária do professor: *“Sou das antigas, tenho 29 anos de trabalho. Fui aprender o construtivismo quando meu filho iniciou na escola. Estranhava o ‘jeito’ de algumas colegas mais novas trabalharem com seus alunos, usavam letra maiúscula e eu pensava como iam chegar em mim na quarta série. Esse grupo das professoras novas concursadas era fechado e eu aprendi mais quando meu filho começou a estudar. Ele apresentou dificuldade e eu fui pesquisar para entender a alfabetização dele. Enxergava no meu filho as mesmas dificuldades dos meus alunos, lentidão, não realização das atividades, mas ele não era pobre como os alunos, meu filho tinha condições financeiras e não aprendia. Passei a compreender que existem maneiras diferentes de aprender, para isso é importante diferentes maneiras de trabalhar, de ensinar, além de respeitar o ritmo dos alunos”* (T). As questões relativas à aprendizagem e também as dificuldades passaram a ter um maior significado para a professora a partir do momento em que as vivenciou com seu filho, mobilizando questionamentos e busca de subsídios para compreender o que estava ocorrendo. Tal reflexão influenciou sua ação junto aos seus estudantes, ocasionando uma mudança de paradigma e de concepções teóricas acerca do aprender e do ensinar. A narrativa mostra também a capacidade do ser humano de ser flexível, mudar e aprender sempre.

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2006, p.144)

As professoras narram situações de sua história pessoal e profissional que consideram significativas para serem as docentes que são. Por caminhos diferentes, todas buscam alternativas via estudo, via troca para serem profissionais mais capacitadas para atenderem a demanda dos estudantes.

Na trajetória de formação das entrevistadas, outro curso mencionado por A., C., C.M. e D. foi a Formação de Jardineira realizada pela OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar), que assim como Magistério possibilitou bases sólidas para a ação docente. Algumas têm formação e também atuaram na Educação Infantil, o que contribui para a compreensão da importância do brincar e para a sua prática baseada na dimensão lúdica no Ensino Fundamental.

Para alguns docentes e até mesmo algumas escolas, sair da Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental precisa ser sinônimo de parar de brincar e trabalhar sério (Zago, 2003), desconsiderando a proximidade entre estas duas etapas do ensino e as características específicas das crianças dessa faixa etária. Faz-se necessária uma reflexão sobre os objetivos e os saberes importantes para atender os alunos. *“As pessoas estão muito travadas nas suas questões, se eu sou adulta não posso mais brincar, se eu estou na escola, a escola é um local sério, tem que ter determinados comportamentos, onde a brincadeira não aparece”*(J.). A entrevistada reflete sobre a ausência do brincar na escola, justificada pela necessidade do trabalho sério.

Brincar, amar e trabalhar são três forças inatas que impulsionam o pensamento e a ação do ser humano durante todo o ciclo de vida. Quando brincamos, adaptamos o mundo a nós e criamos novas experiências de aprendizagem. É pelo amor que expressamos nossos desejos, sentimentos e emoções. O trabalho é o escape através do qual nos adaptamos às demandas dos mundos físico e social. Embora se pense que trabalhar e brincar são atividades antagônicas, na verdade, elas se complementam. Qualquer empreendimento é mais efetivo quando todas as forças estão operando” (ELKIND, 2007, p.17).

Complementa: “Na escola, quando as crianças contribuem (brincam) de alguma forma no programa de ensino, isso cria uma motivação positiva (amor) e uma aprendizagem mais efetiva e duradoura (trabalho)” (p.17). Para valorizar as necessidades e os interesses infantis, é preciso incluir no planejamento o uso da dimensão lúdica como um recurso, motivando estudantes e professores para um trabalho significativo.

Na escola, o brincar não pode ser compreendido como ausência do trabalhar, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, devido às características da faixa etária dos estudantes que atendem.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. [...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p.20).

Na prática observa-se uma ruptura na transição da escola de Ensino Infantil para a escola de Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, como já foi dito, que no Ensino Fundamental as crianças iniciam com seis anos, sendo necessário observar as características e as necessidades infantis para planejar atividades e promover a aprendizagem. Nascimento (2006) refere que precisamos questionar nossas concepções e nossas práticas escolares, pois algumas vezes durante o trabalho pedagógico corremos o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais. Além disto, muitas crianças não frequentam a Educação Infantil ingressando diretamente no primeiro ano, mais um motivo para repensar a proposta pedagógica nos anos iniciais. A autora também destaca que é necessário oportunizar para essas crianças que estão ingressando pela primeira vez na escola, no Ensino Fundamental, espaços de trocas e aprendizagens significativas.

Rapoport e cols. (2008) descrevem as situações novas vivenciadas por crianças que ingressam, sem experiência escolar anterior, direto no primeiro ano: “a rotina de ir à escola, a exigência das tarefas, o longo período fora de casa, o contato sistemático com outras crianças que, muitas vezes, é raro antes do ingresso na escola e a necessidade de aprender a partilhar, conviver, brincar e trabalhar com outras crianças” (p.270). São várias situações as quais a criança que nunca estudou precisa se adaptar no ingresso no Ensino Fundamental. O professor, por sua vez, de acordo com as autoras precisa propor atividades ricas em recursos simbólicos e exploratórios para estimular a curiosidade infantil.

Kramer (2006) destaca a necessidade de diálogo institucional e pedagógico entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentro de cada escola e também entre escolas, com alternativas curriculares claras. A comunicação entre esses dois níveis de ensino contribuirá para a construção de conhecimento relacionado às especificidades de cada um, as interfaces comuns e, principalmente, na busca de alternativas viáveis para atender da melhor forma possível os estudantes.



Contribuindo nessa reflexão, Goulart (2006) considera importante não haver rupturas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e sim uma continuidade dos processos de aprendizagem. Aponta que esse cuidado serve para crianças provenientes da Educação Infantil e que vêm de casa, local onde também aprendem dando sentido ao mundo que as cerca.

No processo de passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental “as crianças se deparam com questões referentes aos professores, conteúdos, exigências, colegas, o espaço, enfim, uma série de novidades que às vezes assustam e às vezes encantam” (RAPOPORT e Cols, 2008, p.270).

Cada etapa de ensino tem suas especificidades e, ao organizar a formação de professores, faz-se necessária uma estruturação curricular atenta às particularidades, mas sem perder a dimensão global. A qualificação do estudante-professor precisa englobar a compreensão da educação como um todo não se restringindo apenas à etapa para a qual está sendo habilitado, a fim de que haja um conhecimento geral mínimo, possibilitando um diálogo entre os diferentes profissionais que compõem a estrutura educacional.

Todos os professores, independente do ano que atuam, devem demonstrar afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, especialmente em momentos de adaptação. A forma de acolhimento da instituição, em especial da professora, são fundamentais para a adaptação. Além disso, esses professores precisam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sensibilidade para perceber quando a criança não está bem, buscando, dessa forma, ajudá-la (RAPAPORT e cols, 2008, p.272).

Todo ingresso e/ou passagem de uma etapa de ensino a outra gera no estudante expectativas, anseios, curiosidade e para alguns até certa tensão. Cabe à organização escolar, por meio de sua equipe: direção, coordenação pedagógica e orientacional, bem como os professores serem sensíveis à recepção do estudante, oferecendo um ambiente estruturado com apoio afetivo necessário.

As professoras entrevistadas, ao longo de sua história, passaram por diferentes etapas de ensino, mas todas ingressaram e concluíram o Curso Superior e apontam que tal etapa fornece subsídios para a docência, aproveitada por elas pelas vivências anteriores no Magistério e também decorrentes de sua prática,

conforme relato da entrevistada C. que realizou o Magistério, antes da Pedagogia Anos Iniciais: *“Durante minha formação na graduação tive disciplinas que ‘ensinavam a ensinar’ através da dimensão lúdica, principalmente as que envolviam a aprendizagem de conceitos da língua materna, conceitos matemáticos e de geografia”*. Outro ponto a destacar é a integração entre teoria e prática, possível quando o professor já trabalhava ao realizar o Curso Superior, não restringindo tal integração apenas ao final do curso quando, geralmente, são realizados os estágios curriculares. *“Neste período trabalhava em uma Pré-Escola e muita coisa já podia ir experimentando com meus alunos”*(C.). O diálogo entre teoria e prática acontecendo dentro das salas de aula de universidades com os pares e os professores viabiliza a reflexão, a troca e a construção de saberes significativos para o estudante-professor.

É na convivência, no estar junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo. Trata-se de um processo de identificação viabilizado por uma outra lógica de estar-junto, em que atração, agregação, pertença, partilha, socialização, vínculo, aliança, ligação ao outro, corpo coletivo são palavras-chave (OLIVEIRA, 2009, p.282 e 283).

As entrevistadas trazem em seus relatos as marcas de sua formação e experiência profissional, ou seja, do coletivo no qual estiveram ou estão inseridas e o quanto isso interfere nas suas ações junto aos estudantes. Refletem sobre a importância do espaço de formação durante a graduação, algumas experienciaram, nessa etapa, a vivência em grupo e suas vantagens: realizar trocas e aprender em conjunto, para além do conteúdo programático da disciplina; aprender a ouvir, a expor dúvidas, a dialogar e a refletir na troca com os demais colegas e professor da cadeira, mediado pelos autores estudados que sustentam a organização do curso na qual estavam inseridas. A professora M. ilustra o tempo da Graduação como significativo: *“O período da Graduação foi um grande impulso tanto no campo profissional quanto no pessoal. A visão começava a ser descortinada... Os horizontes estavam sendo ampliados... Lecionar o dia todo no Colégio S. e me deslocar diariamente à cidade de Passo Fundo para estudar à noite, após uma jornada de trabalho sem dúvida alguma mexeram com minhas ‘estruturas’. O confronto de idéias, os conflitos, o erro, o acerto, o medo, as interações com pessoas de diferentes bagagens culturais permitiram que eu realizasse acoplamentos que colaboraram significativamente para a reconstrução do meu ‘eu’”*.

As entrevistadas C., J., M. e M.E. destacam a importância das trocas estabelecidas nos ambientes de formação superior, levando a reflexões e novas aprendizagens, contribuindo para construção da identidade pessoal e profissional.

A aprendizagem é um processo vincular, que acontece na relação com o OUTRO. Para aprender é preciso conectar o desejo de ver, escutar, capturar o novo, o desconhecido. Somos seres gregários, precisamos de outras pessoas para viver, pensar e fantasiar. A aprendizagem formal pode favorecer tais condições. A sala de aula representa uma possibilidade, para professores e alunos atingirem metas, a autonomia pessoal, o reconhecimento social, principalmente no Ensino Superior, considerando-se o caráter profissionalizante dos Cursos de Graduação oferecidos na Universidade (FAUSTINI, RAMOS e MORAES, 2005, p. 142) [grifo do autor].

Algumas professoras, ao ingressarem no curso superior, depararam-se com o questionamento do que elas haviam aprendido no Magistério, uma educação mais tradicional, com ênfase na transmissão de conhecimento. Na Graduação estavam diante de uma proposta construtivista, conforme narra J: *“Quando eu comecei a Pedagogia, tudo que eu sabia e tinha aprendido no Magistério, as pessoas destruíam, então nada prestava, foi uma destruição profissional. Ao mesmo tempo eu tinha uma base, um conhecimento que não era mais adequado para a educação, mas eles ainda não me davam um referencial, um suporte do que era preciso fazer. Foi um período bem conturbado profissionalmente, porque eu seguia na escola fazendo aquilo que eu sabia, eu já estava trabalhando”*. E ainda complementa: *“Primeiro eu dava aula particular em casa. Eu fazia da maneira que eu tinha segurança, que eu sabia, que eu conhecia, mas ao mesmo tempo eu também não acreditava mais naquilo que eu fazia, mas eu também não tinha como fazer diferente”* (J.).

Se o Ensino Superior não fazia o questionamento, algumas professoras que receberam uma educação centrada nos pressupostos tradicionais, a partir da vivência na Universidade, com a aprendizagem de outras teorias educacionais, passaram a questionar suas práticas docentes, conforme narra M.: *“Iniciei minha prática pedagógica reproduzindo o fazer pedagógico do qual eu possuía embasamento e toda a vivência prática, ou seja, uma proposta educacional alicerçada pelos aportes teóricos de uma pedagogia diretiva, centrada na transmissão de conteúdos, na avaliação classificatória e com o desenvolvimento de práticas fragmentadas, onde o conteúdo era o princípio e o fim da atividade docente,*

ou seja, a partir do momento em que me tornei professora, meu fazer pedagógico nada mais era do que o reflexo das experiências que vivenciei durante minha trajetória escolar e o curso que me preparou para a docência”. Tais narrações remetem à capacidade que o ser humano tem para a mudança. À medida que as docentes seguiram estudando e conheceram outras propostas educacionais, diferentes das que já haviam estudado e até utilizado, mostram-se abertas para a aprendizagem, a reflexão, a avaliação e, se necessário, a iniciativa de modificar a sua maneira de trabalhar com os estudantes.

Defendo que os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competência” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação. Na definição desse espaço, uso as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2008, p.228).

O docente é co-responsável no seu processo de formação. Por meio do estudo e da reflexão, tanto individual como coletivamente, poderá qualificar suas ações no ambiente escolar. O professor não pode esperar somente a escola oferecer formação, cada um é responsável também pela busca de qualificação.

A professora P. (fez Magistério e cursou Música no Ensino Superior), narra sua experiência na primeira série e sua reflexão anos depois sobre a falta de aportes teóricos que sustentassem sua prática: *“Meu primeiro local de trabalho foi o Conservatório de Música de Montenegro, lecionava teoria musical para crianças, adolescentes e adultos, fazia alfabetização em música. Quando vim para Porto Alegre, ingressei no magistério estadual e alfabetizei, não sei dizer como, eu consegui não atrapalhar meus alunos. Agora eu vejo a minha ignorância na época, tudo o que pessoal que alfabetiza faz e eu não sabia nada disso, nada destas teorias. Eu trabalhei três anos com primeira série. A supervisão dizia que se alguém perguntasse qual era o método usado na escola era para responder: método eclético” (P.)*. O relato mostra a reflexão anos depois sobre a ausência de fundamentos teóricos para alfabetizar suas turmas, bem como a falta de apoio da escola, para acolher as dúvidas e os anseios da docente. Podemos dizer que na época não houve, nem individual, nem coletivamente busca de suporte teórico ou prático sobre alfabetização.

Algumas das entrevistadas, mesmo sem a vivência de uma aula utilizando a dimensão lúdica enquanto alunas, passaram a incorporar essa prática com suas turmas. Parte das professoras tem mais de duas décadas de tempo de serviço e ingressaram na escola em um período histórico no qual o ensino era bem diretivo, baseado na transmissão de conhecimento. Mesmo assim a partir de estudos, reflexão e atentas para as necessidades e as características de suas turmas incorporaram o brincar, a dimensão lúdica no seu planejamento.

A experiência de ensino articulada com a formação continuada e a reflexão leva o professor a construções importantes que contribuem para o ser docente, não se restringindo a dar a sua aula sempre da mesma maneira ou apenas repetindo os esquemas que vivenciou enquanto estudante. As entrevistadas visualizam seu trabalho como um desafio e também como um compromisso: o de ensinar, para isso utilizam diferentes recursos, buscando a aprendizagem dos alunos. *“O trabalho com diferentes níveis de ensino, cursos e faixas etárias, me oportunizava uma ampla visão do fazer pedagógico e eu tinha uma certeza dentro de mim: queria construir uma prática docente que fosse além das ‘paredes da sala de aula’, que promovesse no aluno encontros realmente positivos” (M.).*

O envolvimento docente com seu trabalho e sua turma aponta para a dimensão do ser profissional, preocupado com sua ação e as consequências de seus atos nos estudantes, evidenciando a tomada de responsabilidade individual e coletiva dos docentes. *“A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (Grillo, 2002, p.78).*

O contexto histórico, social, cultural, econômico e político interfere na escola e conseqüentemente no professor, que diante de todas as mudanças ocorridas na sociedade, não pode ser indiferente e precisa “incorporá-las” no seu planejamento, atendendo as necessidades dos estudantes e da “vida” em constante transformação.

O trabalho docente envolve relações humanas influenciadas pelas condições sócio-históricas e culturais e também pelas influências que exerce nesse ambiente, sendo alimentado e alimentando a cultura. *“É preciso envolver o elemento humano,*

as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca” (ALARCÃO, 2001, p.19).

A professora J. menciona que o cotidiano na escola, o desafio do trabalho motivou a busca de materiais, livros para estudar, aprender e dar aula com qualidade. *“Trajetória de estudos e a profissional: aulas particulares, trabalho em escola privada. Eu disse para as irmãs que eu sabia tudo de construtivismo e elas me deram uma segunda série e eu me apavorei, pois eu sabia tudo na Educação Infantil, mas aí fui atrás, busquei material e ali tinha a pedagogia de projetos envolvendo o lúdico”*. Sua formação era voltada para Educação Infantil e estava na Educação Fundamental, logo precisou rever, atualizar para realizar a ação docente que atendesse a sua expectativa, bem como de quem a contratou para trabalhar.

A profissão compreendida como um desafio leva as docentes a um grande investimento em formação continuada, na busca de respostas para seus questionamentos, de espaços para trocas, de construção de alternativas de trabalho. Um dos espaços encontrados pelas professoras para ampliação de sua qualificação, nas Universidades, é a Pós-Graduação: com cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.

A formação em nível de Especialização em Psicopedagogia foi realizada por grande parte das entrevistadas (oito) e nos relatos é marcante o quanto contribuiu para a prática com a dimensão lúdica na sala de aula, mesmo quando o programa estava mais voltado para a clínica. Destacam o curso como um divisor na sua prática docente: antes e depois, ressaltando que as auxiliou na ação na sala de aula junto aos estudantes. *“Muito agradeço a Psicopedagogia, quando decidi fazê-lo eu tinha um objetivo claro: a especialização não para trabalhar em clínica, mas sim como um recurso para o trabalho com os alunos com dificuldade na sala de aula e o curso ajudou”*. Complementa: *“Na Psicopedagogia conheci jogos e principalmente aprendi a ‘olhar os jogos’, entender o que tu podes desenvolver com eles”* (C.M.).

Uma entrevistada explica que aprendeu a utilizar o ábaco quando realizou essa especialização. *“Antes eu sabia que existia, mas eu não tinha certeza, segurança de como usar. Quando fiz a especialização nós usamos o ábaco numa aula, a partir desta experiência passei a utilizá-lo com os meus alunos”*(C.M.).

Ressalta a necessidade de o professor primeiro vivenciar o brincar, o jogar, o manipular objetos para depois usar tais recursos com os alunos. A vivência fornecerá subsídios e segurança para incluir a dimensão lúdica no seu planejamento.

Marcellino (1989) reconhece que os docentes de hoje não são formados por uma escola e educados por uma sociedade que valoriza o ensino e a aprendizagem com características lúdicas e isso significa solicitar do professor, ao inserir o lúdico no planejamento, um comportamento contrário ao qual foi formado.

A professora J. refere que, no seu trabalho docente, entra no mundo da fantasia e da brincadeira com seus estudantes. Atribui que o seu envolvimento com a tarefa e a turma valorizando a dimensão lúdica está ligada a sua formação. *“Tem todo este meu envolvimento já, o trabalho com crianças, o tempo todo tu estás neste mundo mágico, brincando. Acho que tem muito da formação, que não foi uma formação que me trouxe a visão de escola com trabalho sério e fechado e que esta é uma parte importante do processo da construção do conhecimento. Se a gente for ver as pesquisas, as próprias pesquisas de Piaget, tudo gira em torno de brincadeiras como uma maneira, momento de pesquisa”.*

Nem sempre o professor experienciou enquanto aluno uma aula tendo a dimensão lúdica como recurso, dessa forma, de acordo com Marcellino (1989), usar tal recurso com seus alunos será uma conduta contrária a sua formação. É importante ressaltar a necessidade de contemplar nos cursos de Pedagogia e Licenciatura o uso do lúdico como um recurso para os anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando aos docentes conhecimentos teóricos e também vivenciais. Para a professora C. é necessário investir na formação: *“Penso que esta questão da formação docente é crucial para utilização ou não do lúdico em sala de aula”.*

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências

construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p135 e 136).

Ao narrarem suas histórias pessoais e profissionais relacionadas à dimensão lúdica, as entrevistadas revisitam fatos e vivências que constituem seus saberes experienciais e, na reflexão, apontam constatações significativas para pensar a formação docente. A professora J. narra acontecimentos vividos por ela que influenciaram no uso do lúdico: *“O que me motiva para usar o lúdico vem principalmente da minha formação. Eu curti muito o Magistério apesar de baseado na repetição e na memorização, e era muito incentivado pelos professores e por nós. Eu lembro que uma colega tinha que apresentar a letra P e veio toda vestida de palhaço. Desde a formação inicial no Magistério e depois na faculdade, da maneira como a gente foi construindo nossa crença de que como o ser humano aprende, então eu vejo muito do meu grupo, não é que a gente não admira, mas a maneira como a gente compreende o processo de construção do conhecimento na criança, no adulto, no ser humano ele passa muito por este lúdico” (J.).*

Ao retomar os itinerários formativos, através das narrativas, as entrevistadas confirmam as palavras de Souza (2006), afirmando que a narrativa de si (pessoais e profissionais) e as experiências vividas ilustram o processo de formação e de conhecimento, pois está alicerçado nos recursos experienciais vividos ao longo do desenvolvimento de cada pessoa.

A professora destaca a importância da formação teórica e também prática para o uso da dimensão lúdica na sala de aula, lembrando acontecimentos vividos na vida pessoal e acadêmica que marcaram a sua formação.

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 2000, p.82).

As experiências marcadas na vivência de cada docente vão imprimindo jeitos de ser como pessoa e como profissional, caracterizando sua forma de ser e de trabalhar. J. complementa: *“Depois eu fui para o campo da Psicopedagogia, então eu acabei centrando muito na parte da pesquisa, nunca trabalhei com consultório. Eu fiz a especialização na FAFIMC em Viamão. A monografia que eu produzi foi o*



que eu levei como proposta de pesquisa para o Mestrado, voltei para a UFRGS. A Pedagogia eu terminei em 96. Em 1997 e 1998 eu fiz a Psicopedagogia, em institucional e depois teve uma extensão em clínica. Em 2000 eu entrei no Mestrado e terminei em 2002. Em 2003 entrei no Doutorado e estou quase saindo, tentando sair. A Psicopedagogia foi um olhar para a pesquisa, primeiro com classes de alfabetização e agora no Doutorado a pesquisa se direcionou para a formação de professor. O referencial da pesquisa agora é a tomada de consciência por Piaget e por Paulo Freire”. A professora J. mencionou o interesse pela pesquisa durante a realização da Especialização, o que impulsionou o ingresso no Mestrado. A busca pelos cursos de Pós-Graduação realizados pelas entrevistadas estava relacionada à importância atribuída ao seu trabalho, bem como à necessidade de qualificação, à constante procura de melhores formas de ser e de trabalhar.

O desejo de ensinar bem, a fim de que os alunos aprendam mobiliza nas entrevistadas a busca de qualificação profissional. *“O interesse pelas dificuldades de aprendizagem contribuiu para que eu buscasse um Curso de Pós-Graduação de Especialização na área da Psicopedagogia. Creio que minhas vivências educacionais foram decisivas na escolha deste Curso e afirmo que todo indivíduo é capaz de aprender desde que sejamos capazes auxiliá-lo neste processo. Penso que o fracasso escolar excludente pode ter seu fim se os educadores tiverem uma postura e uma escuta psicopedagógica frente aos seus alunos, a fim de contextualizar a realidade vivida, convidando o aluno a participar ativamente de seu processo de aprendizagem”* (M.).

O aluno precisa ser sujeito ativo na aprendizagem, de acordo com Coll (1994) “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender” (p.137). Se o docente acreditar que o estudante é responsável pela sua aprendizagem e precisa ser um sujeito ativo na sala de aula, vai qualificar seu planejamento inserindo atividades que levem a turma a pensar e agir, proporcionando aprendizagens significativas. Nessa concepção, o docente também precisa ser um sujeito ativo em relação a sua formação e construir saberes que o auxiliem no cotidiano escolar.

As entrevistadas, ao longo de suas trajetórias estudantis e profissionais, demonstram uma constante busca de qualificação, através de novos saberes que articulados com os já construídos, balizam suas ações pedagógicas. A professora M. narra: *“Entendendo que, como educadora, quanto mais me apropriasse de saberes que possam servir de alicerce na reconstrução da nova lógica de escola fundamentada numa nova concepção de educação, no ano de 2001 tentei novamente seleção ao Curso de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no qual fui aprovada e através desse nível de formação busquei aprofundar meus conhecimentos e me debrucei sobre a Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Professores. A partir do Curso de Mestrado, houve uma oxigenação dos meus desejos e sonhos, o que me levou em busca do Curso de Doutorado em Educação junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores”*.

As entrevistadas apontam que a formação não acaba com o término de um curso, pelo contrário, destacam a necessidade de manter sempre a curiosidade e a capacidade de estar aprendendo com todas as situações profissionais e investir na formação continuada.

Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é seu ofício, seu saber e suas destrezas. É sobre elas que deveriam saber mais, muito mais. Partindo das práticas cotidianas repensar o currículo escolar (ARROYO, 2000, p.231).

O autor destaca a importância de o professor refletir sobre suas práticas e aprender sempre mais sobre o seu fazer. A interlocução entre teoria e prática leva o docente à construção de novos saberes que estruturam e qualificam as suas ações junto aos estudantes. Implica uma postura pró-ativa do professor buscando, através da formação, da reflexão, dos questionamentos do cotidiano, aprimorar seus saberes.

As docentes afirmam que, após utilizarem a dimensão lúdica com os estudantes, não conseguem abandonar esse recurso. *“Em toda minha formação estas questões do ensino através da dimensão lúdica estiveram presentes, em alguns momentos mais em outros menos. Posso dizer que não saberia trabalhar de outra forma, sem lançar mão dos jogos criados por mim, adaptados ou*

*industrializados*” (C.). “Não existe outra forma de trabalhar com o processo de aprendizagem do outro sem o lúdico” (D.).

Para que a dimensão lúdica seja um recurso presente nas salas de aula do Ensino Fundamental, é importante que os docentes a vivenciem e a experimentem durante a sua formação (inicial ou continuada) não apenas na parte teórica, mas também através de oficinas e atividades práticas. Desperta, no professor, o desejo de utilizá-la com seus alunos, bem como sentir-se “seguro” para tal ação, pois já a experienciou. Tal vivência poderia ocorrer através de oficinas pedagógicas, tanto na universidade ou nos espaços destinados à formação nas escolas, pois oferecem a possibilidade de os professores agirem e vivenciarem situações lúdicas que poderão ser aproveitadas junto aos estudantes.

Para Azambuja, Muller e Santos (2005), oficina pedagógica “é uma metodologia ativa onde se aprende fazendo. Organiza-se em torno de um projeto, cuja responsabilidade está a cargo de uma equipe formada por alunos e professores que participam em todas as etapas da realização” (p.186). O sucesso de uma oficina depende da disposição das pessoas para o trabalho coletivo, todos precisam desempenhar um papel, agir para avançar. Possibilita experimentar situações nas quais os participantes podem interagir, dialogar, questionar e estabelecer trocas que levam a aprendizagens, a partir da integração teoria-prática.

Para Vieira e Volquind (1996), toda oficina “necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática” (p.11). Para uma oficina atingir seu objetivo, além de contemplar o fazer, é necessário também valorizar: o pensar, a problematização, a descoberta, a troca e a cooperação, “supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de idéias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação” (p.12).

A oficina é uma das maneiras de auxiliar na formação do professor para o uso da dimensão lúdica na sala de aula. Outras ações também são necessárias: incluir essa temática de maneira formal nos currículos dos cursos superiores, especialmente os que habilitam os professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas narrativas das professoras, é apontado que o uso da dimensão lúdica como um recurso na sala de aula está ligado a sua história pessoal e de formação. Atribuem ao brincar possibilidades de envolverem os alunos nas atividades e inovarem, a cada dia, sua ação docente. Para Elkind (2007): “Precisamos reinstaurar o brincar em nossas escolas, permitindo que os alunos contribuam e os professores inovem” (p.18).

As entrevistadas destacam que a formação inicial e continuada forneceu e fornece as bases para sua ação, acrescidas da reflexão sobre a prática, da troca com os colegas e assessoria, bem como das aprendizagens decorrentes da interação com seus estudantes.

Ao pensarmos em formação inicial ou continuada, é importante considerar a afirmação de Elkind (2007) “aprender permite-nos saber o que já é conhecido; brincar dá origem a novos conhecimentos, habilidades e produtos artísticos, sendo uma necessidade vital no mundo de hoje, principalmente em nossas escolas” (p.18).

## 6.2 COMPROMISSO DOCENTE

Nas narrativas das entrevistadas é destacado o compromisso por elas assumido com a atividade docente, caracterizada como significativa e importante para a aprendizagem de suas turmas e um diferencial para o estudante e sua estruturação enquanto pessoa na sociedade em que vivemos. Compreendem a docência como uma atividade profissional que ocorre no espaço escolar, mas reflete-se fora desse ambiente, à medida que o estudante leva para sua vida as vivências escolares e as aprendizagens decorrentes das interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Aprendizagens não apenas de conteúdos, mas também de valores e do convívio em grupo.

Essa temática engloba as idéias e os valores do professor relacionado ao seu fazer com qualidade junto aos alunos, bem como as ações desencadeadas a partir de seu compromisso e de sua conscientização sobre a importância de sua profissão. Também podemos destacar o envolvimento com os alunos e com a instituição na qual atua, buscando sempre aprimorar seu trabalho, permeado pelo

comprometimento e pela ética. Importante ressaltar que esta postura profissional remete à necessidade de atualização e reflexão sobre a sua prática.

#### Para Nóvoa (2000) a identidade

é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (p.16). [grifo do autor]

Nesse processo identitário as entrevistadas orgulham-se de sua escolha profissional e a cada dia constroem o seu ser professor baseado na reflexão, no estudo, na interação com as colegas e os estudantes. Buscam qualificar suas ações, sentem orgulho do avanço dos alunos e assumem o papel de promover tal desenvolvimento através de aulas planejadas e organizadas para facilitar a aprendizagem. Investem na mediação, seja professor-aluno ou aluno-aluno, por meio de atividades que valorizam a interação e a troca.

Collares (2003) caracteriza a escola, principalmente a sala de aula, “como um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia” (p.53). As entrevistadas mencionam a importância do investimento diário na turma, nas combinações, no vínculo, na maneira de trabalhar, no planejamento e a partir do “feedback” dos estudantes replanejar a fim de contribuir para a sua própria história como docente comprometido e a história de cada um dos seus estudantes.

As professoras destacam a necessidade de investimento na profissão e a busca de realização no trabalho que estão desenvolvendo, mesmo frente aos desafios e obstáculos que, algumas vezes, são compreendidos como barreiras a serem transpostas com a reflexão, a avaliação, a troca com os colegas e a formação constante. Não desistir de seus objetivos educacionais e sim buscar alternativas para atingi-los de diferentes formas.

Não somente o educador, mas todo ser humano necessita adotar uma atitude de enfrentamento das adversidades e/ou das situações de sofrimento, buscando transformá-las em ocasiões de crescimento e de interiorização de valores (FOSSATTI, 2009, p.95).

Podemos dizer que as entrevistadas seriam classificadas como professoras gerativas, de acordo com a definição de Maciel (2009):

A denominação de 'professor gerativo' cabe para profissionais que fazem das inquietações diante da impermanência da realidade, uma permanente (trans)formação, por compreenderem que a qualidade e engajamento da sua prática docente é um compromisso com o processo educativo de seus alunos (p.284).

Essas docentes mostram-se incansáveis na busca de alternativas para “enfrentar” a realidade e exercer a docência com dignidade e respeito pelo estudante. Diante da escolha profissional e da forma de exercer a docência, as entrevistadas denotam seu ser e a profissão: *“A escola tem que fazer parte da vida do estudante, do desejo do aluno e do professor”*. (P.) Valorizam o envolvimento do professor e do aluno.

Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000, p.17).

O envolvimento entre professor e aluno; o eu professor e o eu pessoa desvendando o nosso jeito de ser sendo impossível fragmentar vida pessoal e profissional, assim a história pessoal de cada docente e a história profissional compõem o ser e o fazer e cada professora entrevistada.

#### Ser professora de Educação Básica, para Arroyo (2000)

se mistura com o que se pensa, sente, com auto-imagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural. Se mistura com a história social desses seres humanos concretos que optam por esse ofício, por essa forma de trabalho e de sobrevivência (p.199).

No diálogo do eu pessoa com o eu profissional, as entrevistadas revelam os seus valores e as suas crenças. Consideram que todos os estudantes têm o direito a uma escola de qualidade independentemente de frequentarem escola pública ou particular. A professora M. narra o que ouvia dos colegas sobre características de aluno de escola particular e pública: *“Quando iniciei na escola estadual, os professores mais experientes me diziam que eu vinha de escola particular e que a realidade dos alunos da escola estadual era outra, que eu iria sofrer... Para ilustrar, vou relatar o fato ocorrido com uma das 5ª séries que eu assumi em 1987 em que eu deveria trabalhar: O Sistema Solar. A prática habitual era o ponto no quadro, texto no livro do banco do livro e depois o famoso questionário. Só que dos 42 alunos uns nove eram repetentes, então pensei em trabalhar primeiramente com a sondagem*

*dos conhecimentos prévios, depois dividi a turma em grupos e eles deveriam pesquisar o assunto. Cada grupo deveria criar um jogo sobre o conteúdo estudado. Bom, no início foi uma bagunça, pois eles estavam com dificuldades na organização dos grupos. Criamos algumas regras e depois tudo foi transcorrendo muito bem. Foi uma experiência excelente!* Para Nóvoa (2000) o processo identitário precisa de tempo para “refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16)

A professora M. trabalhava numa instituição de ensino privada e passou a trabalhar na rede pública, mesmo assim permaneceu acreditando que todos os alunos têm condições de aprender e investiu no seu trabalho. Identifica no uso da dimensão lúdica uma alternativa para envolver os estudantes nas aulas, principalmente em turmas com alunos que estão repetindo a mesma série. Segue sua narrativa: *“Os alunos criaram jogos como dominó, quebra-cabeça, caça-palavras, palavras-cruzadas, memória, jogo de cartas. Também foram criadas maquetes, painéis. Foi organizada uma dramatização sobre os movimentos de rotação e translação. A partir daí, as aulas de Ciências se tornaram as ‘melhores aulas’, segundo os alunos, claro que paralelo a isso as aulas práticas, os passeios, etc...”*. A partir do relato observa-se que para a professora todos são alunos, independentemente de escola pública ou particular, demonstram curiosidade e capacidade de aprender, dependendo de o profissional organizar a aula e propor atividades significativas para desenvolver o conteúdo programático.

Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta dos seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis (ARROYO, 2000, p. 21).

Arroyo destaca a importância do trabalho docente, enfatizando a qualidade. As entrevistadas reforçam a necessidade de comprometimento com a prática pedagógica, conforme narra M.: *“Desde minhas primeiras experiências docentes eu buscava reconstruir minha prática pedagógica, pois algo dentro de mim me fazia crer que a sala de aula deveria ser um ambiente alegre, prazeroso e que aprender não deveria ser frustrante, pelo contrário, nós os professores deveríamos buscar as melhores estratégias para que nosso aluno pudesse se apropriar do conhecimento*

*de forma significativa” (M.).* Enfatiza o compromisso e a responsabilidade do professor frente às suas turmas, exige estudo, reflexão e abertura para a mudança.

[...] o trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos, habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (TARDIF e LESSARD, 2008, p.9).

Os autores listam conhecimentos e competências em diferentes campos para os professores exercerem a docência, mostrando a complexidade do seu fazer, bem como a necessidade de formação.

As docentes demonstram preocupação com o aprimoramento de seu trabalho, principalmente quando possuem pouco conhecimento, levando-as à busca de alternativas para aprender mais sobre o assunto e desta forma qualificarem-se para a ação a ser desenvolvida. *“Comecei com 1ª série. Prevendo que iam me dar uma classe de alfabetização, assim que soube da minha classificação no concurso, procurei um curso de alfabetização para fazer, pois pouco sabia sobre o assunto. Dito e feito: assumi na escola e deram-me uma 1ª série. Foi um ano bem difícil, cheio de obstáculos e desafios. Mas não desisti. Continuei e até hoje, como alfabetizadora de crianças. Após me formar fiz uma Especialização na área e alguns anos depois, o Mestrado” (C.B.).*

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados como nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação (ARROYO, 2000, p.42).

Para o docente a formação é uma constante: “Educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada, porque essa leitura nunca está acabada” (Arroyo, 2000, p.46). As teorias, técnicas e métodos são fundamentais, mas também o é a escuta



dos alunos, dos colegas e do seu próprio trabalho docente. Esta escuta só é possível com a formação de vínculos.

A produção de sentido está estreitamente relacionada com a capacidade de estabelecer vínculos com as pessoas e com as instituições. Somos seres de convivência. Precisamos, desde a tenra infância, do estabelecimento de vínculos saudáveis, condição essencial para nossa sobrevivência e desenvolvimento integral e integrador. Toda pessoa tem necessidade de amar e ser amada. Se não ficar atenta a esta questão, provavelmente adoecerá. Esses vínculos saudáveis estendem-se da ordem pessoal para o âmbito do institucional. Considerando que as pessoas passam a maior parte de suas vidas envolvidas com seus trabalhos e com suas instituições, como é o caso de muitos educadores, o vínculo institucional torna-se fator relevante para a saúde integral da pessoa (FOSSATTI, 2009, p.185).

Ao narrarem suas trajetórias profissionais, incluindo suas experiências com o uso da dimensão lúdica, as entrevistadas relatam fatos objetivos permeados de sentimentos, questionamentos, entrando no mundo subjetivo, refletindo sobre as vivências significativas nas suas histórias de vida e profissionais. Cada uma destaca, ao seu ver e sentir, o que contribuiu para ser este tipo de professora.

[...] as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2006, p.136).

De acordo com o autor, as professoras, ao narrarem suas experiências profissionais e de formação docente para o uso da dimensão lúdica, retomam suas biografias e suas histórias de vida, demonstrando como ambas estão interligadas e contribuem na forma de trabalhar junto aos estudantes. A professora P. narra: *“Estudei desde criança piano, violão e participava do coro da escola, participava de muitas atividades, festivais, empolgava bastante e hoje isto influencia meu trabalho”*.

Para Arroyo (2000), no refletir sobre a construção da docência, é importante o conhecimento da vida real dos professores: “o modo como vivem dentro e fora das escolas, como agem, pensam, sentem, convivem... dentro e fora do trabalho, na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (p.199).

O ser docente não é construído apenas nos espaços formais de ensino, seja na escola ou universidade, onde as professoras estudaram ou nas instituições onde trabalham, seu fazer profissional tem reflexos e interfaces com sua história de vida pregressa e atual.

Para Perrenoud (2001a) “no Ensino Fundamental, por exemplo, as atividades artísticas ou musicais são os parentes pobres; a maior parte do tempo é dedicada à língua materna e à matemática” (p. 108). A entrevistada P. vivenciou experiências em uma família e em uma escola que valorizavam as ações culturais e festivas, proporcionando hoje vivências nessas áreas para os seus estudantes. Trabalha com a disciplina de arte-educação, lecionando música para turmas regulares na escola e também com um grupo de alunos que comparecem no turno inverso ao da aula e participam do “Musicando”, um grupo de música, no qual aprendem a tocar flauta, percussão e teclado.

A vivência nesse grupo de música melhorou o desempenho acadêmico de alguns alunos e mostrou que além de aprenderem uma outra linguagem: a musical, também desenvolveram: organização, responsabilidade, autonomia, trabalho em grupo e parceria. Conforme descreve P.: *“O projeto iniciou na minhas janelas de horário, eu queria enriquecer o trabalho, então eu retirava das aulas aqueles alunos que eu percebia que tinham habilidades musicais. Começamos com as flautas, então veio a oficina de flauta, depois a de instrumentos e hoje temos 10 horas de projeto Musicando. Os alunos não querem ir embora, eles gostam do projeto, se tudo acontecesse assim na escola. Eles também se desenvolvem mais na aprendizagem formal, além da responsabilidade, do respeito ao outro e da autonomia. Atribuo os resultados ao lúdico – ambiente prazeroso e produtivo – e acredito, aposto muito nos alunos”*. Complementa: *“O Anderson é uma luta, ele teima em dizer que não sabe, mas lê partitura musical e tem dificuldade para ler. Eu sempre digo que ele sabe fazer coisa que as professoras não sabem, que é ler partitura”(P.)*.

A docente ressalta as habilidades dos alunos e a partir daí aborda as dificuldades. Não nega as não aprendizagens, mas aponta para um caminho necessário: valorizar o que o estudante sabe fazer, para depois insistir e trabalhar nos pontos nos quais ele tem dificuldade. Desta maneira, o aluno adquiriu autoconfiança e “enfrenta” a dificuldade de outra maneira.

De acordo com Zago (2003), a escola precisa criar um ambiente acolhedor e proporcionar atividades que levem o estudante a sentir-se capaz e confiante, o que vai interferir no seu autoconceito.

É fundamental conhecer os estudantes e identificar quais atividades são mais apropriadas para cada turma. A professora P. exemplifica: *“A turma de transição<sup>8</sup>, que não tem paradeiro, precisa de coisas novas e desafiadoras. Eles gostam de coisas com regras, tipo jogo, pois dominam a técnica e sentem-se seguros” (P.).*

Complementa apontando a necessidade de propor atividades cujo objetivo é trabalhar a auto estima dos estudantes: *“Com a turma de transição, as letras das músicas eram uma brincadeira. Colocava os versos no quadro, aprendiam a cantar e eles liam as palavras (conseguiam “ler” palavras na letra da música), foi uma alegria. Ajudou na alfabetização a sonoridade da palavra” (P.).*

Tal narração leva à reflexão sobre as habilidades e as competências do professor – conseguir identificar as características e necessidades da turma para planejar. Proporcionar atividades diversificadas e criativas para envolver os alunos na aprendizagem, para valorizar as suas capacidades e desenvolvê-los nas áreas mais prejudicadas. Para isso, o docente precisa conhecer sua turma, estar atento a que tipo de trabalho deseja desenvolver e demonstrar abertura e sensibilidade, além de conhecimento para escutar a turma e fazer a “leitura” do que os estudantes necessitam.

Para Nóvoa (2008), a atividade docente envolve uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores estão num local repleto de sentimentos e de conflitos. “Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’” (p.229).

O cotidiano escolar exige do professor uma maturidade afetiva grande para a qual nem sempre foi formado. O docente vê-se diante de uma realidade que extrapola seus conhecimentos e suas vivências, mas precisa “atender” aquele grupo de estudantes. Inúmeros são os fatos reais que “entram” na sala de aula e o professor os vive junto com a turma. Fatos que invadem escolas “ricas” e escolas

---

<sup>8</sup> Turma de Transição – turma com número reduzido de alunos, até 15 e tem como propósito acelerar a aprendizagem para inserir os estudantes em turmas regulares de ano ciclo. É exigida uma proposta pedagógica específica para atender as necessidades dos estudantes e prepará-los para a transição e inserção.

“pobres”, tais como: negligência com a infância e adolescência, violência, drogas, etc. Frente esta realidade o professor precisa de maturidade.

A formação inicial e continuada de professores precisa valorizar “[...] desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o êxito profissional do professor” (JESUS, 1998, p. 41) contribuindo para o bem-estar docente.

A professora P. com experiência atual em sala de aula regular com a disciplina de arte-educação (trabalhando música) e também com o projeto Musicando, no qual os alunos comparecem no turno inverso, narra, assim como outras entrevistadas, pontos significativos para a ação docente comprometida, tais como identificar as necessidades da turma, respeitar e valorizar o conhecimento anterior do estudante e proporcionar ambiente para a cooperação: *“Antes o grupo instrumental era separado e surgiu a necessidade de unir para tocarmos juntos. Observo muito o respeito e a cooperação entre eles, os grandes não dizem para os pequenos pararem de tocar, porque está errado, ninguém fala nisso. Eles se respeitam e auxiliam uns aos outros. Mesmo que os andamentos são diferentes, uns vão puxando os outros. Aí a comparação com a sala de aula, não precisa todos os alunos estarem no mesmo nível de aprendizagem. Cada um no seu tempo, com auxílio do professor e dos colegas, com estímulo e sem discriminação pode aprender” (P.)*

A narrativa destaca a necessidade de respeito às diferenças e o quanto cada aluno pode enriquecer o trabalho da turma com seus conhecimentos, para isso é necessária a observação e intervenção atenta e pertinente do professor para promover trocas, interação e como consequência a aprendizagens de conteúdos, de respeito ao outro e de solidariedade.

“Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa” (Arroyo, 2000, p.54). A professora M.E. frente ao seu compromisso docente menciona a importância do outro e das atividades propostas aos estudantes. *“Me coloco no lugar do outro.*

*Repetir a mesma aula e o fim. Podemos ter um cervo de ideias para consultar, aproveitar remodelando”.*

Para as entrevistadas é fundamental o docente saber com que tipo de aluno, de turma identifica-se para trabalhar, a partir daí investir na busca de subsídios teóricos e práticos para atendê-los da melhor forma possível. A entrevistada D. relata que na sua história profissional sempre identificou-se com turmas consideradas “difíceis”, ou seja, turmas com problemas de comportamento e de aprendizagem. *“Sempre estive envolvida, não com o comportamento modal, o meu interesse era trabalhar com a aprendizagem quando ela acontecia de uma outra forma, e buscando isso, obviamente o lúdico me acompanhava o tempo todo nesta trajetória”.* A entrevistada refere que para trabalhar com turmas que apresentam formas diferentes de aprender a dimensão lúdica era um recurso presente, pois possibilitava de alguma maneira envolver os alunos e atendê-los na sua especificidade. No compromisso profissional, podemos mencionar a importância de o professor conhecer sua turma e buscar as melhores estratégias para desenvolver o ensino, baseadas no estudo, na reflexão e em experiências anteriores.

Vasconcellos (1998) aponta a necessidade de conhecer o aluno, bem como atendê-lo para ensinar e levar à aprendizagem. O aluno real que está na escola, caracterizado por desejos, carências e necessidades nem sempre fáceis de serem identificadas pelo professor.

*“O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura”* (Arroyo, 2000, p.44).

Conscientes de seu papel e do significado do seu trabalho para seus estudantes, as entrevistadas refletem sobre sua atuação e a relevância de suas ações na interação com sua(s) turma(s), a fim de impulsionar o desenvolvimento. *“Quanto à postura do professor, penso que é desafiadora, acredito que não se deve desqualificar sua autoestima, espontaneidade e criatividade para não matar sua curiosidade e desejo de aprender quando a criança erra”* (A.). As docentes preocupam-se com os alunos não apenas com os conteúdos curriculares, mas

também com a parte afetiva, social e cultural, através das vivências e das marcas que a experiência escolar pode deixar na vida das crianças.

A escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas. O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir. (ARROYO, 2000, p. 112)

O autor aponta que a escola influencia nossa vida não só com os conteúdos formais aprendidos, mas também com hábitos e sentimentos. Com essa visão das marcas da instituição escola nos seus estudantes, as professoras compreendem a sala de aula conforme Enricone (2005):

o lugar onde o aluno aprende a ver o mundo, busca algo novo, se relaciona com pessoas, objetos e símbolos, tem acesso à cultura formal, aos conhecimentos de conteúdos necessários às atividades profissionais e dialoga com o mundo e consigo mesmo (p.95).

As entrevistadas demonstram envolvimento e motivação com seu trabalho, investem na formação de vínculo com seus alunos e apostam nas suas aprendizagens, planejando atividades que motivem a turma e levem ao desenvolvimento de habilidades e capacidades úteis na escola e também em situações do cotidiano das crianças fora do ambiente estudantil. A entrevistada T. relata a apreensão sentida em relação a formação de vínculo com os estudantes ao retornar para a escola, após uma licença para tratamento de interesse e ser a sétima professora a assumir uma turma. *“Cheguei em julho e eu era a sétima professora aquele ano, imagina como estava a turma...”*

“Pessoas que têm direito ao conhecimento e também ao sentimento, à emoção e à amizade, aos valores e ao convívio com seus pares de vivências humanas” (ARROYO, 2000, p.63). As professoras consideram importante a dimensão afetiva na escola, preocupam-se com o desenvolvimento integral dos estudantes.

“A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”

(MOSQUERA E STOBÄUS, 2006, p.129). Precisamos ter a afirmação dos autores presente no cotidiano escolar, não desconsiderando os processos afetivos e, muito menos, os segmentando dos cognitivos.

Os autores complementam:

[...] podemos todos ser alunos e professores e também, através da afetividade e dos sentimentos, do sentido social da vida e da aprendizagem de valores, conseguir uma educação mais positiva, capaz de possibilitar um pleno desenvolvimento e, principalmente, de constante auto-desenvolvimento pessoal (MOSQUERA E STOBÄUS, 2006, p.132). [grifo do autor]

O investimento na profissão, através de ações comprometidas e da formação constante, denotam a responsabilidade e o desejo das entrevistadas de permanecerem em autodesenvolvimento.

Mosquera e Stobäus (2006) comentam os sentimentos e as cognições: “[...] No processo de sua atividade e relação com os outros, desenvolve e experimenta sua afetividade. Em outras palavras, age com os sentimentos e suas cognições ou cognições e sentimentos” (p.128).

Considerar que a afetividade está presente na escola faz com que o docente valorize ações nas quais os estudantes e o professor podem expressar seus sentimentos e todos aprenderem não só nos aspectos escolares, mas também nos aspectos pessoais.

A escola precisa estar aberta para desenvolver seus estudantes de forma integral – ofertando atividades para as áreas afetivas, sociais, culturais e cognitivas.

Segundo Arroyo (2000), a escola pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos estudantes: “Nossa docência pode ser um exercício de tomada de consciência sobre as possibilidades da atividade mental... A escola pode ser um espaço facilitador... ou um espaço que trava o desenvolvimento intelectual dos educandos” (p.112).

A professora M. refere a importância da consciência e do compromisso docente ao utilizar a dimensão lúdica: *“Enquanto professores, devemos nos apropriar do valor pedagógico das atividades lúdicas e estarmos bem cientes dos*

*objetivos das atividades propostas, dos critérios, da periodicidade, do tipo de atividade de acordo com a maturidade e faixa etária para que o fazer docente, fundamentado no lúdico, seja estimulador da aprendizagem e não apenas um passatempo, como afirmam alguns professores!”*

Exercer sua profissão com qualidade e vontade remete a uma ação que traz muita satisfação e alegria para os docentes e é visto por algumas pessoas, como uma “situação de não trabalho”. A entrevistada A. cita um texto zen budista, de autor desconhecido, com o qual se identifica: *“O mestre na arte da vida faz pouca distinção entre seu trabalho e seu lazer, entre sua mente e seu corpo, entre sua educação e sua recreação, entre seu amar e sua religião. Ele simplesmente persegue sua visão de excelência em tudo o que faz, deixando para os outros a decisão de saber se ele está trabalhando ou se divertindo. Para ele, está simplesmente fazendo ambas as coisas simultaneamente.”*

A entrevistada P. relata que já escutou de colegas: *“Nem parece trabalho, está se divertindo com os alunos”*. O comentário estava relacionado ao seu trabalho com a dimensão lúdica e vínculo com a turma.

Para alguns docentes com formação não voltada para o uso da dimensão lúdica, parece que o uso deste recurso não leva a aprendizagens, além de gerar “barulho” na sala. *“Eles muitas vezes não sabem registrar o processo de aprendizagem da forma como está acontecendo. Perdem-se, não é aquela coisa que o aluno faz o exercício e responde a prova e eles conseguem corrigir e quantificar”(D.)*. Ao usar este recurso o professor planeja e acompanha o desenvolvimento da ação, registrando qualitativamente o desempenho e as aprendizagens dos seus estudantes, cada um sendo parâmetro de si mesmo. A professora D. complementa:

*“O lúdico é eminentemente qualitativo, ele qualifica a aprendizagem do aluno. Tu não tens como ver em quantidade, tu não tens como passar nem para número, nem para nota seria perder a riqueza do processo, tu tens que sempre registrar e estar fazendo comparações com o desenvolvimento do próprio indivíduo, em que momento ele chegou ali e de que maneira ele está naquele momento que ele está saindo” (D.)*.



Na escola esse processo através da dimensão lúdica não é compreendido, sendo confundido com bagunça: *“Como é uma atividade mais livre pode ser confundido com bagunça. Na aula de música a brincadeira ajuda, organiza, eu trabalho em grupos, faço jogos sonoros. Quem está fora e escuta, pensa: que horror, é um caos. Mas os alunos estão trabalhando com o som e eles aprendem e não é bagunça. Saio das aulas feliz, mas sugada, não sento e fico olhando a turma, estou envolvida sempre” (P.).*

As entrevistadas ressaltam o papel do docente que usa a dimensão lúdica, assim como os alunos, ambos precisam ser ativos, ou seja, estarem envolvidos do início ao fim da atividade. O professor observa, intervém e registra o processo para a avaliação. Nesse caso, a avaliação processual auxilia e fornece elementos para o docente, indicando as dificuldades e também habilidades dos estudantes.

As professoras buscam maneiras diferenciadas para ensinar seus estudantes e mostram a importância da avaliação, contribuindo para o desenvolvimento docente e discente. Também mencionam as dificuldades para realizar o trabalho com a dimensão lúdica na sala de aula, mas destacam a necessidade de não desistir, acreditar e investir neste tipo de ação: *“O importante do lúdico é acreditar que o trabalho dá certo, é não desistir, eu acho que é não se desmotivar, porque às vezes ... é muito mais prático encher o quadro..., mas depois do resultado tu só vais querer trabalhar com o lúdico” (E.).*

Organizar materiais para usar a dimensão lúdica gera mais trabalho do que apenas “encher” o quadro, principalmente quando a escola não disponibiliza materiais e o professor investe nesse recurso comprando ou confeccionando. *“O professor precisa organizar o material, confeccionar ou comprar. Principalmente professor estadual que não tem recurso, precisa recortar, colar,... ou investir em material comprado para realizar o trabalho. Muita bolha já fiz nos dedos de tanto recortar papel cartaz para fazer jogos para os alunos” (C.M.).* Destaco o envolvimento e o compromisso do docente que incorpora o seu uso na sala de aula.

Utilizar a dimensão lúdica não traz um resultado imediato, logo é necessário persistência para não desistir durante o processo. Tal recurso exige organização, planejamento e estar em constante pesquisa. Continuamente precisa conhecer seus

estudantes, a fim de selecionar atividades adequadas para promover a aprendizagem. *“Empregar o lúdico como recurso pedagógico dá trabalho!!! Não permite acomodação!!! Para alguns isso é negativo, pois é preciso estar continuamente em processo de atualização, busca, pesquisa, estudo... Eu vejo como muito positivo esse movimento!”* (M.). Também exige motivação e envolvimento do professor e disponibilidade para interagir com seus alunos. *“A ludicidade é para o resto da vida e eu não consigo imaginar não usar o lúdico”* (E.). Complementa: *“O professor que não consegue buscar alternativas para seu trabalho já caiu na desmotivação, porque quando o professor escolhe ser professor, duas coisas ele tem que ter claro, ele não vai ficar rico e não vai ficar sentado trabalhando num ar condicionado”* (E.).

Os estudantes precisam aprender a trabalhar em grupo e nós professores precisamos organizar atividades que levem à interação, à troca e ao convívio grupal. Ao utilizar a dimensão lúdica: *“No início, até maio, as crianças têm dificuldade, eles vêm bem no sistema tradicional e eu trabalho por grupos, por módulos,... então no início dá trabalho, porque eles não estão acostumados, mas depois eles entram no ritmo”* (E.). A mesma professora refere a necessidade de persistir ao receber turmas que não tiveram vivência lúdica na escola: *“Quando peguei esta turma eles sentavam um atrás do outro, tu vias a dificuldade de um trabalho lúdico, porque não adianta tu chegar com a proposta de um mosaico<sup>9</sup>, se eles não estão acostumados a trabalhar em grupo, logo tu não consegues construir.*

As docentes utilizam o lúdico como um recurso nas suas aulas com o objetivo de ensinar seus alunos. Mostram-se preocupadas com seus estudantes e suas aprendizagens, demonstrando consciência em relação a sua profissão. *“Privar os professores da capacidade de fabricar meios de ensino, situações didáticas e formas de avaliar é empobrecer sua profissão”* (PERRENOUD, 2001a, p.106).

O docente, através da sua consciência profissional, consegue realizar uma leitura da turma e do trabalho, observando os objetivos, as propostas de trabalho, as características dos estudantes, planejando com base nestas informações e também

---

<sup>9</sup> Mosaico – nesta atividade cada estudante recebe uma parte que formará o mosaico e em grupo precisam montá-lo seguindo as regras e as combinações feitas previamente na turma juntamente com a professora.

avaliando os avanços conseguidos e os necessários para a aprendizagem. Como menciona a professora E., turmas que não sabem trabalhar em grupo não podem receber uma atividade de mosaico que exige o envolvimento e a participação do coletivo para ser realizada. A professora, em um primeiro momento, propõe atividades que favoreçam o aprender a trabalhar em conjunto.

Para Perrenoud (2001a), o professor reflexivo é “como um construtor ativo, metódico e lúcido de sua própria teoria da ação, isto é, de si mesmo como sujeito e ator, bem como das situações e dos sistemas que tem de enfrentar” (p.159).

As entrevistadas referem que o ensinar e o aprender precisam estar sendo constantemente estimulados, desenvolvidos. *“Eu parto do princípio que qualquer aprendizagem deve ser prazerosa, tem que ter gostinho de quero mais, e os olhos e o coração de quem está aprendendo (e ensinando também – porque também se aprende ensinando) têm que estar brilhando” (A.)*. Destacam importância fundamental para a formação continuada, mencionando a falta, acreditam poder sempre estar qualificando seus conhecimentos profissionais e conseqüentemente a ação junto aos estudantes. *“Em relação aos cursos-e por mais que fizesse, queria mais, pois não me sentia completamente capaz. Ainda tenho a impressão de que sempre me falta algo, pois não consigo alfabetizar todos de uma turma (sonho que pretendo um dia alcançar). Costumo ler artigos e livros que tratem do tema, inclusive os que se referem diretamente com jogos como os de Celso Antunes, Esther Grossi e de Clarissa Golbert” (C.B.)*. As entrevistadas investem na formação continuada, pois estão sempre aprimorando o seu ser e o seu fazer.

Trabalhar com educação não é sinônimo de trabalho enfadonho, sem espontaneidade e alegria. As entrevistadas assumem o fazer docente como uma ação que envolve o todo do ser humano, com suas alegrias e tristezas, com abertura para o diálogo, a formação de vínculos com os estudantes, ao mesmo tempo que se preocupam com os objetivos e programa proposto para a turma. Denotam investimento na formação integral de seus estudantes.

Perde-se uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente

possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura (ARROYO, 2000, p. 65).

Complementa a professora M.: *“minha atividade docente nunca caiu na monotonia, sempre teve surpresas! Bem, eu nem sei se quem se divertia mais eram os alunos ou se era eu mesma! Penso que esse jeito de trabalhar deixou marcas positivas nesses alunos, pois até hoje quando os encontro, embora adultos, posso sentir o carinho e afeto dessa relação de amizade construída na infância! Por exemplo, os alunos das primeiras turmas com que trabalhei lá nos anos 1981, 1982, 1983 ... Hoje ex-alunos, muitos já com filhos, formados e não raro quando temos a oportunidade de conversar, ouço: ‘E aí, professora? Continuas lecionando? Como era bom naquela época!’”* .

A postura do professor que utiliza a dimensão lúdica na sala de aula, de acordo com as entrevistadas, caracteriza-se pela flexibilidade, capacidade de observação, escuta e formação de vínculos. Tais características refletem no trabalho e na relação com a turma e ao encontrarem ex-alunos, anos mais tardes, já que a maioria das entrevistadas tem vários anos de docência, recebem retorno, eles verbalizam a importância da vivência na escola junto a esses professores e a forma como trabalhavam.

O retorno positivo de ex-alunos reforça nas docentes a certeza de sua escolha profissional, bem como a forma como desenvolvem o trabalho com as turmas, entre elas, o uso da dimensão lúdica como um recurso valioso. Contribui também para o seu autoconhecimento o que se reflete no sentimento de bem-estar.

A maneira como o professor percebe os acontecimentos em si mesmos, a crença acerca de suas competências profissionais, pessoais e interpessoais, permitem um autoconhecimento. Se o docente possuir um bom nível de autoconhecimento docente torna-se capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, tentando orientar o seu funcionamento no sentido de um maior bem-estar e realização profissional (SANTOS, ANTUNES e BERNARDI, 2008, p.49-50).

Desenvolver a atividade docente com sentido, estabelecendo vínculos com os estudantes e com os colegas, remete a vivências de bem-estar, interferindo nos modos de ser e de fazer de cada professor.

O gosto de viver, o encantamento com o amor e o trabalho é dimensão importante a ser recuperada no mundo atual, especialmente quando, a meu

entender, vivemos inúmeras situações de mal-estar da pessoa como sintomas de vidas vividas sem sentido, sem brilho no olhar, sem projetos a empreender ou pessoas para abraçar (FOSSATTI, 2009, p. 127).

O autor complementa: Recuperar a alegria nos ambientes educativos, universitários ou não, é desafio urgente e necessário para a vivência do bem-estar, não somente na docência, mas em todo o cenário educativo (p.128).

O compromisso docente demonstrado pela responsabilidade e cuidado com que as entrevistadas assumem suas turmas, investindo no trabalho de qualidade reflete-se na motivação, no nível de bem-estar e na satisfação de seu exercício profissional.

### 6.3 A DIMENSÃO LÚDICA COMO UM RECURSO NA SALA DE AULA

A dimensão lúdica é um recurso significativo que pode estar presente nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Juntamente com outras ações pedagógicas voltadas para o letramento, o conhecimento lógico-matemático, o desenvolvimento de valores e a convivência grupal, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da turma. Engloba a relação estabelecida entre professor e aluno, aluno-aluno, marcada pela comunicação, compreensão, flexibilidade e confiança; a possibilidade de lidar de forma assertiva e criativa com as situações diárias da escola; brincar e jogar. Proporciona alternativa para o professor planejar e desenvolver seu trabalho, junto com outras atividades, seguidas de sistematização, para abordar o conteúdo programático da série ou ano em que atua.

Nesta seção, são narradas as experiências das entrevistadas a partir do uso desse recurso na sala de aula. A proposta da pesquisa é estudar o uso da dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas algumas professoras também atuam em outros níveis de ensino e nas suas narrativas incluíram ações no Ensino Superior, Médio, Currículo por Área no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, que também são apresentadas.

Macedo, Petty e Passos (2005) listam cinco indicadores que permitem observar e avaliar a presença da dimensão lúdica nas atividades escolares. Na

perspectiva das crianças, as tarefas escolares precisam apresentar as cinco características abaixo listadas:

### 1. Terem prazer funcional

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição (p.18).

Incluindo no planejamento a dimensão lúdica, é importante, ao avaliar suas estratégias e ações, o docente refletir se as mesmas proporcionam a vontade de repeti-las. O professor usando a dimensão lúdica precisa avaliar se as ações organizadas proporcionam vontade de repeti-las, de fazer novamente, ou seja, caracterizam-se pelo prazer funcional.

### 2. Serem desafiadoras

Qualquer atividade pode ser desafiadora, depende da maneira como ela é proposta, do contexto, dos indivíduos e do sentido que ela tem para cada um. Conhecer a turma facilita a organização do trabalho pedagógico, pois o docente irá trazer atividades contextualizadas e mobilizadoras para serem realizadas pelos estudantes na interação com o professor ou com os colegas.

### 3. Criarem possibilidades ou disporem delas

“As atividades devem ser necessárias e possíveis” (p.19). Na visão afetiva, necessárias porque não realizá-las produz demanda não satisfeita e na visão cognitiva, “se uma atividade é necessária, ela tem de ser minimamente pensável ou realizável” (p.19). As crianças precisam de suficientes recursos internos (habilidades ou competências) e externos (referem-se aos objetos, ao espaço, ao tempo e às pessoas) para realizar a tarefa ou parte dela.

### 4. Possuírem dimensão simbólica

“O lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são motivadas e históricas. Há uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito

ou pensado” (p.20). À medida que a criança se desenvolve, passa da inteligência sensório-motora para a simbólica. Quando o lúdico torna-se simbólico, amplia as possibilidades de assimilar e de se relacionar com o mundo, através do conceito, da imaginação e da representação.

##### 5. Expressarem-se de modo construtivo ou relacional

“É o desafio de considerar algo segundo diversos ponto de vista, da sua natureza relacional e dialética. Assim, faz parte do lúdico um olhar atento, aberto, disponível para as muitas possibilidades de expressão” (p.21). As tarefas escolares precisam contemplar diferentes formas de expressão.

No planejamento, ao inserir a dimensão lúdica como recurso, é importante refletir se a atividade proposta possui essas características, a fim de que despertem nos estudantes a tentativa de fazer as tarefas da melhor forma e com mais sentido. Possibilita o avanço da turma ao realizar a atividade com interesse, sentir-se desafiada, estabelecer relações e buscar diferentes alternativas para encontrar as melhores estratégias para resolver os desafios.

É importante, constantemente, avaliar as ações desencadeadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes. O planejamento deveria contemplar as características infantis, proporcionando um ambiente estimulador da curiosidade, da criatividade e da comunicação entre as crianças e também com o professor; valorizando a formação integral do estudante, alicerçada nos quatro pilares da educação (DELORS, 2002): aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Para a entrevistada M. o lúdico é um recurso a ser explorado e utilizado pelo docente: *“O professor deve ter a consciência de que a atividade lúdica é um recurso, por isso deve estudar, se aprofundar no conhecimento sobre o emprego do lúdico e poder extrair o melhor dessa linguagem em sala de aula”*. Para utilizá-la, o professor sente necessidade de estudar e aprofundar seu conhecimento a fim de organizar o planejamento e aproveitar todas as possibilidades oferecidas. O estudo e a reflexão sobre a prática fornecem subsídios para o cotidiano e “segurança” frente aos questionamentos levantados acerca da maneira de trabalhar com a turma.

[...] a experiência de jogar certamente “contaminará” de alguma maneira a forma como ensinamos nossos alunos, daí a expressão “espírito do jogo”. Esta pode ser traduzida por muitos aspectos do jogar: dar mais sentido as tarefas e aos conteúdos, aprender com mais prazer, encontrar modos lúdicos de construir conhecimentos, saber observar melhor uma situação, aprender a olhar o que é produzido, corrigir erros, antecipar ações e coordenar informações (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p 105).

A dimensão lúdica pode qualificar as tarefas escolares, especialmente as dirigidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em função da faixa etária e das características das crianças. A professora M. defende a utilização da dimensão lúdica na aula, pois as considera *“atividades estimuladoras e prazerosas que permeiam o cotidiano da sala de aula que auxiliam as crianças no desenvolvimento de um comportamento com respeito às regras, socializado e mais autônomo”*. Zago (2003) relata o que professoras que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem conseguem através da dimensão lúdica como recurso para trabalhar com crianças com dificuldade de aprendizagem e que se pode transpor para o trabalho em sala de aula:

- Observar e conhecer o aluno enquanto está junto com os colegas na atividade lúdica;
- Propor atividades baseadas no interesse dos alunos;
- Desenvolver conteúdos escolares;
- Envolver os alunos e a professora na atividade propiciando na experiência em grupo a importância da cooperação, da troca, do respeito e da integração de todos;
- Valorizar e estimular a ação do aluno, buscando novas soluções para os problemas apresentados pelos jogos, sem medo de errar;
- Utilizar diferentes recursos;
- Resgatar o desejo e a vontade de aprender a partir da vivência de que é capaz de produzir apesar das suas dificuldades, interferindo no autoconceito dessas crianças (p.56).

Incluindo a dimensão lúdica na sala de aula, o professor tem a oportunidade de observar e obter informações significativas sobre o desenvolvimento da turma em diferentes aspectos e com esses dados organizar seu planejamento com atividades desafiadoras e interessantes que promovam a aprendizagem. As tarefas em grupo auxiliam na socialização dos estudantes e na interação entre pares, criando espaço para o diálogo, a troca e o confronto de idéias.

Chateau (1987, p. 100-101) destaca a importância de o professor observar diferentes manifestações das crianças nas áreas afetiva, social, motora e moral: “No jogo, a criança mostra, aliás, sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua



personalidade, enfim. Todo pedagogo digno desse nome há muito está atento a essas múltiplas indicações dadas pela maneira de jogar/brincar”.

Com a utilização do jogo na sala de aula, o professor abre espaço para desenvolver os conteúdos mínimos de sua série e/ou ano e também para a aprendizagem de valores, habilidades e competências não explicitadas no programa curricular. Conforme Collares (2008) seu uso é sério,

[...] porque promove desenvolvimento, integração, cultura. Jogando nos expomos, interagimos, acolhemos, estabelecemos regras, lutamos por respeito, criamos laços solidários. E como resultado conquistamos espaço, reorganizamos o mundo e a nós mesmos, somos um entre outros, resolvemos conflitos, nos tornamos inquietos, curiosos, bem-humorados, enfim, construímos conhecimento (p.08).

A dimensão lúdica engloba o brincar e o jogar, refere-se à brincadeira ou ao jogo livre ou estruturado e ambos podem estar presentes na sala de aula, dependendo da proposta apresentada pela professora. Através do brincar é possível observar o aluno, conhecer suas habilidades e suas dificuldades e a partir do diagnóstico planejar as atividades mais apropriadas para favorecer a aprendizagem, ou seja, o docente atento pesquisa seus estudantes. A professora J. relembra de sua formação e o referencial teórico relacionado ao uso do jogo: *“O referencial, na UFRGS, em cima de Piaget, muito forte naquela época, na educação infantil. Praticamente era o único referencial. E também em cima da brincadeira, do lúdico, muito construído a partir de jogos. Jogos tanto dirigidos, didáticos que eu ia pensando o que desenvolver, quanto do prazer mesmo deste lúdico. Então estas duas questões caminhavam juntas, tinha o momento livre, no qual ia ter uma brincadeira que eu não ia estar fixa num objetivo e eu tinha o conhecimento de que aquilo também estava proporcionando alguma coisa para a criança e em outros momentos tinha aquela intencionalidade. Sempre pensando em momentos de pátio, de brinquedo livre, toda esta organização em cima do lúdico”*. Destaca a importância do brincar livre como dirigido e a organização do professor para contemplar ambos para a turma.

Outros docentes apontam aportes teóricos que são basais para sua prática docente, tais como: A professora M. narra o significado de aprofundar o conhecimento teórico e os reflexos na sua ação docente: *“conhecer a proposta de Emília Ferreira que é embasada nos pressupostos teóricos da Psicogênese do*

*Conhecimento e no Sociointeracionismo de Vygotsky, aprofundamento este de muita importância para o repensar da minha prática docente”.*

A mesma entrevistada, mesmo residindo no interior do Rio Grande do Sul, investe na sua formação continuada, conforme narra: *“fui integrante da entidade não governamental, que tinha como objetivo trazer o aprimoramento pedagógico aos professores de Guaporé e região. [...] O objetivo era a educação continuada dos professores, promovendo encontros com profissionais para a sensibilização dos educadores de nossa localidade. Promoveu encontros e Jornadas Pedagógicas com: Tânia Fortuna, Gaudêncio Frigotto, Maria Celeste Kock, Ester Pillar Grossi, Jaqueline Moll e outros”.*

A professora D. refere que sempre buscou autores que contemplassem o trabalho com as diferenças: *“Leio Sara Pain, Alícia Fernandez, entre outros autores”.* A entrevistada C.M. narra: *“Já li Tânia Fortuna que trabalha na UFGRS”.* A professora T. declara: *“Já tinha lido Esther Grossi, mas entendi quando vi com meu filho M.<sup>10</sup>. Quando fiz a faculdade não ouvi falar em construtivismo, nem em Rogers, nem em Piaget. No curso de Pós-Graduação, na Psicopedagogia, fui conhecer outros autores que sustentam a alfabetização, o ensino do pensamento lógico-matemático, bem como o auxílio para os alunos com dificuldade de aprendizagem”.* O referencial teórico buscado pelos docentes, seja na sua formação inicial e/ou continuada, está extremamente relacionado às suas necessidades decorrentes da prática e seus interesses de atuação. Serve como sustentação e também como questionamento e reflexão. A partir da prática os docentes dialogam com as teorias estudadas e, desta maneira, produzem conhecimento.

O referencial teórico que sustenta a prática e reflexão dos docentes, acompanha o professor ao longo de sua trajetória, trazendo subsídios, informações, questionamentos, idéias e um “norte” para seu trabalho. Para Schön (2000) o professor reflexivo avança nas suas construções, teorias e práticas a partir do pensar e do questionar seu cotidiano profissional.

---

<sup>10</sup> A professora T. que passou a estudar e compreender o trabalho baseado no construtivismo quando seu filho ingressou na escola e foi alfabetizado nesta proposta.

Para Leal, Albuquerque e Moraes (2006), o professor deve intervir na formação do aluno e relata como importante, entre outras ações: “possibilitar que eles exerçam o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertencem, como, por exemplo, brincar e interagir de modo lúdico” (p.99). Através destas vivências, juntamente com outras atividades proporcionadas na escola, o professor está auxiliando no desenvolvimento dos estudantes.

A professora M. também defende o uso do brincar livre e o papel do docente para compreender o que acontece na ação de seu aluno: *“Até mesmo uma brincadeira livre, nunca é sem intencionalidade! A intencionalidade de uma brincadeira livre ou espontânea de uma criança reside no mais íntimo de seu eu e cabe a nós educadores termos um olhar atento e uma escuta sensível para captar o que essa criança está querendo nos dizer com sua maneira de brincar”*. A “leitura” desse brincar infantil fornece informações sobre o pensar e as relações dos estudantes, subsídios para o docente estruturar seu trabalho pedagógico com a turma. Para Nascimento (2006), a escola de Ensino Fundamental precisa considerar como prioridade o corpo e o universo lúdico, o que não tem acontecido ao longo da história. Importante aprender com as crianças através de suas diferentes linguagens, sendo a brincadeira um recurso, pois nela “estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo” (p.30).

A importância do brincar livre e o papel docente é narrada pela professora M.E.: *“Combino um dia na semana em que os alunos podem trazer brinquedos e jogos de casa e também coloco à disposição o acervo que possuo no armário. Eles escolhem com o que querem brincar, é livre. Eles gostam muito. Eu observo como eles brincam e jogam, principalmente os que ficam isolados, que não interagem com os demais. Tive uma menina no nível pré-silábico<sup>11</sup> em A30<sup>12</sup> que não brincava com os colegas, investi muito e ela conseguiu acabar o ano lendo e brincando com a turma”*. Refere que através do brincar de seus alunos identifica crianças que precisam de uma atenção e um investimento maior dela para aprenderem, ou seja, através da observação atenta do brincar consegue levantar necessidades e

---

<sup>11</sup> Nível pré-silábico – criança usa quaisquer letras para escrever a palavra solicitada, sem correspondência entre números de letras e de sílabas.

<sup>12</sup> Terceiro ano do Primeiro Ciclo, último ano do Primeiro Ciclo, cujo objetivo é a alfabetização.

organizar sua ação docente, principalmente junto aos estudantes que apresentam maiores dificuldades.

Estruturar um planejamento claro e objetivo para a turma é fundamental, garantindo a proposta de atividades diversificadas, inclusive as que envolvem a dimensão lúdica, bem como tempo hábil para separar, confeccionar ou comprar materiais. *“Trabalhar com a dimensão lúdica exige do professor um planejamento prévio, porque precisa organizar material, adaptar, confeccionar os jogos e, também uma boa dose de persistência e de paciência, porque necessita que os alunos também aprendam a aprender dessa forma e, no início, às vezes isso gera resistência, brigas, indisciplina e as coisas não saem como planejado, mas o importante é não desistir da ideia”*. A entrevistada C. relata que o planejamento auxilia o professor a manter-se nos objetivos e no desenvolvimento por ele traçado, sem desistir frente aos obstáculos e sustenta uma prática coerente, na qual os tempos e os espaços vão estar organizados a fim de que haja um equilíbrio entre as atividades previstas para a turma, evitando priorizar uma em detrimento de outra.

Aponto para a intencionalidade ao planejar. Para Coll (1994) o ato educacional envolve uma aprendizagem desejável do aluno, bem como uma vontade do professor investir em tal aprendizagem. O conhecimento teórico e prático do docente acerca da dimensão lúdica, aliado ao desejo de que sua turma aprenda, contribui para a inclusão desse recurso no seu planejamento e cotidiano de sala de aula.

Não defendo apenas a utilização da dimensão lúdica, mas sim que ela seja um recurso presente junto com outros nos anos iniciais do Ensino Fundamental para promover a aprendizagem, sendo prioritário o planejamento, a utilização adequada, bem como a realização da sistematização. Trabalhando desta maneira o professor pode estar auxiliando o aluno a aprender que muitas situações da nossa vida precisam ser enfrentadas com nosso melhor empenho para serem resolvidas. Para Macedo, Petty e Passos (2005), “podemos ajudar nossos alunos a modificarem a relação negativa que estabelecem com suas obrigações enquanto estudantes. Ser aluno é inevitável, mas aprender a divertir-se nessa condição é uma conquista importante para muitos” (p.106).

A defesa do uso decorre das possibilidades oferecidas por esse recurso na escola, nas diferentes áreas: cognitiva, afetiva e social. *“Mais do que fazer parte do universo infantil, o lúdico constituía-se em importante recurso pedagógico, pois possibilitava o faz-de-conta, expressar a fantasia, a criatividade, a alegria e a socialização, entre outras coisas”* (M.). Complementam Macedo, Petty e Passos (2005), “[...] ao brincar simbolicamente, a criança elabora conflitos, realiza projeções, aplaca ‘fantasmas’ [...] é por intermédio dos jogos simbólicos que a criança entra no mundo da cultura, da civilização, da sociedade” (p.161). O brincar proporciona à criança entrar em contato consigo mesma, com os outros e com o mundo, contribuindo para o processo de subjetivação e também para as aprendizagens da sociedade e da cultura na qual está inserida (KISHIMOTO,1998; VYGOTSKY, 2002; FORTUNA, 2004.

Para Nascimento (2006), precisamos buscar alternativas pedagógicas que facilitem o encontro da cultura infantil nos espaços escolares, valorizando as trocas entre todos os envolvidos para que as crianças possam visualizar e significar o mundo. O período de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos “é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto” (p.30).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, amparada pela Lei nº 11.724 de 06 de fevereiro de 2006, prevê a inclusão das crianças de seis anos de idade na escola. O governo federal preocupado com as mudanças necessárias para receber crianças de seis anos no Ensino Fundamental refere que não pode ser apenas uma medida administrativa, mas sim um processo que necessita considerar e respeitar as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas, a fim de promover a aprendizagem das crianças.

Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor esta trajetória de nove anos de ensino e aprendizagem, crianças de seis anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática

pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006, p.9 e 10).

A professora M relata que: *“Através dos jogos, que são atividades que envolvem descontração e alegria, o educando pode desenvolver não apenas aspectos cognitivos, mas também aspectos morais, psicológicos, afetivos, de linguagem, entre outros. Além de desenvolver diferentes aspectos, geralmente as crianças querem jogar, demonstram interesse, participação e esforço para conseguir atingir o objetivo com suas jogadas. Para Macedo, Petty e Passos (2003), “o jogar bem corresponde a construções, portanto, a algo interno do jogador, e que implica habilidade, inteligência, invenção de estratégias, coerência, etc.” (p.163).*

Os jogos permitem a participação efetiva dos estudantes, que se envolvem, mobilizam recursos e habilidades em busca das melhores alternativas para superar as dificuldades impostas a cada jogada ou rodadas, também desenvolvem o respeito às regras e aos colegas. Aprendem na interação com os iguais, através das trocas, diálogos e também por meio da observação das jogadas. Segundo Kishimoto (1998) a criança ao brincar não se preocupa com o resultado final e sua motivação leva a ação, a exploração.

A entrevistada E. salienta as possibilidades de abordar diferentes temas e conteúdos através de situações lúdicas, proporcionando momentos ricos de aprendizagem: *“Usar o lúdico é não ter limites no conteúdo. É como os números, são infinitos. A ludicidade é isso, não ter limites para trabalhar”*. Destaca ainda que usar a dimensão lúdica engloba diferentes matérias, tornando mais significativas as aulas: *“O lúdico cansa no início, mas depois que eles pegam a rotina, os trabalhos ficam mais ricos e a gente acaba entrando em muito mais conteúdos, porque vai trabalhando com todas as disciplinas”*. A professora destaca a importância da dimensão lúdica para desenvolver os conteúdos da sua série com muita seriedade, riqueza e envolvendo todas as disciplinas.

Aprender não é o mesmo que jogar, não é brincadeira! É algo sério, exigente, comprometido, que exige empenho e investimento. Para aprender, a criança precisa trabalhar ativamente, com intensidade e afinco. É uma construção “de dentro para fora”, embora nós, como o elemento “de fora”, tenhamos uma importantíssima contribuição para instigar sua curiosidade e acolher suas inseguranças. Por outro lado, ao jogar, a criança deve conhecer as regras e os limites da situação, cuidar dos materiais, considerar

os adversários, enfim, deve agir com respeito e responsabilidade. Nesse momento, ela trabalha com seriedade se deseja atingir os objetivos do jogo. Mais uma vez, jogar pode ser uma atividade interessante para motivar os alunos a mobilizarem recursos e superarem desafios, numa situação em que agir sem pensar, sem planejar e sem respeitar os limites não serve, não produz bons resultados, os quais ela quer realmente conquistar. Em síntese, a ação de jogar exige comprometimento e intencionalidade, aspectos também fundamentais para a sala de aula constituir-se em um ambiente cooperativo, produtivo e disciplinado (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.36).

Os autores acima mencionam que aprender não é o mesmo que jogar, mas jogar pode levar ao aprender. Tanto o jogar como o aprender exigem das crianças: comprometimento, investimento, trabalho e responsabilidade, além de espaço para a cooperação e a disciplina.

Quem observa uma turma trabalhando em uma atividade lúdica, num primeiro momento, pode parecer que é uma bagunça, que não rende, que os alunos não estão aprendendo. Nas primeiras vezes em que os estudantes recebem tal proposta de tarefa, pode gerar “confusão”, dar trabalho e o docente precisa persistir na utilização e na organização da turma para esse fim. Com o decorrer do uso, observa-se que os estudantes vão organizando-se, demonstram autonomia, trabalham em grupo e aprendem. É necessário dar tempo para aprenderem a trabalhar dessa forma e acompanhar os resultados. A avaliação é qualitativa, a turma é comparada com ela mesma, assim como os alunos. Conforme relata a professora E.: *“Eu trabalho com o lúdico porque desenvolvo mais conteúdo do que só trabalhar no livro e a aula acaba sendo muito mais rica. Até maio, as crianças têm dificuldade porque eles vêm no sistema tradicional. Eu trabalho por grupos, por módulos, então no início dá trabalho, já que eles não estão acostumados, mas depois eles entram no ritmo”*.

O trabalho cooperativo no ambiente de sala de aula proporciona uma rica vivência para construção de vivências em grupo e as aprendizagens decorrentes de tal interação. De acordo com Vygotsky (2002, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Garantir aos estudantes atividades que possibilitem a cooperação e a troca entre os atores escolares sejam professores, colegas, funcionários ou pais, assegura às crianças uma experiência que contribuirá nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

O estudante na interação com os adultos ou seus colegas estará aprendendo. O professor que organiza e propõe atividades baseadas na zona de desenvolvimento proximal facilitará a aprendizagem de sua turma. As crianças nas trocas, questionamentos e diálogos com os colegas que se encontram num nível um pouco maior de desenvolvimento também irão avançar nas suas hipóteses sobre o conhecimento em questão e aprender.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2002, p. 118).

A professora E. narra o que vivenciou ao introduzir atividades lúdicas com uma turma que assumiu no transcorrer do ano letivo: *“Quando peguei esta turma, no meio do ano, eles sentavam um atrás do outro, aí tu vias a dificuldade de um trabalho lúdico, pois eles não estavam acostumados a trabalhar em grupo”*. Trabalhar dessa maneira prevê a integração da turma e a necessidade da organização dos estudantes em grupos, dialogando, interagindo e aprendendo com os iguais.

A interação entre pares, de acordo com Vygotsky (2002), é uma experiência rica que permite aos estudantes aprenderem juntos, a partir de suas trocas e questionamentos. O intercâmbio entre colegas que estejam em níveis cognitivos diferentes leva à aprendizagem e descentraliza o ensino, na escola, da figura do professor, desde que oportunizado um ambiente e atividades que favoreçam as trocas entre os estudantes. Atividades lúdicas proporcionam aos estudantes a ação em grupo e as aprendizagens decorrentes desse convívio.

De acordo com Santos (2003), para Vygotsky os processos mentais superiores (processos que distinguem os seres humanos dos animais) são sociais e mediados pelo contexto social no qual vive o humano. Ele estudou os mecanismos que permitem a interiorização dos processos mentais superiores e fez referência à internalização, ou seja, o processo de transformação do externo ao interno (interpsicológico ao intrapsicológico). Neste processo a utilização dos instrumentos e signos elaborados no contexto social e que agem como mediadores possibilita a



internalização, não sendo simplesmente transferidos ao indivíduo, ocorre um processo de transformação e converte-se em algo qualitativamente novo.

Santos (2003) complementa: o processo de colaboração, segundo Vygotsky, deve ocorrer entre colegas que estão em níveis diferentes, a ajuda de um igual mais capaz é essencial para novas aprendizagens. Os questionamentos e colocações de um estudante mais capaz ativam a zona de desenvolvimento proximal do outro colega.

Proporcionar, na sala de aula, momentos nos quais os estudantes possam desenvolver atividades em grupo baseadas nas trocas e na cooperação, contribuirá para o desenvolvimento individual e também da turma. O uso da dimensão lúdica contempla ações e interações grupais ricas que auxiliam a aprendizagem.

Célia (2000, p.69) faz referência à importância do outro e do brincar: “[...] Ninguém consegue se conhecer senão fazendo algo, brincando e interagindo com algo ou com alguém, o que equivale a dizer que nunca estamos sozinhos e só podemos nos conhecer através do e com o mundo e o outro”.

Desde o nascimento precisamos de outro ser humano (nesse caso quem assume a função materna) com quem interagimos, num primeiro momento, para atender as necessidades básicas, depois estabelecendo trocas, contatos e formando vínculos. Além disso, a criança desde cedo explora o mundo que a cerca e vai construindo noções de espaço, tempo, etc. Para as aprendizagens é necessária a exploração e também a mediação de um adulto ou outra criança.

A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os raciocínios (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.10).

Todas as entrevistadas destacam a importância de não desistir do trabalho baseado na dimensão lúdica, frente aos obstáculos da organização escolar que, em alguns momentos, não compreende o processo de tal proposta e o vê como um “não

trabalho”, como gerador de “bagunça”. A entrevista E. narra: *“O importante do lúdico é acreditar que o trabalho dá certo e não desistir”*.

Os conteúdos não são abandonados ao utilizar a dimensão lúdica, que é uma das formas de abordar e sistematizar, em sala de aula, o que está previsto no currículo escolar. A professora E. afirma que através do lúdico consegue trabalhar o conteúdo listado e até ampliar: *“Eles gostaram muito de estudar reciclagem, no livro tinha uma página sobre esse assunto e a gente ficou um mês trabalhando, continuamos os conteúdos, mas voltávamos para reciclagem. Com garrafa pet construímos vassouras e doamos: uma para sala de aula, uma para sorteio entre as famílias e três para varrer o pátio da escola”* (E.). Com esta forma de trabalhar, os conteúdos não ficam restritos, abrem-se diferentes possibilidades, inclusive de envolver as famílias e os funcionários da escola, como narra a professora sobre a confecção e doação das vassouras construídas com garrafas pet. Junto a isso foi feito um trabalho sobre o peso das vassouras e descobriram que a confeccionada pela turma pesava menos que as industrializadas e receberam elogios das funcionárias que limpavam a instituição, narra E.: *“a sucata não é sucata, ela é muito rica, outra coisa que a gente comprovou, a nossa vassoura ficou com um quilo a menos que a vassoura convencional. As faxineiras até agradeceram, essa vassoura é super usada e depois que tu usas, tu lavas e ela volta ao normal”*. Para esta docente, o livro didático é usado como um reforço para o que já foi desenvolvido: *“Para nós o livro é mero exercício, pois o conteúdo já foi aprendido na atividade lúdica, o nosso livro é um reforço”*.

A dimensão lúdica como um recurso na sala de aula prevê a sistematização. Os estudantes realizam a atividade e a professora faz a mediação, intervindo a fim de auxiliar nas hipóteses das crianças e estimular a busca de diferentes alternativas para resolver os obstáculos encontrados, bem como para sistematizar os conceitos ou conteúdos envolvidos na tarefa. Para Vygotsky (2002), a intervenção educacional deve forçar as capacidades e funções emergentes dos estudantes, ou seja, organizada para a zona de desenvolvimento proximal.

Para Charlot (2005), a mediação do outro é fundamental para o estudante aprender:

O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o 'já aí' (o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda a relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade (p.45).

A escola atenta às necessidades de seus estudantes, ao elaborar suas ações proporciona atividades que levem o corpo discente a estabelecer relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A dimensão lúdica no espaço escolar pode auxiliar o professor e a escola no atendimento das necessidades de seus estudantes, mas por outro lado, algumas vezes, o brincar não é compreendido com toda a sua riqueza.

É difícil apostar nesse recurso quando se tem pouco tempo para vencer todos os conteúdos curriculares básicos de cada série. [...] o 'espírito do jogo' vai gradualmente influenciando as condutas e as atitudes de quem joga: até mesmo aprender alguns conteúdos sem muito sentido ou compreensão de sua necessidade pode virar um jogo, aceito porque faz parte de um todo maior e porque há uma relação de confiança entre professor e alunos. Seu papel como educador e como autoridade tem para os alunos um lugar definido. O professor pode negociar com eles um revezamento entre o que é legitimamente desafiante e o que requer um empenho maior. Aliás, essa clareza para identificar as ações é importantíssima e pode realmente interferir na tomada de decisão entre aprender ou não (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 105 e 106).

À medida que o docente estabelece um vínculo com a turma e uma comunicação, negocia momentos em que os estudantes terão atividades mais agradáveis com outros, nos quais terão que demandar um esforço maior. Vai auxiliando os alunos a compreenderem que, em determinadas situações do cotidiano, há maior exigência e empenho, mas nem por isso podemos deixar de realizar, o mesmo acontece na vida estudantil.

Segundo Célia (2000, p. 71), “[...] a habilidade para *brincar* deve ser melhor aproveitada para se atingir a formalização, a organização e a sistematização de conhecimentos” (grifo do autor). O brincar auxilia no ensino e na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Oferece diferentes modos de abordar os conhecimentos que os estudantes vão construindo, organizando e sistematizando nas suas brincadeiras, jogos e interação com os colegas e com o professor.

O brincar presente na escola, como um recurso, pode auxiliar o docente na tarefa de desenvolver os conteúdos previstos no programa escolar. Mesmo com as exigências de conteúdos mínimos a trabalhar, esse recurso fez parte da sala de aula de M.: *“todos os anos que trabalhei com classes de alfabetização, foram quase dez anos! E me surpreendo ao constatar que, embora houvesse exigências e padrões para serem seguidos na escola particular em que atuava como alfabetizadora, sempre utilizei as atividades lúdicas, jogos, brinquedos, cantigas, rodas e brincadeiras cantadas, contação de histórias, pois era a forma que eu encontrava para encantar os alunos em sala de aula”*. Os relatos reforçam a idéia da dimensão lúdica como um dos recursos possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizado com a finalidade de motivar e envolver os alunos nas atividades propostas para atingir o objetivo maior: a aprendizagem da turma.

Para Macedo, Petty e Passos (2000, p.6), os jogos “[...] possibilitam a produção de uma experiência significativa tanto em termos de conteúdos escolares como do desenvolvimento de competências e habilidades”. Desta maneira são úteis tanto para promover a parte cognitiva relacionada a desempenho acadêmico, ou seja, sucesso e aprendizagem da “matéria”, bastante valorizada no ambiente escolar, como para o avanço em habilidades e competências, que também auxiliam na aprendizagem formal, apesar de muitas vezes não serem reconhecidas.

A professora C.B. declara que sempre utiliza os jogos com fins pedagógicos, preocupada com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares: *“Trabalho bastante com jogos em sala de aula, quase que diariamente (bingo, memória, veritek, lince, rouba monte, super trunfo, dominó – todos devidamente adaptados ao conteúdo que se quer trabalhar: letra inicial, palavras, ortografia, leitura, números, ...). Nunca o jogo pelo jogo. E sim, o jogo com fins pedagógicos: com objetivos a serem alcançados e relatórios a serem feitos no final. O jogo como uma ferramenta pedagógica poderosa, pois faz com que a criança interaja concretamente com o conteúdo, vivenciando-o ativamente, isto é, pensando”*.

O jogo pode ser livre ou estruturado. Na escola, o jogo também é usado de maneira estruturada, com fins pedagógicos, ou seja, com o objetivo de desenvolver determinados conteúdos e/ou conceitos relacionados ao currículo escolar.

Não é somente jogar que importa (embora seja fundamental!), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.105).

Os autores propõem a necessidade da mediação pedagógica para a reflexão sobre o jogo realizado, tornando-o um recurso pedagógico. Não desmerecem a ação de jogar. O planejamento, o conhecimento e o papel docente são fundamentais no uso da dimensão lúdica na sala de aula.

Collares (2008) alerta para a possibilidade da didatização do jogo tirar o interesse da criança em jogar, uma vez que as ações estão relacionadas ao que estão estudando, podendo o jogo ser abandonado por falta de significado.

Abandono este que pode ser observado numa execução mecânica e desinteressada. Jogar, assim, representa realizar uma tarefa brincando, e os alunos aproveitam para ressignificá-lo, estabelecendo outro jogo nas vertentes abertas pelas suas ações (p.08).

O equilíbrio é importante ao planejar atividades envolvendo a dimensão lúdica na sala de aula para não as usar exclusivamente, e também mesclar a utilização do jogo/brincar livre com o jogo/brincar estruturado, principalmente se for didatizado, preservando assim as qualidades deste recurso.

Outras entrevistadas não restringem a dimensão lúdica para trabalhar apenas conteúdos, ou seja, somente com fins pedagógicos. Destacam o bom senso e a capacidade de organização, a fim de estruturar um planejamento que contemple as diferentes possibilidades deste recurso. A entrevista J. narra: *“cuidado para que não haja um direcionamento apenas conteudista que é o que geralmente acontece e nem que se veja só o lado do prazer. A mediação entre essas coisas é que é o produtivo realmente para a escola, eu vi um pouco disso no curso de Pedagogia<sup>13</sup>, na discussão com as meninas, elas comentavam muito com a gente que na escola estava muito presente a questão do conteúdo. Elas brincavam na escola e tinham a segurança porque estavam desenvolvendo com o brincar: a divisão silábica, o substantivo, etc. O brincar pelo prazer, trabalhava com elas, um trabalho não desmerece o outro. Assim é interessante também”*.

---

<sup>13</sup> Refere-se a sua ação docente no curso superior, no diálogo com suas alunas do curso de Pedagogia.

A professora J. destaca no diálogo com suas alunas do curso de Pedagogia a importância de usar a dimensão lúdica com fins pedagógicos para desenvolver os conteúdos e também a importância de proporcionar aos estudantes momentos do brincar livre.

A dimensão lúdica tanto usada com fins pedagógicos como livremente contribui no trabalho desenvolvido na turma, o que pode atrapalhar é o uso exclusivo de uma forma ou outra, não contemplando a coerência e o equilíbrio entre os diferentes recursos possíveis para efetivar a aprendizagem. “O mais importante, no entanto, não é focar um jogo específico, mas aprender a conhecer as crianças em contextos com jogos variados” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.104). Sejam jogos livres e/ou estruturados.

Na sala de aula seu uso proporciona um ambiente rico e estimulador para a aprendizagem. A entrevistada D. narra: *“Também acredito que quando a criança brinca, constrói vínculo, cria, pensa, se liberta, se expõe, fantasia e corrige a realidade, enfim aprende brincando, se desenvolve em todos os aspectos brincando”*. O desenvolvimento infantil a partir do brincar, no ambiente escolar envolve o adulto, ou seja, o professor, que com sua mediação pode auxiliar e/ou prejudicar este processo.

A entrevistada J. exemplifica uma ação na qual a professora entra na brincadeira com a criança, facilitando a comunicação, o que pode levar a descobertas significativas sobre os estudantes e auxiliar na organização do trabalho docente: *“Eu tinha uma menina na turma que fazia poucas interações com os colegas, ela parecia ‘meio devagar’*. Um dia a turma estava brincando, pegou a bolsa no braço e saiu caminhando pela sala e eu comecei a caminhar e a conversar com ela. Eu disse: *-Oi vizinha, o que tu estás fazendo? E ela construiu toda uma cena e me disse: -Eu arrumei as ‘quianças’, e vou levar as ‘quianças’ para ver o pai, porque faz tempo que elas não veem o pai. Tem que ir lá buscar dinheiro. Ela construiu uma cena do cotidiano, ela não é tão desligada assim. Como é que eu descobri isso? Brincando com ela, entrando no lúdico, na fantasia. Depois outro dia, brincando, também descobri que ela assistiu o parto da mãe, que ganhou bebê em casa e ela te explicava direitinho como nasce uma criança com detalhes. Um dia ela começou a brincadeira de parto com as colegas”*.

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.13 e 14).

Na escola valorizar e incluir o brincar como um recurso permite um canal de comunicação com a turma, através do qual, se o docente “entrar na brincadeira”, terá informações importantes para conhecer as crianças e organizar seu trabalho. Pressupõe a capacidade de escutar e interagir com a fantasia infantil e aproveitá-la no contexto escolar.

A professora A. aponta: *“É necessário valorizar o aluno e abrir espaço para eles mostrarem apresentando suas habilidades e o brincar é um bom caminho”*.

Para Collares (2008), o jogo é sério para quem joga e para o professor uma oportunidade de construir conhecimento sobre como os estudantes pensam. Destaca a importância do espaço físico e do tempo para o brincar, ou seja, “organização de um ambiente que seja convidativo à interação e à disponibilidade de tempo para que essa interação se efetive de forma segura e confiante” (p. 04). Refere que reservar tempo para o jogo não significa apenas tempo-cronológico, mas sim o tempo-ação dos estudantes, o que varia de acordo com a idade, a movimentação da turma, bem como das condições na qual está sendo realizado. A situação de jogo exige do professor ações atentas, organizadas e investigativas.

Tratar o jogo como instrumento de investigação, com o qual podemos levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do aluno a respeito das noções em jogo nos conteúdos trabalhados e acompanhar a forma como organiza seu pensamento em relação às mesmas (COLLARES, 2008, p.10).

A utilização do jogo do ponto de vista investigativo exige do professor uma mediação que contemple a indagação, a escuta e a intervenção pontual referente ao tema em questão. O jogo pode ser compreendido como um mobilizador da pesquisa em sala de aula.

A pesquisa em sala de aula pode ser vista como um processo em que se busque o desenvolvimento de algumas competências nos alunos e professor como:

1. fazer perguntas;
2. formular hipóteses de trabalho para estudar os problemas propostos;

3. construir argumentos congruentes e consistentes, apoiados em uma comunidade argumentativa cada vez mais ampla, alicerçados na leitura e sistematizados pela escrita;
4. validar esses argumentos, através da discussão de idéias, da defesa de argumentos validados por interlocutores práticos e teóricos, da capacidade de respeitar o argumento do outro;
5. reiniciar o processo, questionando, estando aberto para superar-se e ser superado, num movimento dialético de construção permanente (GALIAZZI, 2003, p.296 e 297).

Com o uso do jogo podemos contemplar o desenvolvimento das competências descritas pela autora com o processo da pesquisa. Tanto professor como o aluno: questionam, elaboram hipóteses, organizam estratégias para resolver problemas, argumentam com coerência e sistematizam o que está sendo trabalhado. Utilizar a dimensão lúdica na sala de aula envolve a construção constante, a busca da superação e abertura para mudança.

Através da observação dos alunos jogando a professora T. descobriu muitas coisas: *“Com os jogos, com os quebra-cabeça, com encaixe, com memória, com sapata descobri que havia alunos que não sabiam as cores, não diferenciava em cima e embaixo, não sabia pular em um pé só e com todas essas descobertas auxiliaram meu planejamento para as crianças avançarem na aprendizagem”*.

A professora M. ressalta a possibilidade de estabelecer diálogo com seus estudantes através da dimensão lúdica: *“Vejo como aspecto positivo dos jogos a possibilidade de falar a linguagem do aluno, ou seja, ser um canal de comunicação para o trabalho dos conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais. Através do emprego das atividades lúdicas podemos mobilizar o desejo para a aprendizagem dentro de uma atividade que faz parte do universo e desenvolvimento da criança”*.

O que aconteceria se compreendêssemos as regras do jogo estabelecido pelos estudantes e retirássemos daí os conteúdos a serem trabalhados? Talvez aprendêssemos a olhar para nós mesmos, a transgredir, a duvidar, a compartilhar as inquietações, a construir confiança e, em especial, a ouvir o aluno do ponto de vista dele e não do ponto de vista do adulto (COLLARES, 2008, p 08).

Trabalhar dessa maneira pressupõe a escuta e a participação dos alunos, que são compreendidos como sujeitos ativos do processo. A entrevistada E. refere que envolve os alunos em todas as atividades, inclusive nas de organização do espaço físico da sala de aula: *“Todos os anos eu construo junto com eles os cantos da sala de aula, cada um traz um real e a gente decide o que fazer. A sala fica vazia até eles*



*chegarem, pois eu não acho legal eles já encontrarem uma sala de aula decorada, pronta. Eles vão construindo junto comigo, este ano tínhamos o Canto da Leitura, o das Figurinhas, o dos Jogos e o das Lembranças*". Desde a decoração e organização da sala de aula, a professora solicita a participação de todos que utilizam aquele espaço, dessa forma os estudantes aprendem a tomar decisões, trabalhar em grupo, respeitar os outros e sentem-se responsáveis pelo local onde estudam.

Cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares é possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.09).

Entender o aluno como ativo e responsável pela sua aprendizagem exige do professor a organização de uma aula que contemple a ação e a interação com o objeto de conhecimento e também com os pares, além do olhar atento e intervenções pertinentes do docente. A professora P. narra: *"trabalho com a turma a independência e a autonomia"*.

Entre as possibilidades que se abrem, na sala de aula, com a utilização da dimensão lúdica, os jogos são valorizados, pois os estudantes apreciam e permitem diferentes sistematizações frente aos conceitos ou aos conteúdos desenvolvidos: *"O trabalho com jogos é uma prática que dá certo; os alunos aprendem com mais prazer e de uma forma diferente, serve para introdução de alguns conceitos e para sistematização de conteúdos, motiva o professor também a buscar maneiras novas de ensinar, não custa caro e, possibilita trabalhar outras questões que não só o conteúdo específico que se quer ensinar como a construção de regras, o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, a questão do simbólico e as múltiplas relações possíveis de se estabelecerem"*(C.). A entrevistada destaca, além dos conteúdos e conceitos, habilidades e competências possíveis de serem desenvolvidas com o jogo.

A professora M. narra as diferentes habilidades e capacidades que são desenvolvidas a partir do uso da dimensão lúdica. *"A minha prática docente empregando o lúdico me mostra que os jogos e brincadeiras estimulam: o processo de adaptação e socialização; o exercício de habilidades motoras, da linguagem; a*

área perceptiva; área da atenção e memória, atividades rítmicas, a fantasia e imaginação. A ludicidade absorve o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, gerando alegria e motivação. É importante, também, deixar claro para as crianças que o brincar tem suas finalidades”. Para Kramer (2006), é específico da infância: “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (p.15). Além dos conteúdos programáticos, são valorizadas e consideradas com o uso desse recurso as características e as necessidades infantis, permitindo a expressão da fantasia e da criatividade.

Ao usar o lúdico, a disponibilidade e a atenção do professor são importantes para aproveitar todas as possibilidades que surgem. A entrevistada E. relata que sempre constrói brincadeiras para usar com os alunos na pracinha dirigida<sup>14</sup>: “*Eu construo mais brincadeiras com eles, por exemplo, a desta semana foi a brincadeira do elástico, eu ensinei a pular elástico, semana retrasada que choveu a gente fez a brincadeira do elástico para jogar com a mão. Constrói a brincadeira e fica na pracinha brincando*”. Ao usar esse recurso, a participação dos estudantes é requisito indispensável, eles são envolvidos em todos os momentos, inclusive na organização, preparação e confecção do material.

A professora E. considera o jogo como um recurso fundamental na sua sala de aula, mas não se limita a esse espaço, é útil também na vida do aluno: “*Os jogos têm que ser importantes para a vida; quando trabalhei a multiplicação, ensinei a multiplicação através da amarelinha, construímos e eles foram jogando*”. A aprendizagem decorrente do jogo é útil para os alunos em outras situações que vivenciarão, conforme segue relatando a entrevistada: “*O lúdico é uma conquista passo a passo, depois que tu alcançaste teu objetivo, o aluno vai levar este trabalho para o resto da vida dele. Ele vai saber trabalhar em grupo, terá raciocínio lógico e curiosidade*”. As docentes acreditam nesse recurso e argumentam a seu favor, destacando o que é possível construir e desenvolver a partir deste trabalho no ambiente escolar e fora dele.

As capacidades identificadas e descobertas, bem como os recursos mobilizados nas situações de jogo pelos estudantes, como por exemplo: ser atento -

---

<sup>14</sup> Período no qual os alunos estão na pracinha acompanhados da professora.

são incorporados nos pensamentos e ações das crianças e passíveis de serem levados para outros contextos, afirmam Macedo, Petty e Passos (2005).

As entrevistadas mencionam os resultados obtidos com o uso da dimensão lúdica na sala de aula, visíveis na organização do trabalho e no comportamento da turma, conforme narra a professora C.M.: *“eles terminam o ano bem melhores, bem mais gente, há um processo de humanização, aprendem a falar na sua vez, a ouvir, a respeitar os outros”*. “Os jogos de regras podem ser um instrumento para resgatar o sentido, o interesse e a possibilidade de as crianças estabelecerem uma relação melhor com o meio e as pessoas com quem convivem” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.87).

Charlot (2005) aponta para o compromisso da educação de hominizar, socializar e singularizar os estudantes:

[...] A educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original; a educação é singularização. A educação é, portanto, um tríplice processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização (p.57).

A professora, ao comentar que seus alunos concluem o ano letivo bem melhores do que iniciaram, aponta para o processo de hominização dos estudantes e para a avaliação da turma comparada com ela mesma, ou seja, como parâmetro para si mesma. A turma é referência para si, é avaliada a partir de como iniciou o ano e como foi seu processo ao longo do período letivo.

Todo processo avaliativo tem por intenção:

- a) observar o aprendiz;
- b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e
- c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (HOFFMANN, 2005, p.14).

As entrevistadas destacam a necessidade de constantemente avaliar o trabalho desenvolvido a partir da dimensão lúdica, para isso consideram importante o uso da avaliação processual, ou seja, o aluno comparado com ele mesmo, conforme destaca D.: *“tu tens que sempre registrar e estar fazendo comparações com o desenvolvimento do próprio indivíduo, em que momento ele chegou ali e de que maneira ele está saindo”*. Complementa: *“Talvez para aqueles padrões de*

*organização disciplinar mais convencionais incomode um pouco porque com o lúdico são respeitados a caminhada de cada indivíduo ou de grupos. Eles se tornam autênticos, eles se movimentam, brincam, se locomovem dentro de um espaço de sala que para alguns profissionais com uma formação mais convencional, as pessoas não conseguem conviver com isso e parece que o trabalho não está rendendo, que as crianças não estão aprendendo, eles muitas vezes não sabem registrar o processo de aprendizagem da forma como está acontecendo”.*

Se o jogo didatizado dinamiza o fazer tradicional, o jogo livre o subverte. De forma geral, no primeiro caso, a escola o compreende e o aceita devido à concepção de conhecimento que gerencia suas ações. No segundo, o que se aprende não é reconhecido, pois não se faz de imediato, nem é quantificável (COLLARES, 2008, p.09).

As aprendizagens decorrentes do jogo livre não podem ser mensuradas, dessa forma, nem sempre são compreendidas e aceitas na sua riqueza no ambiente escolar. A avaliação realizada sobre essa atividade está impregnada de valores e ideologias sobre o papel da escola e das tarefas nela desenvolvidas. A avaliação perpassa a instituição e seus profissionais, bem como os pais ou responsáveis pelos estudantes que frequentam tal espaço. As entrevistadas narram a necessidade de clareza de proposta de trabalho com o uso da dimensão lúdica, bem como a importância de comunicar aos pais e apresentar a metodologia, estando à disposição para o diálogo frente a dúvidas ou sugestões das famílias.

Os pais comprometidos com a vida escolar dos filhos e que acompanham as atividades desenvolvidas na escola percebem o crescimento e a aprendizagem deles com o uso da dimensão lúdica na sala de aula. A entrevistada E. relata o que vivenciou com uma turma que assumiu na metade do ano letivo e o quanto os pais observaram e aprovaram o trabalho: *“Eu queria te mostrar os cartões que eu estou recebendo dos pais agora<sup>15</sup>, eles eram crianças totalmente individuais (nova turma). Com a minha outra turma, que estou desde o início do ano eu não sinto tanto, porque estão desde fevereiro: introdução, organização dos grupos - vira rotina. Com eles eu sentia tudo mais rápido, e eles tiveram que acompanhar, eles ficaram deslumbrados de sair do sistema que eles estavam e eles me cobraram mais: o que vamos aprender hoje? Terminaram trabalhando em grupo, são mais amigos, não que eles não fossem amigos, eles não sabiam dividir, hoje eles aprenderam a dividir”*

---

<sup>15</sup> Final do ano letivo.

(E.). Refere também que os pais auxiliam enviando materiais para serem utilizados na escola: *“Eu faço a brincadeira, faço testes, tem relatório sobre que a gente aprende e os pais gostam, se não gostassem, eles não participavam, nem ajudavam”*. O trabalho desenvolvido na escola reflete em casa, os pais dos alunos da professora E. observaram a mudança dos filhos e ela recebeu cartões no final do ano manifestando a satisfação e o agradecimento deles.

Para usar esse recurso é fundamental trabalhar em grupo e algumas turmas não estão habituadas à formação de pequenos coletivos de trabalho e isso gera confusão, barulho, levando algumas vezes os docentes a desistirem de trabalhar dessa maneira.

Devido aos conflitos gerenciados pela formação de grupo, a tendência é tornar o trabalho individualizado. Diz-se, então, que as crianças não sabem trabalhar em grupo, quando, de fato, elas estão começando a efetivar o real trabalho coletivo (COLLARES, 2008, p. 06).

Outros pais não compreendem o uso desse recurso, achando que dessa maneira os estudantes não aprendem conforme narra M.: *“É comum ouvirmos comentários dos pais que, a partir de um olhar de uma educação que tiveram, da escola tradicional, criticam muitas vezes as professoras que utilizam jogos, cobrando cadernos cheios, dizendo: ‘No meu tempo, a gente aprendia, estudava bastante, não tinha nada de brincadeira em sala de aula! Agora parece que essas crianças só brincam!’”* Diante de tais comentários, a professora aposta no diálogo com as famílias: *“Por isso, considero muito importante, no início do ano, chamar os pais para a explicitação da metodologia a ser empregada, explicando o porquê do emprego dos jogos para que sejam evitados comentários desse tipo. Ainda, cabe ao professor qualificar o trabalho com os jogos e brincadeiras sob a perspectiva de serem um meio para a mobilização da aprendizagem”*. Tais ações demonstram o interesse e a responsabilidade assumida com as crianças e seus responsáveis, bem como a seriedade do trabalho desenvolvido com este recurso.

As entrevistadas que também atuam em outros níveis: Currículo por Área, Ensino Médio e Superior e Educação de Jovens e Adultos salientam a importância da dimensão lúdica nessas etapas, pois acreditam no potencial desse recurso para desenvolver suas atividades docentes. *“Não tem, não existe outra forma de trabalhar com o processo de aprendizagem do outro sem passar pelo lúdico”* (D.). As

professoras demonstram coerência com suas convicções pedagógicas e utilizam a dimensão lúdica em todos os níveis de ensino nos quais estão exercendo a docência, observando as características e as necessidades de cada faixa etária.

A professora M. trabalhou muitos anos com alfabetização, desde que concluiu o Ensino Médio, com habilitação Magistério. Com a formação superior que a habilitou para atuar em outros níveis de ensino, levou consigo a experiência de utilizar a dimensão lúdica na sala de aula. Gauthier (1998) refere que o professor busca subsídios no reservatório que constrói ao longo de sua docência, no qual armazena saberes provenientes da formação e da experiência, no caso da entrevistada, saberes acumulados da prática e da reflexão em alfabetização. *“Desde o início de minha atuação docente sempre trabalhei com séries iniciais, em especial 1ª série em nível de alfabetização, as atividades lúdicas sempre permearam minha prática docente. Nos anos subseqüentes, com a realização da Graduação e passando a lecionar Ciências para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Biologia para o Ensino Médio na rede estadual, embora a faixa etária fosse outra, sempre procurei incluir atividades lúdicas para trabalhar os conteúdos das disciplinas. A mesma entrevistada reflete sobre o que a leva a trabalhar dessa forma com suas turmas: “Não sei se devido ao meu histórico de formação inicial e atuação com as crianças, mas via que sempre que começava com uma brincadeira ou um jogo, a atenção e o envolvimento eram maiores”.* A professora, ao trabalhar no Currículo por Área de quinta a oitava séries no Ensino Fundamental de oito anos e no Ensino Médio, permaneceu coerente com suas convicções pedagógicas sobre o ensinar e o aprender e usou a dimensão lúdica como um recurso para desenvolver a ação docente junto aos seu estudantes.

A entrevistada relembra e reflete sobre sua vida acadêmica e também sobre seu histórico de exercício docente, ressaltando a importância da formação, bem como da experiência anterior para utilizar a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também em outros níveis de ensino quando concluiu a Graduação. Apesar de trabalhar outra disciplina com outros tipos de alunos e faixa etária, refere que tal recurso sempre que era usado despertava um maior envolvimento e atenção da turma.

A dimensão lúdica também pode estar presente no Ensino de Jovens e Adultos, conforme relata a professora D.: *“Tu tens que estar buscando outras vias para atingir este indivíduo, para estar quebrando as carcaças. Tu tens que fazer, em dados momentos, ele abrir mão daquela ideia que ele tinha da sua infância, ele vem buscar aquela escola reprodutora com quadro de giz e ele sentado na frente da professora repetindo letras e o que ele precisa não é isso para ser feliz na escola e conseguir se alfabetizar, enfim na T1<sup>16</sup>, então a gente lança mão do lúdico”*. A professora reflete sobre o perfil dos que frequentam a Educação de Jovens e de Adultos, estudantes que não obtiveram sucesso no seu processo de escolarização e, na fase adulta, estão retornando para a escola. Junto com isso, relata que eles esperam encontrar na T1 uma escola de quadro e de caderno cheio, mas ela propõe outra forma de trabalhar, acreditando que a forma tradicional não os auxiliou no processo de aprendizagem e, neste momento, utiliza outra maneira para desenvolver a alfabetização com eles. Enfatiza ações baseadas na dimensão lúdica, como outra possibilidade para adultos que não conseguiram se alfabetizar na infância.

A professora M. também trabalhou no Ensino Médio e relata: *“Imagine, trabalhar conteúdos como Mitose e Meiose na 1ª série do Ensino Médio de forma lúdica? Bem, eu sei que eu procurava trabalhar com as turmas e colocá-los para pensar! Eles (e eu também) tinham que colocar a mente para funcionar! Assim saíam células de massa de modelar, de gelatina, de isopor, e outros materiais. Eles deveriam criar situações desafiadoras para apresentarem aos colegas como desafios, charadas, caça ao tesouro. Ah, também utilizávamos história em quadrinhos! Bem, devo confessar que eu e meus alunos éramos sempre muito observados por outros alunos, professores, coordenadores, diretores...”*. Realizar atividades diferentes, baseadas na dimensão lúdica, movimentam os estudantes e a curiosidade da escola em geral. Sem conhecimento da proposta para os demais profissionais da escola, pode parecer que a turma não está aprendendo, está apenas brincando e agitando os espaços comuns escolares. A aprendizagem acontece por meio de um trabalho não convencional envolvendo movimentação de alunos e professores e não se limitando apenas ao caderno e ao quadro as

---

<sup>16</sup> T1 - Totalidade 1 – Ensino de Jovens e Adultos - equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem ênfase na alfabetização.

atividades pedagógicas. Por vezes essa forma de trabalhar extrapola os muros escolares, levando os estudantes a buscarem informações e realizarem questionamentos junto às suas famílias ou comunidades nas quais estão inseridos para realizarem ou socializarem as atividades propostas pela professora na sala de aula.

Outro relato de M. sobre seu trabalho no Ensino Médio: *“Com uma turma de 2º ano de Ensino Médio, os alunos deveriam fazer um trabalho envolvendo os conteúdos de Fisiologia Humana, mas de forma criativa e alegre! Os grupos foram formados e tivemos de tudo: por exemplo: estudo do aparelho urinário com bonecas que fazem xixi, claro que a explicação de formação a urina etc... bem científica! Mas o mais hilário foi o grupo que produziu um filme representando as funções vitais ‘O assassinato...’, os alunos trabalharam bastante para criar o roteiro, as falas, representar e ainda observar o rigor científico das funções... Foi bem legal!”*. A proposta seria: brincar com o conhecimento e o conteúdo que foram desenvolvidos de uma forma não convencional, envolvendo a participação efetiva dos estudantes desde o estudo proposto até a forma de apresentação para os colegas. O trabalho em grupo favorece as trocas e interações entre pares, levando a construções significativas e a aprendizagens.

Para Santos (2003), quando os estudantes trabalham em conjunto para resolver a tarefa, gera um ambiente rico de trabalho, pois as ideias e os erros são compartilhados e as dificuldades ao invés de intimidar servem de desafios.

O trabalho escolar baseado na dimensão lúdica possibilita aos estudantes e aos professores momentos ímpares de aprendizagem, pois envolve o desafio, a troca de ideias e a aceitação do erro como uma hipótese que precisa ser refeita e qualificada.

Do portal da Capes trago o resumo da tese de Marlon Herbert Flora B. Soares, intitulada: “O lúdico em Química: Jogos e Atividades Aplicadas ao Ensino de Química<sup>17</sup>”, defendida na Universidade Federal de São Carlos. Trata de jogos e de atividades lúdicas aplicadas ao ensino de Química. Os jogos servem para despertar

---

<sup>17</sup> <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200446733001014005P5>



o interesse no aluno e também contribui para a disciplina. A avaliação melhorou, pois todos alunos se envolveram na atividade.

No portal da Capes também está a tese de Maria Helena Soares de Souza<sup>18</sup>, intitulada Jogos pedagógicos em matemática no ensino médio: mais motivação, metodologia, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa mostrou a utilização no Ensino Médio, de forma específica para a Matemática, valendo-se de conteúdos considerados mais espinhosos, como a Trigonometria e a Matemática da casualidade. Foi usado o procedimento de caráter lúdico como metodologia e não como elemento meramente motivador.

Esses resumos de dissertações e teses apontam a importância e os benefícios encontrados a partir do uso da dimensão lúdica nas salas de aula no Ensino Médio, neste caso, nas disciplinas de Química e Matemática. Apontam a melhora no vínculo professor-aluno, a participação efetiva dos estudantes e aprendizagem decorrentes do uso de tal recurso.

Outra entrevistada, que atua também no Ensino Superior, comenta que durante a realização de sua pesquisa de Doutorado, ouviu o seguinte relato: “*2 dias na semana a professora tinha que dar 5 horas de aula, eles entravam às 7h30min e saíam 12h30min. Os últimos 45 minutos não rendiam, as crianças estavam cansadas e ela também. Então ela combinou que em um desses dias iam ser os 45 minutos do brinquedo, da brincadeira. Ela foi chamada na supervisão e intimada a mudar. Ela só não mudou porque já estava, 25 anos na escola, estava se aposentando e ela se sentiu segura para enfrentar a supervisora. Ela contabilizou 22 horas que as crianças passam dentro da escola na semana e elas não podiam ter 45 minutos para brincar, tinham que continuar trabalhando conteúdo de quarta série*” (J.). O relato ilustra o desconhecimento, por parte de alguns docentes e supervisores, das possibilidades de trabalho a partir do uso da dimensão lúdica no espaço escolar, bem como dos resultados obtidos com o uso. Enfatiza a necessidade de convicção e segurança do professor para argumentar a favor do seu trabalho, de suas escolhas e decisões pedagógicas para desenvolver o conteúdo com os estudantes.

---

<sup>18</sup> <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007733005010003P1>.

A dimensão lúdica também é usada no Ensino Superior, podendo a docente criar um ambiente no qual há espaço para brincar com o conteúdo. *“Na faculdade, eu já trabalhei com Psicologia da Educação (professora substituta), e agora entrei em cursos de Psicopedagogia, trabalhando com a questão da informática e dos jogos eletrônicos. Eu brinco muito, este semestre eu brinquei com as minhas alunas da disciplina de Ludicidade que às vezes a gente acha importante resgatar os brinquedos dos pais, os brinquedos de antigamente, e a minha experiência de professora de criança pequena, o brinquedo dos pais hoje é o “play station”, não tem mais aquela coisa que as pessoas criam a imagem, que vai ser o pião, que vai pular corda, as cinco marias” (J.)*. Aponta para a necessidade de conhecer os estudantes e suas famílias, estabelecer uma comunicação e compreensão, bem como estar atenta para a realidade e a influência cultural.

Questiona quais são os brinquedos utilizados pelos pais dos estudantes de hoje. Menciona o uso de sua experiência de professora de criança pequena para trabalhar com seus estudantes de Curso Superior, enriquecendo sua ação docente junto à formação de professores. A docência no Ensino Fundamental ilustra e auxilia na reflexão ao trabalhar com a formação de novos professores. O conteúdo teórico desenvolvido na disciplina no Curso Superior não está isolado, desconectado da realidade, ela utiliza a experiência de sala de aula para aprofundar e desenvolver os temas, buscando uma discussão entre teoria e prática, muitas vezes inviável se o estudante de Graduação não tem experiência docente anterior ou concomitante.

No momento em que o professor identifica o espaço de trabalho como um ambiente de formação docente e que este acontece paralelo à formação do aluno, a troca de conhecimentos e a socialização de saberes, a prática pedagógica torna-se um processo de construção que é permanente, em que a ética, o respeito, a humildade e o comprometimento de cada professor viabilizam a construção desse importante universo formativo (PIVETTA e ISAIA, 2008, p.252).

O professor comprometido com a formação de novos profissionais e com a sua própria formação compreende sua prática pedagógica como processo de constante construção e, através de seu exemplo, seus estudantes-professores ou futuros professores também aprendem sobre a importância do aprender sempre.

*“Na Graduação trabalhei com Alfabetização, Ludicidade na Educação e Didática. Nessas cadeiras trabalhei muito com atividades que envolviam jogos e*

*brincadeiras, pensando em como as alunas poderiam tornar o ambiente de sala de aula uma aprendizagem prazerosa e desafiadora através do lúdico. Mas não era o brincar por brincar. Geralmente propunha o estudo (leitura) de um texto antes da aula. Durante a aula a gente realizava a brincadeira e depois refletia e analisava teoricamente a mesma, buscando compreender o quanto essa colaborava e desafiava o processo de aprendizagem. Por último, com base na prática da brincadeira e na reflexão teórica, propunha que criassem novas brincadeiras e assim as compartilhávamos".* Relata a necessidade de alicerces teóricos, mas também a importância de vivenciar, de praticar para depois usar com os estudantes. A reflexão desencadeada pela leitura e brincadeira no coletivo da sala das alunas-professoras em formação auxilia na construção de solidez teórica e prática relacionada ao uso da dimensão lúdica.

Na verdade, durante o processo formativo, sem negligenciar a importância do contributo que os referenciais conceptuais, metodológicos e estratégicos e os valores que os sustentam poderão fornecer, importa sobretudo, reconstruir durante este processo, a partir da competência pedagógica e profissional dos formandos e dos seus formadores, uma capacidade potencial para o desenvolvimento profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação (SOUSA, 2009, p.70).

Independentemente do nível em que atua, se ensino presencial ou à distância, o docente demonstra flexibilidade ao adequar e inovar sua forma de ensinar para atender seus estudantes.

*"Atualmente trabalho mais com as disciplinas de Psicologia da Educação. Nessas disciplinas trabalho muito com leituras, debates e exposições. Em minhas exposições, na grande maioria das vezes, trabalho com o relato da minha prática como educadora de crianças. Esses relatos servem como forma de exemplificar e justificar a teoria que estudamos. Nesses relatos aparece muito a descrição de jogos e brincadeiras que realizo em sala de aula, onde procuro trazer a análise teórica do que ocorre na interação entre mim e as crianças. Nessas disciplinas também trabalho com seminários de leitura, onde solicito que não façam apenas uma apresentação de um texto, mas procurem uma atividade lúdica que possa explorar. Uma vez, numa turma, os alunos fizeram o Show do Milhão, outro grupo fez uma simulação de um experimento genético, onde recriaram Piaget, Vygotsky e Wallon e*

*apresentaram um programa de entrevistas onde cada teórico explicou e discutiu sua teoria”(J.).*

As docentes J. e M. que também atuam no Ensino Superior demonstram uma grande preocupação com seu fazer, pois têm como responsabilidade “formar” novos professores.

A aprendizagem profissional deveria ser compreendida como um processo simultâneo, de desenvolvimento de múltiplas possibilidades enquanto ser humano, instauradas a partir de uma ambiência (interior e exterior) e de permanentes avanços enquanto sujeito que se autorrealiza ao longo da vida. Para superarmos o reducionismo, precisamos compreender esse continuum de experiência-expressão que se estabelece desde o início, passando pelos primeiros anos na profissão e conduzindo o desenvolvimento, percurso esse que não apenas aprimora competências e habilidades, como redesenha o perfil profissional permanentemente diante do enfrentamento dos desafios cotidianos (MACIEL, 2009, p.282 e283).

Ao contribuírem na formação de novos docentes, essas professoras também seguem sua formação, aprendendo na troca com suas turmas, sejam elas do Ensino Superior ou de outros níveis, com as dificuldades e problemas do cotidiano das instituições de ensino e na reflexão e estudo desencadeados a partir da práxis.

A dimensão lúdica como um recurso na sala de aula possibilita desenvolver os conteúdos ou conceitos necessários para cada etapa do ensino através de diferentes formas, valorizando não somente a linguagem escrita, oferecendo oportunidade para os estudantes envolverem-se e mostrarem suas capacidades.

A proposta inicial, o uso da dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliou-se durante a coleta de narrativas para a pesquisa, pois as docentes que atuam nos anos iniciais e também em outras etapas de escolarização narraram suas experiências docentes com o uso de tal recurso também na Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Superior. As narrativas contribuíram para apontar o lúdico como um recurso viável em todas as etapas de escolarização, destacando a necessidade de sempre conhecer a turma e elaborar o planejamento específico para cada uma, atendendo as suas características e interesses.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sabendo que as reflexões decorrentes da pesquisa não têm um fim, pois a cada nova leitura e exame detalhado das narrativas surgem outras idéias e questionamentos, é necessário pontuar algumas considerações finais para este texto.

Desde o ingresso no Mestrado e no Doutorado, a temática da dimensão lúdica me inquieta. A revisão teórica, a organização do projeto, a qualificação, o contato com as entrevistadas e a realização da pesquisa seguiam aguçando minha curiosidade acerca de seu uso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Identifiquei-me com as entrevistadas e tenho certeza de que elas também se identificariam se lessem ou escutassem as narrativas das demais.

A curiosidade sobre a dimensão lúdica vem desde cedo com minhas recordações infantis: os jogos e brincadeiras que realizava sozinha ou na companhia de outras crianças, a imaginação onde uma máquina de calcular com bobina permitia a criação de um supermercado e eu era a moça do caixa que registrava os produtos e os cobrava do cliente.

A inserção de mais um ano de escolarização no Ensino Fundamental também aponta para a importância da reflexão do uso da dimensão lúdica uma vez que as crianças estão ingressando aos seis anos de idade.

A narrativa foi escolhida como metodologia deste trabalho para dar voz as professoras e suas ideias construídas nas diferentes trajetórias pessoais e profissionais, valorizando os saberes da experiência produzidos pelas mesmas no seu exercício docente.

O percurso de formação desses docentes que utilizam a dimensão lúdica é marcado pelo compromisso e respeito com o aluno. A responsabilidade frente à profissão escolhida reflete-se na constante busca de aperfeiçoamento, qualificando suas ações docentes baseadas no estudo, nas reflexões e na troca com os colegas. As dificuldades vivenciadas na sala de aula e/ou na sua vivência pessoal motivam as professoras a estudarem sempre e buscarem alternativas para enfrentar desafios, tornarem-se pessoas e profissionais melhores. O sentimento de incompletude, de

que podem constantemente aprender mais, alavanca o ingresso em cursos de Pós-Graduação, geralmente no *latu-sensu* (Especialização) e *stricto-sensu* (Mestrado e Doutorado). Investem na formação técnica específica da sua área de atuação, mas também denotam nas suas narrativas uma busca de qualificação integral enquanto educadoras, não se limitando a conhecimentos técnicos, investindo no seu crescimento pessoal, no aprimoramento da comunicação e da troca interpessoal para obterem realização e felicidade no trabalho, demonstrando relação entre motivação e bem-estar docente.

As onze professoras entrevistadas realizaram curso de Especialização, quatro cursaram Mestrado e destas duas são Doutoradas em Educação. Tratando-se de Itinerários de formação, essa pesquisa mostra o investimento em formação qualificando a ação destes professores junto aos seus estudantes. Observa-se que a Especialização trouxe maior instrumentalização para as docentes, principalmente para quem realizou a Psicopedagogia, propiciando conhecer e jogar no curso.

Através das narrativas percebe-se que os cursos de Mestrado e Doutorado qualificam o professor para uma descrição e reflexão da sua prática sustentada por construtos teóricos sólidos, aparecendo a triangulação: teoria, prática e suas ideias sobre o exercício profissional.

Aponto para o significado da formação em nível de Pós-Graduação qualificando a prática dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que uma maior escolarização do corpo docente contribui para as ações junto aos estudantes. Na pesquisa temos duas Doutoradas em Educação atuando no Ensino Fundamental.

Se nas escolas houver espaço para troca entre os docentes certamente a formação avançada das entrevistadas na interação com seus demais colegas de escola tenciona e contribui para o grupo progredir.

Destaco também a importância da articulação entre teoria e prática. Nas narrativas, as entrevistadas apontam para a contribuição da experiência em sala de aula e as discussões no espaço acadêmico de formação a partir de autores estudados, bem como da realidade por elas vivida, agregando valor e sentido à

formação. Relatam a importância de ler, teorizar e “experimental” na prática com segurança e abertura de retornar ao grupo e refletir coletivamente.

Nas universidades, as práticas de ensino e o estágio docente acontecendo ao longo do curso e não somente nos anos finais garantiriam a possibilidade de articular a experiência com a teoria, no âmbito da sala de aula, na interação com os colegas e os professores das disciplinas. Já na formação inicial o futuro professor pode vivenciar situações nas quais aprenda a trabalhar em grupo, dialogar, expor dúvidas, anseios e produzir conhecimento.

O estudo reconhece a escola como um espaço de aprendizagem para estudantes e para professores se nela constituirmos um ambiente acolhedor de parceria, de troca e, principalmente, como um espaço de formação continuada.

As escolas, para incentivar o uso da dimensão lúdica, poderiam garantir espaços de estudo e reflexão aos seus docentes, articulando saberes provenientes da teoria em diálogo com a prática, uma vez que pelo relato das entrevistadas os docentes demonstram competência para elaborar e construir novas estratégias de intervenção e de relação a partir de suas vivências. Tal espaço contribuiria para qualificar o grupo, uma vez que a atividade grupal pode contagiar os professores “mais desanimados”, valoriza o conhecimento e as ações docentes, estimula a troca entre colegas, auxiliando na motivação e no bem-estar docente.

Nesse espaço as escolas poderiam organizar oficinas que contemplem o uso da dimensão lúdica. As entrevistadas destacam a importância de vivenciar a situação, a brincadeira ou o jogo para depois usá-los com seus estudantes. Possibilitar aos professores a oportunidade de “brincar”, de interagir com seus pares, de aprender com o outro, seria uma forma de “contagiar” os docentes que ainda não utilizam tal recurso na sala de aula oportunizando vivência e oferecendo também subsídios teóricos que sustentam tal ação.

A oficina envolve ação, reflexão, interpretação e aplicação, garantindo, no uso da formação de docentes, momentos ricos de aprendizagem. Também auxilia o professor na avaliação e na mediação. Conforme descrevem Vieira e Volquind (1996): “Através de oficinas é possível acompanhar o percurso que cada aluno

realiza, observando o desenrolar da etapa de aprendizagem, permitindo ao professor fazer as intervenções convenientes” (p.18).

A criatividade é uma característica das docentes que utilizam a dimensão lúdica como um recurso, bem como a persistência e a iniciativa. Mostram-se motivadas com seu fazer, transformando dificuldades em desafios a serem superados. A maneira como “visualizam” seu trabalho, com responsabilidade, respeito pelos alunos, comprometimento, não negando os obstáculos, mas buscando alternativas para transpô-los contribui para o sentimento de satisfação docente, fruto da consciência da realidade e do envolvimento no seu trabalho.

Na trajetória profissional observa-se uma interface entre as vivências de formação e de ação laboral, contendo contribuições significativas para o crescimento do docente, quando consegue circular entre os aportes teóricos e sua realidade frente à turma. Outro avanço é relatado quando há um grupo de professores que consegue dialogar, questionar suas práticas e propor alternativas para uma docência mais qualificada. A formação inicial, continuada e o coletivo de profissionais de uma determinada instituição podem contribuir para uma ação utilizando a dimensão lúdica.

Das entrevistadas cinco mencionam na realização de sua formação inicial a valorização da dimensão lúdica. As demais narram que receberam subsídios para a utilização do lúdico no curso de Especialização em Psicopedagogia. Mesmo sem o suporte teórico de uma formação acadêmica, as entrevistadas já despertavam para o uso da dimensão lúdica como um recurso no exercício de sua docência.

Outro ponto a destacar é que este trabalho apresenta a narrativa de professoras que inseriram a dimensão lúdica no seu trabalho, apontando as vantagens e dificuldades de seu uso. Algumas vezes o uso da dimensão lúdica na sala de aula é visto de forma pejorativa como não trabalho tanto para o aluno como para o professor. Iniciar tal trabalho com uma turma que não é habituada gera confusão e é necessária tolerância e boas estratégias para aprenderem a trabalhar em conjunto. O lúdico exige planejamento e organização previa. Os materiais podem ser encontrados prontos para serem comprados ou então confeccionados pelos professores.



Como uma das entrevistadas relatou, ficou surpresa ao saber a temática da pesquisa e comentou que normalmente sabe de trabalhos sobre dislexia e outros temas apontando dificuldades. O texto apresenta ações positivas com o lúdico e mostra o investimento de cada uma das docentes na sua profissão, visualizados na paixão de suas narrativas e no investimento em formação, em estudo, com muita seriedade e responsabilidade.

O uso da dimensão lúdica na sala de aula permite desenvolver diferentes habilidades com as crianças e estimular o protagonismo, a autonomia e a interação entre pares. Nas narrativas seu uso na escola é compreendido de diferentes formas como uma atividade característica da infância, como instrumento para favorecer o desenvolvimento infantil e a aprendizagem escolar.

A tipologia dos jogos apresentada por Piaget aponta a necessidade de o docente conhecer e utilizá-la no seu planejamento ao inserir a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Identificar as características da turma e qual ou quais deles devem ser contemplados no cotidiano escolar, por exemplo, os jogos de regra auxiliam no entendimento infantil das normas sociais.

Espero que as reflexões não acabem aqui com a leitura do trabalho e sirvam de incentivo para outros docentes investirem na sua qualificação e no descobrir propiciado ao professor e ao aluno que trabalham com a dimensão lúdica na escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.149 – 170.

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva**. In. ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e nova racionalidade técnica. Porto Alegre. Artmed: 2001.

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos**. Campinas: Verus Editora, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2001

AZAMBUJA, Cármen Jardim, MÜLLER, Marilene Jacintho e SANTOS, Mônica Bertoni dos. Mudando Paradigmas: a matemática e a natureza; a matemática e o cotidiano; a matemática e as artes. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 181-194.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189 - 217.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2004. [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento**: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricléia Ribeiro do. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CELIA, Rafael. Brincar, descobrir, aprender, criar. In: SUKIENNIK, Paulo Berél (org.) **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p.59-78.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber; formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159p.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987. 139p.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. P.161-176. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006. 371p.

COELHO, Maximila. T. DE Q., WOIDA, Rita de Cássia T. Coelho & FRAGA, Vanderlei. Bruschi. de. **Brincando e aprendendo com oficinas ludopedagógicas**. Porto Alegre: Evangraf/Verbo Projetos, 2006. 87p.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLLARES, Darli. **O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e de estar na vida**. In: Pátio, nº 10, out. 2008, p.02-11.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159p.

CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARA, Núria Pérez de; CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean e GREENE, Maxine. **Déjame que te cuente – Ensaio sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. In: Revista da Faculdade de Educação. N. 1-2; vol 23, jan-dez 1997. São Paulo.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2002.

ENGERS, Maria Emília & PORTAL, Leda Lísia F. **Educação de professores: um olhar sobre os tempos e os espaços nas atividades dos professores**. In: Educação, Porto Alegre, v.31, nº3, set.dez., 2008, p. 250-257.

ELKIND, David. **O poder oculto do brincar**. In: Pátio, nº 47, mai/jun, 2007, p.17-18.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

FAUSTINI, Márcia; RAMOS, Maria Beatriz Jacques e MORAES, Maria Lucia. Relacionamento interpessoal e aprendizagem: alguns olhares. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 141 - 151).

FORTUNA, Tania Ramos. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. In: **Ciências & Letras**, n. 35, jan-jun, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, 2004, p.185-201.

\_\_\_\_\_. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. P.115-119.

FOSSATI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009, 272f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996. 128p.

GALIAZZI, Maria do Carmo. O professor na sala de aula com pesquisa. In: MORAES, Roque & LIMA, Valdevez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.293-314

GAUTHIER, Clermont (org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Injuí, 1998.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricléia Ribeiro do**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 85-96.

GRILLO, Marlene. Prática docente: referência para formação do educador. In: Cury, Helena (org.). **Formação de professores de matemática uma nova visão multifacetada**. Porto Alegre: PUCRS, 2001. p.29-47.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.73 - 90.

HARRES, Jaqueline da Silva; PAIM, Greice Mara & EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. P.78-84.

HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os professores aprendem**. In: Pátio, n.4, fev/abr 1998, p. 8-13.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: Nóvoa, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p.79-110.

HUERTAS, Juan. Antonio & ARDURA, A. **Socialización y desarrollo de los motivos**: una perspectiva sociocultural. In: Revista Educação, Porto Alegre: PUCRS, n.1 (52) p. 11-37, Jan./Abr. 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971, 243p.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos Professores**: Estratégias para Realização e Desenvolvimento profissional (versão revista). Porto: Porto Editora, 1998.

JESUS, Saul Neves de & SANTOS, Joana Conduto Vieira. **Desenvolvimento profissional e motivação dos professores**. In: Educação, n1(52), jan. Abr. 2004, p.39-58.

JOVCHELOVITCH, Sandra. & BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90 - 113.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. O brincar e suas teorias. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p.139 - 153.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. Cap.1, p.13-43

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricléia Ribeiro do. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13 –23.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia & MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricléia Ribeiro do. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. P. 97-108.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli & PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar & BOLZAN, Dóris Pires de Vargas (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.281-298.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988. 136p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1989, 149p.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-92.

MEZZOMO, Ligia Maria dos Santos. **Aprender brincando**: o jogo do conhecimento. Porto Alegre, 2003. Dissertação Mestrado em Educação, PUCRS, Faculdade de Educação. 208f.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MONDIN, B. O jogo e o divertimento (Homo ludens). In: MONDIN, B. **O Homem quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica**. São Paulo: Paulus, 1990, p. 209 - 217.

MOSQUERA, Juan Jose Mourino & STOBÄUS, Claus Dieter. **Afetividade**: a manifestação de sentimentos na educação. In: Educação, Porto Alegre, n.1(58), p. 123-133, jan./abr. 2006.

MORAES, Roque. **Tempestade de luz**. Porto Alegre: 2002. 41p. (mimeografado).

MORIN, Edgar. **Entrevista** concedida à jornalista Viviane Viana, de O Dia, publicada na edição 27/06/2000 - Rio de Janeiro RJ. <http://www.centrorefeducacional.com.br/entremori.htm>

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 350p.

MOURA, M. O. de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 4, p. 73-87.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricléia Ribeiro do. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 25-33.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és vice-versa. In: FAZENDA, I. **A Pesquisa em Educação e a Transformação do Conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1997. Cap. 3, p. 29-41.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Entrevista:** Nóvoa em discurso direto. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 8-9.

\_\_\_\_\_. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p.217-233.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar & BOLZAN, Dóris Pires de Vargas (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.101-120.

PERRENOUD, Phillippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para uma nova profissão.** Pátio. Porto Alegre: ARTMED, anoV, n.17, mai./jul., 2001b, p. 9-12.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990, 3ª ed.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e Desenvolvimento Profissional:** análise de uma proposta de formação continuada de professores. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO, 2004. 1v. 225p. In: www.portalcapes

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto e ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprender a ser professor:** o desenrolar de um ofício. In: Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.31, nº3, set.dez., 2008, p. 250-257.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. **Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental.** In: Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS. V31, nº 3, set/dez, 2008, p.268-273.

SANTOS, Bettina Steren dos. **Interacción entre iguales y procesos de aprendizaje mediatizados por ordenador.** Análisis e intervención em contexto escolar. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003. 159p.

SANTOS, Bettina Steren dos, ANTUNES, Denise Dalpiaz e BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. In: **Educação.** Porto Alegre, v.31, nº1, jan/abril, 2008, p. 46-53.

SARRIERA, Jorge Castellá et al. Intervenção Psicossocial e Algumas Questões Éticas e Técnicas. In: SARRIERA, Jorge Castellá (org.). **Psicologia Comunitária: Estudos Atuais.** Porto Alegre: Sulina, 2000.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.111 – 124.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais de educação infantil.** Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2003, 167p.

SOARES, Suely Galli. Inovações no ensino superior: reflexões sobre educação a distância. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papyrus, 2004. P.221-238.

SOUSA, Carolina Silva. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar & BOLZAN, Doris Pires de Vargas (orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.65-69.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.135 – 147.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude & LAHAYDE, L. Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, n.4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, Humberto & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. p.117 – 216.

VIEIRA, Elaine & VOLQIND, Léa. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 54p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas:** atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1993.

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

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico.** Porto Alegre: Faculdade de Educação: PUCRS, 2003, 116p.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico. In: **V ANPED SUL-** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. Anais da V ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. v. ÚNICO. p. 1-13.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **A importância do lúdico na escola.** In: Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIII, 2006, Recife. CD – ISBN 85-373-0068-3. (a)

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **Os jogos no Laboratório de Aprendizagem e em casa.** In: Reunião Regional da SBPC no Rio Grande do Sul – SBPC/RS, 2006, Porto Alegre.(b)

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **A docência no Laboratório de Aprendizagem:** o conhecimento e o compromisso. In: VI ANPEDSUL – Pós-Graduação Em Educação: Novas Questões?, 2006, Santa Maria. VI ANPED SUL, 2006. V. Único. (c)

ZAGO, Cristiane Ungaretti ; PEDRINI, Maristela ; LUNARDI, G. **Reflexões sobre o papel do Lúdico na Aprendizagem e Formação.** In: VI ANPEDSUL – Pós-Graduação Em Educação: Novas Questões?, 2006, Santa Maria. VI ANPED SUL, 2006. V. Único. (d)

# 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](#)