

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD)

Cultura Lúdica e Formação de Educadores

D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete,
XAVIER, Antonete (org.)

ISBN 978-8560667-28-4

UFBA/ Salvador /BA
2013



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE
Cultura Lúdica e Formação de Educadores

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora

Profa. Dora Leal Rosa

Diretor da Faculdade de Educação

Prof. Dr. Cleverson Suzart

Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo

Coordenação geral

Cristina d'Ávila

Comissão Científica

Prof^o. Dr^o. Cipriano Carlos Luckesi (UFBA/GEPEL)

Profa. Dr^a. Cristina d'Ávila (UFBA/UNEB)

Profa. Dr^a. Bernadete de Souza Porto (UFC)

Profa. Dr^a. Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)

Profa. Ms. Marilete Calegari Cardoso (UESB)

Profa. Dr^a. Vera Lúcia da Encarnação Bacelar (UFBA/GEPEL)

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

PROGRAMAÇÃO

26 DE FEVEREIRO

14h00 – 18h00

Credenciamento

**Local: FACULDADE DE EDUCAÇÃO –
UFBA – Auditório 1 -**

27 DE FEVEREIRO

PALÁCIO DA REITORIA - UFBA

Abertura do Encontro composta de:

9h00 – 9h10 – Abertura

9h10 – 9h30 – Show Luiz Asa Branca, Ivan Bastos e Simone Mota

9h30 – 9h50 - Mesa de abertura oficial do evento

10h00 – 12h00 - Conferência:

Tema: Ludicidade e Transdisciplinaridade

**Palestrante: Maria Cândida de Moraes
(PUC/Brasília)**

12h00 – 13h30 – Intervalo para almoço

14h00 – 16h30

**Local: FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
UFBA**

**Mesa Redonda Cultura Lúdica e Cultura
Digital – interfaces Possíveis**

Palestrantes:

Edméa Santos (UERJ)

Lynn Alves (UNEB)

Edvaldo Couto (UFBA)

Mediador: Menandro Ramos (UFBA)

16h45 – 18h00

**Local: FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
UFBA**

Lançamento de livros

28 FEVEREIRO

PALÁCIO DA REITORIA - UFBA

9h00 – 10h45

Conferência

CIPRIANO CARLOS LUCKESI

11h00 – 12h30 Sessão Pôster

12h00 – 13h30 Pausa para Almoço (livre)

14h00 - 17h00

**Local: FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
UFBA**

**Painel - Cultura Lúdica nas Escolas e
Formação de Educadores (nos diversos níveis
de ensino)**

Painelistas:

Cultura Lúdica na Educação Infantil (Thereza Marcilio - AVANTE);

Cultura Lúdica no Ensino Fundamental (Sálua Chéquer);

Cultura Lúdica no Ensino Superior (Cristina d'Ávila – UFBA/UNEB)

Mediador: Roberto Sanches Rabello

17:00 – Exposição artística da ONG Oi Kabum!

Apresentação Sandra Loureiro (Oi Kabum)

01 DE MARÇO

PALÁCIO DA REITORIA - UFBA

9h00 – 11h00 – Palestra:

**História da Brincadeira Brasileira com
Nairzinha**

13h30 – 17h00 - Sessão oficinas

17H00 - Encerramento com Sarau do Gepel-

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
1. RESUMO DAS OFICINAS	08
2. RESUMO DAS PALESTRAS E PAINÉIS	11
3. TRABALHOS PAINÉIS.....	18
❖ CULTURA LÚDICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: APONTAMENTOS SOBRE A CAPOEIRA ANGOLA <i>Roberto Sanches Rabêllo – UFBA.....</i>	19
❖ O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza - AVANTE).....</i>	30
❖ DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E METÁFORA LÚDICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS <i>Cristina d'Ávila – UFBA/UNEB e Luiz Antonio Batista Leal – UFBA.....</i>	38
4. TRABALHOS APROVADOS - PÔSTERES	48
❖ INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUJEITOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES NA AMBIÊNCIA DO PROINFANTIL. <i>Mônica Loiola e Miguel Angel Garcia Bordas.....</i>	49
❖ EM CENA O RISO, O CANTO, O JOGO: O BRINCAR...DE SER FELIZ NA ESCOLA. <i>Manon Toscano Lopes Silva Pinto.....</i>	57
❖ LÚDICO E A LITERATURA: O MUNDO ENCANTADO PARA A INFÂNCIA. <i>Rita De Cássia Santana Silva e Luciene Souza Santos</i>	65
❖ AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DISLÉXICOS. <i>Cleide Selma Pereira Dos Santos , Marilete Calegari Cardoso e Milena Lima Tamborriello.....</i>	74
❖ UM DIÁLOGO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS E O LÚDICO NA AMBIÊNCIA ESCOLAR <i>Letícia Santos Azevedo e Marilete Calegari Cardoso.....</i>	83

❖	LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE BRINCAR E SEUS INSTRUMENTOS	94
	<i>Ana Cláudia Cunha Soares e Cristina d'Ávila.....</i>	
❖	SEXUALIDADE E LUDICIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORAS DE CRECHE.	103
	<i>Fernanda Almeida Pereira e Flávia de Jesus Damião.....</i>	
❖	BRINCAR COMO AGENTE MOBILIZADOR DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: MOMENTOS DE CRIAR, SENTIR E PENSAR.	111
	<i>Marcia Teles Brandim, Frantiele da Silva Santos, Tamily de Deus Torres e Lilian Fonseca Lima.....</i>	
❖	BRINCADEIRAS, CULTURA E APRENDIZADO: UM ESTUDO SOBRE AS TRADIÇÕES JUNINAS NO CONTEXTO ESCOLAR.	119
	<i>Vanessa Lago Dos Santos, Lorena Pereira Leite, Lívia Leal Da Silva e Ivana Conceição De Deus Nogueira.....</i>	
❖	BRINQUEDOTECA ESCOLAR: UM AMBIENTE QUE CONVIDA À BRINCADEIRAE À RESSIFIGNIÇÃO DO BRINCAR NA ESCOLA.	128
	<i>Nanci Rodrigues Orrico e Rafaela Sousa Guimarães.....</i>	
❖	LÚDICO NA APRENDIZAGEM, APRENDER NA INTERAÇÃO.	134
	<i>Cleonice Jesus dos Santos e Rosemary Lapa de Oliveira.....</i>	
❖	O JOGO COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE BOTÂNICA.	141
	<i>Leanderson da C. Oliveira, Hermínia Maria F. Bastos ,Yukari Figueroa Mise e Rejâne Maria Lira da Silva</i>	
❖	A LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO.	147
	<i>Luiz Antonio Batista Leal.....</i>	
❖	AS IMPLICAÇÕES DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	154
	<i>Guilhermina Elisa Bessa da Costa.....</i>	
❖	MOVIMENTO: UMA AÇÃO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	160
	<i>Aloísia Silva Santos, Tailana Souza Nascimento, Elicia Oliveira Dos Santos Catité e Geisiane Oliveira Amorim.....</i>	
❖	RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO LER E SER - UM NOVO OLHAR NA PERSPECTIVA DA CONCRETIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS GUIOMAR PINTO E MARIA LÚCIA JAQUEIRA EM JEQUIÉ/BAHIA.	169
	<i>Adriana Rezende Cruz e Mac Cleide De Jesus Braga Amaral</i>	

❖ EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: EXPERIÊNCIA BRINCANTE DO PIBID NA ESCOLA	177
<i>Maria do Socorro da Costa e Almeida, Camila Palmeira Ferreira Arouca e Ana Cristina Castro do Lago.....</i>	
❖ A ARTE LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS	186
<i>Isabela Benevides de Melo Bela, Daniela Da Silva Melo, Jessica Oliveira Queiroz</i>	
❖ ARTE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS EM PROCESSOS EDUCATIVOS DE ADOLESCENTES E JOVENS DE COMUNIDADES PERIFÉRICAS: alguns recortes e considerações	194
<i>Sandra Maria Farias Loureiro de Souza.....</i>	
❖ LUDICIDADE NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS VIVÊNCIAS LÚDICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES.	204
<i>Marilete Calegari Cardoso.....</i>	
❖ O JOGO TEATRAL NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA.	216
<i>Jucilene Dias Maranhão.....</i>	
❖ CREDITOS	222



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

APRESENTAÇÃO

O GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/ UFBA, tem se dedicado a aprofundar estudos teóricos e práticas pedagógicas centradas na ludicidade. Numa proposta de educação lúdica a partir de diversas abordagens teóricas, compreende a ludicidade como fenômeno que permite um desenvolvimento psicológico, motor, social, emocional e cognitivo mais saudável e criativo.

No ano de 2013, o GEPEL organiza o VII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE - VII ENELUD -, tendo como tema: “Cultura Lúdica e Formação de Educadores”. Neste 7º Encontro, se propõe a oferecer a estudantes da área de humanidades, a professores da educação básica e professores universitários e a educadores de outras áreas, vivências, palestras, oficinas e reflexões sobre a cultura lúdica em nossa sociedade e a maneira como essa cultura vêm interagindo com a produção do conhecimento e sendo utilizada nas diversas práticas educativas. Nesse sentido, busca trazer a público, profissionais qualificados que discutam questões como, “Cultura, brincadeiras, ludicidade, formação e prática docente, educação”, dentre outros temas relevantes para a área educacional e áreas afins.

Profª Dra. Cristina d'Ávila
Coordenadora Geral do VII ENELUD
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE
Cultura Lúdica e Formação de Educadores

RESUMO DAS OFICINAS

VAMOS CIRANDAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: Trata de fenômenos sonoros que podem ser pensados, construídos, descobertos, refletidos e representados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Discute a música como um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberta pelas crianças a partir de seu fazer musical.

Ministrantes: Dídima Maria de Mello Andrade e Maria Raidalva Nery Barreto

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E MÚLTIPLAS FACETAS DO BRINCAR.

Resumo: Brincar, jogar, dançar... Vivências e reflexões sobre diversas possibilidades do lúdico no cotidiano da criança e seu entrelaçamento com a cultura e com a educação infantil.

Ministrantes: Celma Moreira e Lucineide Ribas Lima

LUDICIDADE, JOGOS TEATRAIS E SUAS POSSIBILIDADES

Resumo: Compreender os jogos teatrais e dramáticos com máscaras como possibilidades de expressão de conhecimento, corporal, e emocional. Promover um clima lúdico no processo ensino-aprendizagem e incentivar a criatividade em sala de aula.

Ministrantes: Antonia Lucia Leite Ramos e Lindnoslen Guelnete Cosa Pinna

SABERES E SABORES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Resumo: Promover momentos de vivências lúdicas e reflexão sobre os saberes e sabores profissionais na formação docente e a relação dialógica desses elementos com a ludicidade, o lúdico, o corpo e a sensibilidade.

Ministrantes: Conceição Sobral e Marilete Calegari Cardoso

HISTÓRIA DE VIDA, CULTURA LÚDICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA: A INVENÇÃO DE SI PASSA PELO OUTRO

Resumo: Práticas que suscitem a reflexão das dimensões dos saberes necessários para docência da Educação Infantil, tecendo a história de vida deste profissional, como um ser da relação que interage com crianças e colegas dotados de um corpo que se movimenta e traz a memória e a marca pessoal de cada um. O trabalho será realizado com vivências, músicas e apreciação estéticas que possibilitem tecer saberes pedagógicos para educação da criança.

Ministrantes: Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo e Flávia de Jesus Damião

A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS TRILHOS DA LUDICIDADE

Resumo: Uma abordagem sobre a ludicidade tendo como ênfase o jogo, a música e a dança com enfoque na diversidade cultural fortalecendo a atuação pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II.

Ministrantes: Sandra Regina Rocha dos Santos e Telma Dias Silva dos Anjos

ARTES INTEGRADAS E APRENDIZAGEM

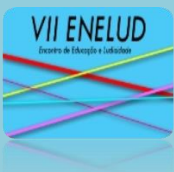
Resumo: Propomos nesta oficina, abrir um espaço para vivência e discussão das abordagens dos jogos cênicos, corporais e musicais como apoio para desenvolvimento infantil. Através dos jogos teatrais, musicais e seus aspectos lúdicos, esta atividade terá como objetivo, portanto, favorecer a reflexão dos professores participantes acerca do desenvolvimento cognitivo, emocional e ético da criança.

Ministrantes: Carla Coutinho Chaves e Luiz Antônio Batista Leal

LUZES, CÂMERA, AÇÃO: O CORPO EM CENA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL!

Resumo: O corpo e suas relações com a cultura; jogos, brincadeiras, danças, músicas de diferentes matrizes (indígena/negra/luso) que formaram cultura brasileira; o corpo e a ludicidade na formação de professor mais integrada.

Ministrantes: Fernanda Almeida Pereira e Vera Lúcia da Encarnação Bacelar



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE
Cultura Lúdica e Formação de Educadores

RESUMOS
PALESTRA E PAINÉIS

LUDICIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Maria Cândida Moraes
Universidade Católica de Brasília
UCB/DF

Ementa

Reconhecemos a ludicidade como expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, gerada por uma dinâmica integradora, na qual estão entrelaçadas as várias dimensões humanas, em total integração do corpo, mente e espírito, unidos no movimento de fruição vivenciado a partir da sensação de plenitude, prazer e bem estar que a caracteriza.

As atividades lúdicas, consideradas como fenômenos de natureza complexa e transdisciplinar, implicam processos não lineares, que envolvem circularidade, interatividade, recursividade, auto-organização, emergência e transcendência, como funções caracterizadoras de processos abertos que exigem flexibilidade estrutural para que a ludicidade verdadeiramente aconteça. Em sua dimensão transdisciplinar, as atividades lúdicas, facilitadoras do processo de fruição, permitem o transitar pelos diferentes níveis de realidade do objeto e os diferentes níveis de percepção e de consciência do sujeito transdisciplinar, a partir de uma epistemologia aberta, apoiada na lógica do terceiro incluído, caracterizadora de um terceiro dinamismo possível (energético, informacional ou material), potencialmente não explorado, mas capaz de se revelar em outro nível de realidade ou de materialidade.

A ludicidade, como processo transdisciplinar, fruto das interações intra-subjetivas e intersubjetivas com o objeto transdisciplinar, se manifesta no espaço em que Basarab Nicolescu chama de Zona de Não Resistência, ou Zona do Sagrado, uma zona que não se submete à racionalização, mas na qual se penetra a partir da intuição, da imaginação, da sensibilidade e da criatividade, dimensões constitutivas da inteireza humana.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E LUDICIDADE.

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

UFBA/BA

(01) O ser humano se constitui ao longo da existência. Ele é dado como um feixe de potencialidades, que se atualizarão ao longo do tempo, através das múltiplas experiências de cada um, familiares, comunitárias, étnicas, sócio-culturais. Cresce e se desenvolve fisiologicamente, mas também cognitiva, emocional e espiritualmente. O crescimento e o desenvolvimento se fazem através da prática, do exercício; o ser humano é um ser ativo e dessa forma aprende e, por aprender se desenvolve. (02) O educador é um ser humano que já fez um determinado caminho de desenvolvimento na existência e, por isso, coloca-se no lugar de um líder de processos formativos para outros educandos. Como tal, ele é um servidor e gestor de um processo de oferta de condições para que outros também se formem. (03) Para tanto, o educador necessitará de forma-se minimamente em quatro linhas de desenvolvimento: fisiologicamente (necessita de ser minimamente saudável), cognitivamente (necessita de desenvolver seus recursos de compreensão da vida o que implica em apropriação e uso de recursos metodológicos e conceituais); emocionalmente (todo ser humano necessita de um equilíbrio emocional; sem ele nada se faz com adequação na vida), espiritualmente (necessitamos de aprender que há algo de sagrado que é maior do que cada um de nós). O educador, para ser educador, necessitará de minimamente chegar à vida adulta. Só dessa forma poderá ser o líder servidor e gestor do processo educativo de outros. (04) Como uma cultura lúdica contribuirá para essa formação? Ludicidade é plenitude de experiência interna em conformidade com cada nível de idade e de maturidade. Estar lúdico é ser capaz de fazer o que se tem que fazer com alegria e inteireza. O que denominamos de “atividades lúdicas” na educação são práticas que viabilizam o educando vivenciar experiências plenas, onde estão presentes todas as suas facetas (fisiológica, cognitiva, emocional, espiritual), de tal forma que se pode tomar consciência das mesmas e dar-lhes novas direções, caso isso se apresente como uma necessidade. O objetivo da formação do educador é que ele chegue à maturidade emocional, cognitiva e espiritual, de tal modo que seja capaz de administrar sua relação com os outros e com o mundo de modo saudável. (05) Só, então, desse lugar de maturidade que poderá exercer sua atividade de educador, como aquele que é capaz de acolher o educando, “alimentá-lo” com suas melhores qualidades, sustentá-lo em seus processos pessoais, e confrontá-lo amorosamente, afim de que sempre possa caminhar também para a sua maturidade pessoal.

EDUCANDO NA CIDADE E NO CIBERESPAÇO: O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Edmea Santos

Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Com a intensificação dos usos do digital em rede e dos dispositivos móveis, apresentamos nessa mesa redonda, as noções de mobilidade e espaços intersticiais (Santaella, 2010), trazendo as tecnologias móveis como interfaces desses espaços, sendo estes constituídos pela ubiquidade e conectividade. Compreendemos a mobilidade e o uso dos dispositivos móveis, via digital em rede, como uma forma de potencializar a educação, na medida em que não saímos dos espaços físicos para entrar em contato com os ambientes digitais. Discutimos a partir do referencial de Santos (2005), possibilidades de práticas pedagógicas para uma aprendizagem ubíqua, levando em consideração uma abordagem multirreferencial (Ardoino, 1998) do currículo. Apresentamos assim, a criação de atos de currículo (Macedo, 2011) lúdicos (D'Ávila 2012); Santaella, 2012) fazendo dialogar os *espaçotempos* da Universidade/Cidade/Ciberespaço. Apresentaremos dados de pesquisa realizada no contexto da disciplina Didática, de uma turma de Graduação em Pedagogia na UERJ.

CIBERCULTURA INFANTIL. TECNOLOGIAS MÓVEIS E LUDICIDADE

Edvaldo Souza Couto
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia

O trabalho discute algumas características da cibercultura infantil. O ponto de partida é o de que as crianças que fazem parte da chamada Geração Net, que nasceram no contexto das tecnologias móveis de comunicação, participam ativa e colaborativamente do mundo digital. Neste contexto, o argumento principal desenvolvido é o de que, para essas crianças, estar conectadas, centradas e concentradas nos seus aparelhos móveis, estabelecer contatos pessoais e compartilhar modos de ser, são formas lúdicas de construir e viver a infância. O objetivo do texto é por em questão determinados posicionamentos, ainda comuns a muitos professores e pais, de que as crianças na cibercultura brincam e se divertem menos porque preferem o isolamento social e a companhia dos seus objetos técnicos. Essas posições parecem sempre equivocadas diante da instantaneidade das experiências e das trocas, da agilidade de emissão e recepção de mensagens, das reinvenções do brincar na nossa era. O estudo conclui que a conectividade é marcada pelo fascínio dos infantes porque ela, em si mesmo, é caracterizada pela ludicidade. Uma vez conectadas as crianças desenvolvem fascinantes modos de brincar, sozinhas ou com amigos, por meio dos cliques ou dos toques nas telas. Por intermédio dessas ações, sempre em rede, promovem com alegria e entusiasmo, formas de sociabilidades e subjetividades que não cessam de ser elaboradas. É, sobretudo, com as tecnologias móveis que as crianças da cibercultura vivem a ludicidade de brincar e criar vínculos afetivos e intelectuais, pois alimentam as redes de convívio a partir de seus próprios interesses.

Palavras-chave: Cibercultura infantil. Cultural digital e infância. Tecnologias móveis. Ludicidade. Crianças e brincadeiras online.

A CULTURA LÚDICA E CULTURA DIGITAL: INTERFACES POSSÍVEIS

*Lynn Alves*¹

Departamento de Educação Campus I
Universidade do Estado da Bahia

Na década de cinquenta Huizinga² já afirmava que o homem era lúdico na sua natureza. Nos últimos anos o conceito de ludicidade foi discutido e revistado sendo atualizado para o que é ser lúdico mediado pela cultura digital. Dentro desse contexto, uma tecnologia tem se destacado, os jogos digitais. As crianças, adolescentes e adultos conhecidos como gamers investem horas em frente as diferentes telas imersos em narrativas que os desafiam a representar e viver distintos papéis, aprendendo e desenvolvendo habilidades cognitivas, mas o mais importante: eles estão se divertindo, vivenciando de forma lúdica diferentes histórias. No Brasil, 46 milhões de pessoas consideradas gamers ativos gastam 64 milhões de horas por dia em frente a algum tipo de tela, jogando³ apresentando um dado para se pensar, as relações que são estabelecidas por estes jovens entre a cultura lúdica e a cultura digital. Os nossos jovens passam muito tempo interagindo com os ambientes dos jogos eletrônicos e neles aprendem sobre história, mitologia, futebol, guerras, enfim uma infinidade de conteúdos mediados pelos jogos e, passam mais horas jogando do que sentados nas salas de aulas, ouvindo os discursos dos professores. Estariam os games se constituindo uma escola paralela? Obviamente que responder afirmativamente a esta questão poderia contribuir para reforçar ainda mais as posturas maniqueístas e contrárias em relação aos games. Por outro lado, seria simplificar demais o papel e a função da escola enquanto um espaço importante para formação crítica do cidadão do futuro. Dentro desse contexto, nosso Grupo de Pesquisa investiga cotidianamente as relações que são estabelecidas entre a cultura lúdica e a cultura digital e como isso vem refletindo nos cenários pedagógicos e é nossa intenção apresentarmos algumas trilhas na nossa exposição.

¹ Pós-doutorado em Jogos eletrônicos e aprendizagem pela Universidade de Turim, professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional – SENAI - CIMATEC

² HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

³ Pesquisa Nacional sobre Jogos no Brasil 2011, do site americano NewZoo. <http://www.newzoo.com/>
Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E METÁFORA LÚDICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Cristina d'Ávila⁴

Luiz Antonio Batista Leal⁵

Resumo

Este artigo traz no seu escopo uma reflexão acerca da docência universitária, enfocando o problema da formação pedagógica docente e do ensino marcadamente academicista face ao advento da cultura digital. Discute a dicotomia entre as dimensões pedagógica e tecnológica no ensino universitário, o uso massivamente instrumental das tecnologias e o não reconhecimento destas como dimensão reestruturadora das relações sociais, comunicacionais e, por conseguinte, pedagógicas. Como esteio traz a experiência de práticas pedagógicas no ensino universitário com uso de metáforas lúdicas mediado pelas tecnologias digitais, particularmente acentuando-se o uso do blog como ambiente virtual de aprendizagem e suas potencialidades pedagógicas na formação de professores. Como referencial teórico pode-se citar: CUNHA, 1998; VEIGA, 2002, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; NOVOA, 2002; GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; HUIZINGA, 2004; SILVA, 2006; SANTOS, 2012; TARDIF, 2002. Como principais resultados apresenta a experiência educativa no contexto universitário mediado pelas tecnologias digitais, apostando nesta mediação como potencializadora de aprendizagens significativas e na formação de professores criativos, partícipes de uma outra epistemologia pedagógica apoiada em práticas contextualizadas e no compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Docência universitária; cultura digital; metáfora lúdica; formação de professores.

⁴ Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Formação de Professores (Universidade de Montreal, Canadá). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia. crisdavila@gmail.com

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Música (Instrumento) pela UFBA, é também educador musical. luiz_asabranca@yahoo.com.br
Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE
Cultura Lúdica e Formação de Educadores

TRABALHOS PAINÉIS

CULTURA LÚDICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: APONTAMENTOS SOBRE A CAPOEIRA ANGOLA

Roberto Sanches Rabêllo⁶

Resumo

Reflexão sobre a cultura lúdica e a formação de educadores “não formais” que tem como base pesquisa sobre a capoeira angola, realizada na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Nessa reflexão procura-se caracterizar o jogo em geral e o jogo da capoeira angola, relacionar jogo e cultura lúdica e apontar alguns elementos característicos da forma de educar o educador nas culturas tradicionais. A cultura lúdica é uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída pelos jogos, brincadeiras disponíveis, tradicionais, universais. São procedimentos, regras, esquemas, hábitos que fornecem referências que tornam o jogo possível, ou que permitem construir o faz-de-conta característico do jogo. O trabalho de pesquisa na Bahia revelou a noção de identidade cultural relacionada com a estruturação da identidade pessoal e com a tradição ancestral africana, com a dimensão de coletividade e o princípio de comunidade, com a construção da forma estética inspirada na tradição, que é mais lúdica, dançada, com movimentos mais lentos, baixos, próximos, fluídos e não violentos. A formação do educador na informalidade recupera os valores comunitários da tradição de matriz africana. Diferente da educação formal em moldes tradicionais, essa tradição valoriza o jogo, a interação, a afetividade, o contato, a espontaneidade, a participação ativa do aprendiz. Para a apropriação do código complexo da capoeira, que é necessário à interação, o mestre cria situações de aprendizagem com base no jogo, valorizando mais do que a verbalização a vivência, a experiência direta, o toque, a proximidade, a expressão facial, a espontaneidade, a autonomia e o jeito particular de cada um jogar, gingar, dançar. A ludicidade é uma forma de resiliência e de resistência cultural, que educa a sensibilidade, funciona como fator estruturante da identidade e elemento fundamental da cultura, ajudando na criatividade diante da vida.

Palavras-chave: cultura lúdica; formação de educadores; capoeira; identidade cultural.

Introdução

Este texto realiza uma reflexão sobre a cultura lúdica e a formação de educadores “não formais” a partir de uma perspectiva mais antropológica, tendo como base uma pesquisa sobre a capoeira angola, a partir de material empírico colhido na Bahia e em Angola, na África⁷. Nessa reflexão procuro caracterizar o jogo em geral e o jogo da capoeira, relacionar jogo e cultura lúdica e apontar alguns elementos característicos da forma de educar o educador.

⁶ Professor Associado da FACED / UFBA.

⁷ Material coletado durante a pesquisa de Pós-doutorado realizada na Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Luckesi (2005) entende a ludicidade como um estado interno de consciência plena, uma entrega vivida sobretudo internamente, mas com inteireza, envolvendo o pensamento, sentimento e ação. Para ele, a harmonia entre as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva contribui para o desenvolvimento humano. Entretanto, conforme o autor, o ser humano se desenvolve através das suas ações intencionais na vida, mas não se desenvolve sozinho, mas na convivência harmônica ou conflituosa com o outro. O homem desenvolve suas potencialidades com o outro, como membro de uma determinada cultura, ou seja, dentro de um determinado contexto cultural e histórico.

A ludicidade decorre do mundo interno de cada um, em resposta a atividades externas aprendidas socialmente no convívio com o outro. Esse convívio numa determinada comunidade ao longo do tempo desenvolve o que alguns autores chamam de “personalidade de base”, “personalidade cultural”, que se caracteriza por um determinado sentimento básico comum a todos os seus membros (cf. DUARTE JUNIOR, 1988, p. 108). Outros preferem falar de uma “identidade cultural”, mas enfim, toda cultura possui uma forma de sentir, pensar e agir que lhe é peculiar, que identifica seus membros. Será que podemos então falar de uma cultura lúdica? Como podemos caracterizar a nossa cultura tomando o jogo da capoeira como referência?

Mesmo reconhecendo a ludicidade como um estado de espírito inato ao ser humano percebemos, como lembra Huizinga (2003) que o jogo tem algo que vai além do instinto, envolvendo o elemento cultural, simbólico característico do humano. Esse elemento cultural, lúdico e simbólico é aprendido socialmente, embora nem sempre necessite de uma educação formal para a sua apreensão.

Pretendo abordar a atividade lúdica da capoeira angola como um fenômeno social que por meio da observação, da percepção das suas características, do levantamento dos valores culturais nos quais se espelham pode nos ajudar na construção do conceito de “cultura lúdica”, conforme explicitado por Brougère (2002), na compreensão da nossa própria identidade cultural e na reflexão a respeito da educação do educador.

Cultura lúdica

Como lembra Brougère (2002) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (p. 20). As experiências lúdicas desenvolvem em especial a cultura lúdica. As

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

crianças aprendem a brincar nas brincadeiras que realizam, desenvolvem um jeito de fazer, um jeito de ser e um jeito de construir a brincadeira. Acredita-se que dessa maneira ela desenvolve a ludicidade, aqui sim, uma dinâmica interna do sujeito.

Brougère (1998; 2002) caracteriza a cultura lúdica como o conjunto vivo e diversificado de todos os elementos da vida, os recursos disponíveis, os procedimentos, as regras, os esquemas, os hábitos que fornecem referências que tornam o jogo possível, ou que permitem construir o que ele chama de segundo grau, ou seja, o faz-de-conta. São referências objetivas e intersubjetivas que formam um “vocabulário” que precisa ser apropriado previamente pelo jogador.

Assim, a cultura lúdica é constituída pelo conjunto dos episódios da vida da criança, incluindo os eventos, os ambientes, os materiais, em especial as atividades lúdicas (brinquedos, festas, atividades artísticas, jogos experienciados), que contribuem para a construção das situações imaginárias características do brincar. Essas atividades lúdicas e não lúdicas em última instância contribuem para a elaboração da subjetividade, do ser humano ou da existência humana.

A criança utiliza os recursos disponíveis da sua cultura para aprender a jogar, ou a construir o faz de conta, intercambiando diferentes papéis. No faz de conta ela joga com a realidade e com a imaginação, criando um novo mundo, que mistura a vida objetiva e a vida subjetiva. Brincar é criar, no sentido de estabelecer relações entre a vida real, em acordo com os dados da sua cultura e com o mundo imaginário construído.

O conceito de cultura lúdica parece limitado ao jogo, mas não apenas ao jogo de regras, já que envolve também esquemas de brincadeiras, imitação de personagens veiculados por diferentes indivíduos, brinquedos diversificados, video games, etc. A regra é apenas a definição de uma forma de organização do jogo e podem ser implícitas, daí podermos estender o conceito de cultura lúdica para as atividades lúdicas em geral. Cultura é um sistema de símbolos e significados compartilhados e que podem ser interpretados. E quando dizemos que essa cultura é lúdica, estamos aproximando de aspectos que são característicos dos jogos e das brincadeiras, mas também de rituais como a festa ou o ritual da capoeira.

Entendendo dessa maneira pode-se pensar no caráter lúdico de uma cultura a partir das características que a aproxima das brincadeiras e dos jogos. Como pode-se pensar o jogo da capoeira a partir de características do jogo em geral. Seguindo a trilha de Brougère (1998), considera-se que todo jogo possui características comuns. Em primeiro lugar o faz de conta, enquanto realidade transformada. Em segundo lugar o acordo tácito dos jogadores, que decidem

estabelecer o mundo imaginário como se fosse real. Depois a forma de organização do jogo, aquilo que o regula, dirige, rege ou governa, conforme o próprio costume daquela cultura. Em quarto lugar o caráter frívolo, no sentido de ser uma ação sem consequências, um fim em si mesmo, ou com consequências minimizadas, justamente porque é "de brincadeira". Por fim, o aspecto da incerteza dos resultados, da imprevisibilidade, pois o jogo depende de fatores internos, como a atitude mental, a motivação, o envolvimento; e externos, como a conduta dos outros, que resulta em possibilidades variadas.

Como produto da interação social o jogo incorpora sempre novos elementos. A criança é considerada co-constructora da cultura lúdica já que, aprende a brincar brincando e criando novos significados. Ela é herdeira de um patrimônio cultural, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas gerações anteriores. Mesmo considerando o jogo produzido pelo adulto, na interação com este a criança interpreta significados, imprimindo de alguma forma, ao seu jeito, novas significações. Nas interações sociais que realiza ao brincar a criança desde a mais tenra idade adquire e constrói sua cultura lúdica, aprende a brincar e a exercitar uma linguagem imaginária que transforma a realidade dando-lhe novos significados.

Contudo, argumenta Brougère (2002) a cultura lúdica é produzida pelo sujeito social mas é também fruto de uma produção externa, sofrendo influências da cultura em geral. Sobretudo em tempos de globalização as significações são dadas pelos adultos às crianças, por meio das diversas mídias. E as crianças reproduzem esquemas de ação ou adaptam os conteúdos aos seus esquemas, conforme o gênero, a faixa etária, o ambiente em que vive, negociando as significações veiculadas com a sua experiência anterior.

O autor, da mesma forma como Vygotsky (2000), considera todo jogo como um faz-de-conta, na medida em que rompe com as significações da vida cotidiana, atribuindo a estas um outro sentido. E todo jogo envolve regras, ou explícitas, ou implícitas (as regras do comportamento).

Para Brougère (2002) não existe na criança uma brincadeira natural, pois esta é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. Brincar se aprende na relação com o outro, sem que isso necessite ser ensinado como fazemos no aprendizado da linguagem escrita.

Vygotsky (2000, p. 143), ao discorrer sobre o simbolismo da criança, afirma que para a criança não importa "o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças." As atividades lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento da

criança, contribuindo para a apreensão dos conhecimentos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da memória, do sentimento, do pensamento abstrato, da fantasia, da linguagem, da representação.

O autor não distingue jogo, brincadeira, brinquedo, mas acredita que é por meio dessas atividades que a criança partilha o simbolismo, assimilando o mundo cultural, organizando suas experiências, trabalhando seus sentimentos e pensamentos. A atividade lúdica ajuda a criança a ter acesso aos sentimentos da sua cultura e a desenvolver os seus pensamentos a respeito do mundo em que vive e das pessoas com as quais convive. É essa a forma que conhece o mundo, que elabora, que cria, estabelecendo relações do mundo real com o mundo do faz-de-conta. Dessa forma imagina um novo mundo, cria um mundo diferente para si, projeta o seu futuro em novos moldes. Criar é isso, elaborar o imaginário, estabelecendo novas relações, que satisfaçam seus desejos. A representação simbólica no brinquedo, como uma forma de linguagem em estágio precoce, contribui para a aquisição da linguagem até mesmo escrita (VYGOTSKY, 2000, p. 147).

White (apud LARAIA, 2008, p. 55) acredita que sem o símbolo não haveria cultura e o homem seria apenas animal, não um ser humano: “Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos.” E mais: “É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação.”

Mas qual será o papel do simbolismo para a origem o jogo da capoeira? Qual será a contribuição da dimensão lúdica e simbólica para a origem desse jogo? Se o símbolo fez do homem um ser humano, se a simbolização é a criadora da cultura, creio que seria importante determinar a contribuição do espírito lúdico e das atividades lúdicas para a origem do jogo da capoeira e para a construção da identidade cultural afrodescendente.

Apontamentos sobre a capoeira angola como fator de identidade cultural

A capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural brasileiro e vem sendo discutida nos trabalhos acadêmicos como importante vetor para a compreensão da cultura de matriz africana. O seu potencial lúdico e estético nos levou a relacionar essas dimensões com a própria construção da identidade cultural na Bahia e em Angola e discutir princípios, valores, modos de comportamento subjacentes. Estes por sua vez oferecem referências importantes para a reflexão da educação do educador no mundo globalizado.

Dentro dos variados tipos de jogos poderíamos colocar a capoeira talvez como um jogo de destreza, na medida em que evoca risco e habilidade, embora contribua para uma ideia de

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

desconstrução e diversão. Isso porque exige atenção, inteligência, resistência nervosa que um jogo de destreza requer (cf. CALLOIS, p. 17).

O jogo da capoeira, diferente do brinquedo que não parece definido por uma função, possui uma função específica, relacionada com o desenvolvimento da habilidade do jogador para a luta. No jogo, o capoeirista tem que ludibriar o adversário com o objetivo de atingi-lo ou derrubá-lo. Tem também uma função simbólica, sendo fonte de imagens, de criação de formas e representações que compõe a cultura.

Por meio do jogo da capoeira as pessoas se apropriam da cultura tradicional africana, com suas formas simbólicas e seus valores. Trata-se de um jogo que é também arte: luta e dança ao mesmo tempo. E como arte exprime os sentimentos da cultura.

Como membro de uma cultura o capoeirista se situa num determinado contexto histórico cultural com suas formas de sentir. E como forma artística a capoeira permite também a vivencia do “sentimento da época”, ou seja, da forma de sentir de uma época passada, permitindo o acesso à visão de mundo de uma cultura de origem africana que difere da tradição de outras culturas, imprimindo características diferentes às suas atividades lúdicas, estéticas e religiosas.

A forma como a capoeira angola enquanto jogo/dança educa de maneira lúdica e estética contribui para a construção da identidade cultural dos participantes. A dimensão estética refere-se a um tipo de conhecimento intuitivo advindo da beleza, que simboliza a liberdade, o prazer, o sentido existencial da vida, sendo uma condição necessária para a educação do homem.

O trabalho de pesquisa realizado na Bahia e em Angola revelou a noção de identidade cultural relacionada com a estruturação da identidade pessoal, com a tradição ancestral africana, entendida como forma de conhecimento e sabedoria; com a dimensão de coletividade e o princípio de comunidade; e com a construção da forma estética inspirada na tradição, que é mais lúdica, dançada, com movimentos mais lentos, baixos, próximos, fechados, fluídos e não violentos. A tradição produz insights que contribuem para a inovação da cultura, para criação de valores de respeito ao outro, aos mais velhos, ao mestre, às crianças e às mulheres. Assim, o ritual da capoeira ajuda a manter a cultura integrada e harmoniza o grupo, revivendo um sentimento colectivo relacionado ao passado histórico, daí a relação com os símbolos míticos determinadores de uma essência identitária.

Em Angola a capoeira praticada é a regional, conforme depoimento dos capoeiristas locais. A capoeira regional se caracteriza por ser mais rápida, mais alta, aeróbica, estilizada,

com menos contacto, mais agressividade e previsibilidade de movimento. Entretanto, em Angola praticam também a capoeira angola como forma de não esquecer a tradição. Contudo, incorporam movimentos diferentes dos padrões característicos das danças tradicionais africanas em função da eficiência da luta e valorizam a capoeira tradicional de maneira folclórica, o que dificulta a compreensão da sabedoria ancestral africana incorporada na forma estética. Apenas nas pessoas que viveram fora de Angola a capoeira suscitou o sentimento de pertença a uma cultura africana. Os demais percebem mais a existência da diversidade que da unidade entre os diversos grupos étnicos.

De maneira geral, observa-se, sobretudo na Bahia, que a capoeira se constitui num importante fator de identidade cultural, contribuindo para uma humanização transcendente, que proporciona melhor relacionamento com o coletivo e com a vida. A capoeira educa esteticamente no sentido da sensibilidade, abre os canais perceptivos, facilita o diálogo corporal, levando o participante a um melhor relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Os próprios educadores, chamados de “mestres” educam ludicamente, corporalmente, tendo na cultura africana ancestral a sua referência básica.

Formação do educador na informalidade: o exemplo da capoeira

A formação pode ser entendida como a maneira como se compõe uma mentalidade, como se constitui um caráter, ou como se organiza um determinado tipo de conhecimento, seja ele profissional ou não. O fato é que todos nos formamos em comunhão, a partir do momento em que nascemos, na interação com as pessoas com as quais convivemos. A educação “não-formal”, ou seja, destituída da formalidade acadêmica, como acontece popularmente traz elementos que pode nos reportar à sabedoria das culturas tradicionais.

Essas culturas no caso africano e afrobaiano possuem de maneira geral um caráter lúdico bastante acentuado. Na Bahia, podemos dizer que a ludicidade é uma forma de resistência cultural. O espírito ludico se manifesta em diversas atividades, bem como, no modo de ser das pessoas. E para refletir sobre a nossa cultura lúdica tomo o jogo da capoeira angola como exemplo, afinando para a questão da educação não formal dos educadores, que acontece na própria prática do jogo.

O jogo em si possui propriedades formativas, sobretudo quando consideramos a interação e participação ativa dos jogadores no seu processo de formação. Ele possibilita uma

relação não-formal, não burocrática, mas espontânea e eficiente. O professor que recorre às propriedades formativas do jogo tem a possibilidade de exercitar a alteridade e a empatia. Como lembra Spolin (1979) o jogo em si é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. A estimulação do jogo leva ao desenvolvimento espontâneo das habilidades e força o jogador a atingir pontos que nunca esperaria alcançar.

O jogo é visto habitualmente como uma atividade inútil, no sentido de ser improdutivo do ponto de vista material. A única coisa que produz é a diversão, o prazer, transpondo para a vida a alegria de viver. Mas essa transposição não é uniforme entre as culturas e de uma forma ou de outra o jogo desenvolve habilidades e exercita muitas vezes o pensamento divergente, como é o caso da capoeira. A capoeira é produto das culturas de matriz africana e contribui para preservar elementos dessas culturas.

Não existe cultura superior ou inferior, mas existem culturas diferentes, com diferentes graus de ludicidade e com diferentes tipos de atividades lúdicas. Percebe-se a ludicidade mesmo no cotidiano, na forma de cumprimentar as pessoas, por exemplo, quando perguntamos “Como vai você?” e obtemos respostas tipo: “Beleza pura!”; “Vou bem, empurrando com a barriga!”; “Cá se vai andando c’o a cabeça entre as orelhas!”

Por vezes, sobretudo em tempos de austeridade, o jeito de ser de determinadas culturas leva as pessoas a assumirem um ar mais pesado, como se estivessem carregando um fardo nos ombros; enquanto outras parecem que vivem o tempo todo escutando uma música e balançando o corpo. Mesmo na adversidade, a ludicidade parece funcionar como uma forma de resiliência que enriquece a vida de alegria e permite revelar aspectos essenciais de uma cultura.

A Capoeira é reveladora da cultura lúdica e rica de significados que permitem compreender a sociedade baiana, que possui uma cultura de forte matriz africana. O seu aprendizado permite a apropriação de códigos culturais complexos necessários para a formação dos indivíduos e para a sua socialização. A assimilação do código permite a comunicação e interação no jogo.

Como se dá no âmbito da educação não formal a formação de educadores populares que lidam com a capoeira? Apesar de não ser este o alvo da pesquisa, as leituras e observação em campo, apontam para a existência de uma variedade muito grande de formas de passar o conhecimento adiante. De maneira geral percebemos a existência de muitos grupos que treinam os golpes e movimentos em separado, de maneira repetitiva, para depois as pessoas vivenciarem

o jogo, aplicando esses movimentos de maneira mais lúdica na roda.

Mas nem sempre foi assim e nem todos os grupos agem da mesma maneira na atualidade. Abib (2005) mostra como antigamente o ensinamento começava a partir de uma brincadeira provocada pelo mestre, que criava uma situação inesperada, própria do jogo, com o sentido pegar o aprendiz desprevenido. O autor analisa as formas tradicionais de transmissão dos saberes no âmbito da cultura popular, presentes no universo da capoeira angola. Nesse universo, os processos educativos não-formais são baseados na transmissão corporal/oral da memória coletiva de um grupo social pelos velhos mestres. “Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão”, diz ele, ensinam a partir do jogo, da corporeidade, da oralidade, da observação, enfim da vivência concreta no jogo. Essa “pedagogia do africano” no aprendizado dos primeiros movimentos causou impressões inesquecíveis como relata:

A sensação de acolhimento ao sentirmos o toque das mãos daquele ancião, então beirando os oitenta anos, que com todo o carinho e delicadeza, conduzia nossos movimentos de braços e pernas pelo caminho sinuoso da capoeira angola, era uma sensação que talvez jamais esqueçamos. (ABIB, 2005, p. 179).

Nessa pedagogia o papel dos mestres é fundamental. E este para passar o conhecimento utiliza o toque, a proximidade corporal, a expressão facial, o afeto, mais que a verbalização. Como diz em depoimento o mestre Cobra Mansa: “o mais importante nessa tradição é o hálito, é o que você tá passando... a sua alma que você tá transmitindo (faz o gesto como se estivesse passando a alma através da boca). Então você não está transmitindo simplesmente a sua palavra, mas o hálito, a alma...” (ABIB, 2005, p. 180).

No jogo de capoeira a interação lúdica se manifesta de diversas formas, inclusive com a valorização pelo mestre da espontaneidade natural do jogador. O educador constrói um ambiente que estimula o jeito de ser de cada um, o jogo particular, a forma individual de cada pessoa jogar, gingar, dançar. Nesse processo o lúdico, a afetividade e a proximidade são fundamentais, ao lado da disponibilidade do mestre.

O mestre busca solucionar os problemas de aprendizagem na prática, muitas vezes colocando novos problemas, novos desafios, utilizando o contato direto com o discípulo, o que coloca um dado diferente da educação tradicional. A solução de problemas elimina a necessidade do educador intelectualizar a atividade e oferece liberdade de ação para o aprendiz. O aprendizado acontece pela via do jogo, do relacionamento e não pela dependência entre o professor e o aprendiz.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Cultura Lúdica e Formação de Educadores

Qualquer pessoa de qualquer idade pode colocar novos problemas e provocar novas soluções, pois não existe um modo certo de jogar e solucionar um problema. Cabe ao mestre descobrir o problema mais adequado, mas o jogo em si, diante do caráter da imprevisibilidade, coloca naturalmente os limites, as tensões, as motivações que favorecem as ações e o desenvolvimento espontâneo de metas. As regras potencializam o jogo pois liberam a energia necessária para resolver os problemas, limitam a margem, evitam dispersão, fornecem enfim um foco.

O aprendiz reúne suas próprias informações e desenvolve as habilidades em função do que é posto no jogo, na experiência direta. O próprio ato de jogar desenvolve a habilidade necessária para a solução dos problemas.

Considerações finais

O processo histórico da civilização ocidental, sobretudo com a industrialização e desenvolvimento tecnológico, presenciou sobremaneira o enaltecimento do trabalho, em detrimento de outras dimensões da vida. A emoção, a sensibilidade, a dimensão lúdica e estética foi desprezada, relegada a segundo plano na educação tradicional. Trata-se de dimensões fundamentais, que acabam por distinguir o homem de outros animais, na medida em que envolve no seu desenvolvimento, o simbolismo, a imaginação, a ficção. E o que seria da vida se fossemos limitados à realidade?

Afinal de contas o que distingue o jogo, por exemplo, de outras atividades, é o seu caráter fictício ou representativo, que o distancia do cotidiano, aproximando-o de um mundo imaginário. É o privilégio da liberdade, da fantasia, da leveza, do sorriso, da alegria, do prazer.

O jogo tem uma função simbólica e traz a possibilidade de realização de gestos significativos, nos quais a pessoa não apenas preenche suas necessidades, satisfaz seus desejos, como projeta-se nas atividades de sua cultura e ensaia valores e futuros papéis. O ritual da capoeira realiza essa projeção cultural.

A capoeira espelha-se em movimentos de animais, comunga com valores ancestrais e ao recuperar valores de matriz africana imprime na educação do educador esses valores, que inclui a ludicidade como fator estruturante da identidade e elemento fundamental da cultura, que, em última instância, ajuda na criatividade diante da vida.

A tendência de quem alimenta a cultura lúdica é de buscar alternativas mais criativas para a solução dos problemas da vida em geral. O jogo tem a flexibilização e a criatividade como

características fundamentais, pois ao jogar busca-se alternativas para a solução de problemas. E novos problemas motivam a busca de novas soluções.

No jogo da capoeira a cultura lúdica se manifesta em todas as cores. Enquanto cultura lúdica reúne todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição do jogador que permitem re-construir o ambiente mítico, imaginário, sem que se perca a relação com a realidade imediata da luta. O jogo se baseia em formas de fazer que são passadas corporalmente, compartilhadas verbalmente, exercitadas coletivamente.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo são importantes inclusive para a cultura lúdica da escola e da sala de aula. Além de ser parte integrante de métodos e técnicas no ensino, as atividades lúdicas representam uma contribuição valiosa como um dado prazeroso que aumenta o afeto com a escola, com o conhecimento, com as pessoas, servindo para o relacionamento saudável, para a manifestação expressiva do mundo objetivo e subjetivo da criança, contribuindo para a sistematização da cultura infantil e na mediação da própria relação educador-educando. Por isso, quando nos referimos a uma “cultura lúdica” pensamos também em aspectos relacionados com a formação do educador que possa incluir o jogo, o divertimento, a alegria, o prazer, o sorriso farto. E esses aspectos contribuem para os ideais comunitários defendidos na capoeira angola.

Referências

- ABIB, Pedro. *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa, Cotovia, 1990.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura. Lisboa: Edições 70, 2003.
- LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br . Acesso em 17/02/2006.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza⁸

"Então qual é a resposta dada pela evolução ao problema da incerteza? É o brincar. Brincar não é simplesmente um processo. Especialistas no brincar lhe dirão que na verdade é uma maneira de ser. Brincar é um dos únicos empreendimentos humanos onde a incerteza é de fato celebrada."

Beau Lotto

Brincar como forma de estar no mundo

Quando se pensa em criança pequena, uma imagem recorrente é a da brincadeira. Para os adultos talvez seja uma forma de idealizar a infância, pensando nela como a idade da despreocupação em que a principal atividade é brincar. Ironicamente, essa constatação não leva à valorização do brincar nem tampouco ao significado que ele tem para o desenvolvimento humano. Na verdade, é visto como algo “menor”, “coisa de criança”. No entanto, pesquisadores e pensadores ao longo da história, e principalmente do século passado, dedicaram-se a estudar e compreender a importância do brincar.

Vigotski foi um dos maiores estudiosos do tema e deixou um legado teórico que se constitui nos fundamentos para a compreensão da importância e do significado do brincar para a criança. Segundo ele:

“A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar.

⁸⁸⁸ Licenciada em Pedagogia pela FACED/UFBA, Mestra em Educação pela Harvard Graduate School of Education, atualmente Gestora Institucional da Avante-Educação e Mobilização Social.

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FACED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.” P.22.2008.

E o que significa ser a atividade guia do desenvolvimento infantil? A observação do comportamento dos bebês pode ser a chave para a compreensão: eles, desde muito cedo, passam muito tempo observando, acompanhando movimentos e sons, quando começam a movimentar e descobrir as mãozinhas, ficam entretidos olhando e olhando mais uma vez. Nas primeiras interações, eles imitam gestos e sons e na medida em que encontram um adulto sensível e que responde, a imitação assume ares de brincadeira e logo vêm os jogos de esconder e procurar: o rosto atrás das mãos, objetos embaixo de panos. Há também os jogos motores: bater palmas, brincar de rimas com os dedos e vários outros que podem ser encontrados em diferentes culturas com pequenas variações, o que nos dá a dimensão da universalidade desse comportamento. Pois bem, essas brincadeiras, que surgem da própria atividade infantil, são a forma que as crianças têm de significar e de atribuir sentido ao mundo, estabelecer relações, de iniciar o processo de socialização, de pertencimento a um grupo e de conhecimento de si.

Outro aspecto importante que pode ser observado na brincadeira nos bebês é o da indissociabilidade do nome e do objeto. A palavra significa o que ela vê, e como nesta fase percepção, afeto e atividade motora estão muito ligados, os objetos exercem uma força de atração enorme e a criança imediatamente atua sobre eles. Uma porta é para ser empurrada, uma bola para ser jogada e qualquer objeto não imediatamente reconhecível será explorado com os olhos, boca, mãos e várias serão as ações exercidas sobre eles.

À medida que as crianças vão crescendo a brincadeira continua sendo a atividade guia para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Na brincadeira se fundem a necessidade de conhecer e dar sentido às coisas assim como os afetos, impulsos e criatividade. A imaginação conduz a atividade e ao lidar com a fantasia, a criança ressignifica o vivido, exercita diferentes papéis, lida com suas emoções e ao fazer tudo isso, vai além do que experimenta no mundo real. Percebe-se nas brincadeiras o surgimento da dissociação do significado para o objeto, daí a criança poder usar um cabo de vassoura como cavalo, um pedaço de pau como espada. Essa transição é muito

importante e coloca a criança em outro patamar, nesse caso não é o objeto que dirige a ação, mas a ideia: é o início do pensamento simbólico, da fala interior. Início por que embora já possam ver o cavalo em um cabo de vassoura, o objeto de representação tem que guardar alguma relação com o objeto real, manter algumas das características, por exemplo, uma cadeira não será um cavalo. Daí, o que Vigotsky diz sobre a brincadeira levar a criança a outro nível de desenvolvimento.

Além desse aspecto- a brincadeira como motor do desenvolvimento- ela é também uma forma que a criança tem de comunicar, de atuar, de se apropriar da sua vida e das circunstâncias. Na brincadeira a criança é livre para criar suas regras, agir por sua própria conta, transgredir, decidir. Ao mesmo tempo, é também o lugar de aprender e de compreender as regras, pois ao brincar de mãe, de pai terá que se comportar como tal e ao fazer isso, se “conformar” com o papel, repetindo comportamentos os quais são motivo de reação e oposição na vida real. As brincadeiras de faz de conta, a vivencia de fantasias se caracterizam por não estarem sujeitas aos limites e constrangimentos do mundo real, por derivarem da iniciativa das crianças com pouca interferência do adulto e pelas marcas da cultura em que as crianças estão inseridas e que na brincadeira elas a produzem e reproduzem.

Não só a brincadeira de faz de conta está presente nessa etapa de vida, outra atividade lúdica que aparece com força nas crianças a partir de 4 anos são os jogos de regras. Esses oferecem oportunidade de lidar com limites, conviver, esperar, controlar emoções, lidar com frustrações. São necessários o apoio e a orientação do professor na escola ou de outros adultos ou mesmo crianças mais velhas para que aos poucos as crianças entrem no jogo. Elas entrarão na medida das suas capacidades e possibilidades de entender e de lidar com os limites e a complexidade das regras.

Destarte, a brincadeira das crianças é muito mais do que uma forma de deixá-las passar o tempo, ou algo que o adulto lhes concede. Também não é puro prazer ou diversão, não, na brincadeira há tensões haja vista os jogos de regras, os jogos esportivos em que um ganha e outro perde e a necessidade de reforçar as regras, pois se forem relaxadas, o interesse pelo jogo diminui. Daí não se defende a brincadeira por ser fonte de satisfação, esta pode existir, mas não é o argumento para a defesa do direito à

brincadeira. Há razões mais poderosas, da constituição do sujeito que fazem com que o brincar seja considerado um direito. Enfim, não é demais lembrar que brincar é tão importante que, mesmo na ausência de condições favoráveis, mesmo se interdita ou cerceada, a brincadeira surge, extravasa do corpo da criança e o corpo mesmo é brincadeira, pelo ritmo, pela palavra, pela imaginação.

O brincar como direito da criança

Brincar é também um direito da criança reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança da qual o Brasil é signatário. Nesta Declaração, o artigo 31 afirma:

“Os estados reconhecem o direito da criança de descansar e ter lazer, de brincar e realizar atividades recreacionais apropriadas à sua idade e de participar ativamente da vida cultural e das artes.”

Além de signatário da Declaração, o Brasil tem um Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), aprovado pelo CONANDA, portanto norteador das políticas públicas para esta fase da vida, o qual reitera o brincar como um direito da criança e explicita em seus objetivos, tais como:

“- Priorizar o direito ao brincar, considerando a criança como sujeito desse direito com suas necessidades e características próprias, possibilitando que se desenvolva integralmente.

- Reconhecer o brincar como uma necessidade e forma privilegiada de expressão da criança.

- Oferecer espaços lúdicos que atendam às demandas da infância, acolhendo a singularidade do indivíduo, e que contemplem a diversidade cultural, produzida também pelas crianças e que formam um conjunto de padrões de comportamento, crenças e valores morais e materiais. Apesar desse reconhecimento, ainda se vê o brincar como atividade que deve acontecer nos intervalos do que é realmente “importante”. A

consciência da importância do brincar, tão bem expressa na Declaração e reiterada pelo PNPI é ainda pouco reconhecida na sociedade como um todo. Os desafios para a efetivação desse direito, de modo geral, podem ser observados nas cidades quando se verifica:

- ambientes pobres e perigosos
- resistência ao uso do espaço público pelas crianças
- medo exagerado de expor as crianças, aumento do monitoramento e controle
- falta de acesso a natureza. Pouco acesso aos parques e praças
- pressão para aquisição do que se considera como conhecimento
- excesso de atividades, levando a agendas de compromissos não compatíveis com a idade
- influência dos interesses comerciais e da publicidade levando à mercantilização da infância.

Como não há uma infância, e sim diversas formas de vivenciá-la segundo as circunstâncias de origem, etnia, espaço e tempo, gênero entre outras, os desafios citados acima valem para algumas crianças; para outras por exemplo do campo, de pequenas cidades no interior do país, as que vivem em tribos, os desafios serão outros. O que vale é que todas as infâncias são penalizadas no seu direito de brincar.

O brincar e a Educação Infantil

Diante dessas considerações, é fundamental analisar a relação da educação infantil com o brincar. Considerar o caráter fundamental e fundante da brincadeira para a infância, entender como ela se constitui em um meio de expressão e de compreensão da criança por ela mesma, dos outros e do mundo obriga a pensar a brincadeira como eixo das propostas e atividades em um centro de educação infantil. É impossível pensar

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

em criança sem brincadeira! Ela deve permear todo o processo de construção de conhecimento, de socialização e comunicação e de experiência de cultura e, sem dúvida, permite ao professor conhecer melhor as crianças com quem interage.

É esse o entendimento expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando, no seu Art. 4º, enuncia-se:

“As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”

Indicando ainda no Artigo 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Entretanto, mesmo com o reconhecimento legal, com o entendimento teórico e com a constatação na prática, o brincar também não ocupa o lugar de guia nas práticas pedagógicas da educação infantil. Há barreiras mais ou menos invisíveis, a exemplo do tempo -na organização da rotina- do espaço – na disposição da sala, dos materiais e na utilização dos diferentes ambientes da instituição – no currículo – nas atividades propostas, no papel do adulto. Nesse sentido, o papel do professor e da gestão do centro de Educação Infantil é crucial para que se efetive não só o direito como o que a normativa nacional determina. A recomendação do PNPI corrobora a importância dos profissionais:

“A função mediadora do adulto requer uma ampliação do conhecimento sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e também, em muitos deles, o resgate da esquecida ou recusada dimensão lúdica de sua infância. Sendo assim, é preciso incluir nos encontros com as famílias das crianças e nos cursos de formação dos profissionais da educação infantil os meios que possibilitem a esses adultos dialogar sobre o brincar e reviver a brincadeira em si próprios. O resgate de sua dimensão lúdica torna o adulto mais sensível aos processos de desenvolvimento da criança”. (2010, p. 73).

Da mesma forma, salienta os riscos da utilização do brincar exclusivamente

como apoio a objetivos instrucionais:

“Incentivar o lúdico como inesgotável e fluente conteúdo de aprendizagem da criança sobre si mesma, sobre a cultura e sobre as formas de relação com os outros, sem que sua função subsidiária de recurso didático ou procedimento para organizar o processo de educação esvazie o verdadeiro sentido que ele tem para a criança”. (2010, p. 74).

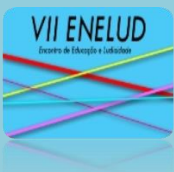
Brincar é, portanto dimensão fundamental do ser criança: é linguagem, expressão, pensamento, repertório cultural, característica natural e intrínseca, e é direito também. Essa dimensão, traz consigo implicações profundas para o professor: do planejamento à avaliação; da atitude ao comportamento; da forma como ensina, mas também, da forma como aprende, na própria formação do professor, o brincar deve mais do que estar presente, ele deve ser foco e intenção.

Para finalizar, uma citação da Professora Fernanda Nunes:

“O ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para as crianças devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações. Neste contexto, é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como a atitude dos profissionais que lidam com esse acervo.” (2006, p.23)

Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed Rio de Janeiro: LTC,1981.
Caderno de Orientação: Assim se faz arte. Paralapraca, 2010. Instituto C&A.
CASTORINA, J.A. et alli. Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate. 2ªed. 1996. Ed. Ática, S.Paulo.
CEPPI, G. E ZINI, M.(editores) Children, spaces, relations-metaproject for an environment for young children. 5ª ed. 2003. Grafiche Maffei, Reggio Emilia.
KLYSIS, A. E FONSECA, E. Brincar e ler para viver-Um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo ao lúdico e à leitura. 2008. Instituto Hedging-Griffo, S.Paulo.
Ministério da Educação- O Cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, Nov.2006. Salto para o



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Cultura Lúdica e Formação de Educadores

futuro, TV Escola, Secretaria de Educação à Distância.

MORIN, E. A religação dos saberes: O desafio do século XXI. 2ªed. 2002. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

MOYLES, J. et alli. A excelência do brincar.2006. Artmed, P.Alegre.

Plano Nacional pela Primeira Infância. Rede Nacional Primeira Infância, (2010), Brasília.

Revista Virtual de Gestão de Iniciativas sociais. ISSN: 1808-6535 Junho de 2008.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia-Escutar, investigar e aprender (2012) Paz e Terra. São Paulo.

SOARES, M. Entrevista: Aprendizagem lúdica, in Revista Educação, Edição Especial Educação Infantil. Fundação Carlos Chagas.

VECCHI, V. Art and Creativity in Reggio Emilia-Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. (2010) Routledge. London and New York.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, em Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho de 2008, ISSN: 1808-6535

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E METÁFORA LÚDICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Cristina d'Ávila⁹

Luiz Antonio Batista Leal¹⁰

Resumo

Este artigo traz no seu escopo uma reflexão acerca da docência universitária, enfocando o problema da formação pedagógica docente e do ensino marcadamente academicista face ao advento da cultura digital. Discute a dicotomia entre as dimensões pedagógica e tecnológica no ensino universitário, o uso massivamente instrumental das tecnologias e o não reconhecimento destas como dimensão reestruturadora das relações sociais, comunicacionais e, por conseguinte, pedagógicas. Como esteio traz a experiência de práticas pedagógicas no ensino universitário com uso de metáforas lúdicas mediado pelas tecnologias digitais, particularmente acentuando-se o uso do blog como ambiente virtual de aprendizagem e suas potencialidades pedagógicas na formação de professores. Como referencial teórico pode-se citar: CUNHA, 1998; VEIGA, 2002, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; NOVOA, 2002; GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; HUIZINGA, 2004; SILVA, 2006; SANTOS, 2012; TARDIF, 2002. Como principais resultados apresenta a experiência educativa no contexto universitário mediado pelas tecnologias digitais, apostando nesta mediação como potencializadora de aprendizagens significativas e na formação de professores criativos, partícipes de uma outra epistemologia pedagógica apoiada em práticas contextualizadas e no compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Docência universitária; cultura digital; metáfora lúdica; formação de professores.

Introdução

O problema da formação pedagógica dos docentes universitários

A docência universitária tem-se constituído, ao longo das últimas duas décadas, num campo profícuo de investigação no seio da ciência pedagógica, especificamente, da Didática. Razões não faltam: o terreno é acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação. No Brasil, principalmente nos anos 1990, estudiosos se destacam nessa linha de investigação, como, CUNHA, 1998; VEIGA, 2000, 2005; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004, dentre outros. No contexto internacional, destacam-se os espanhóis GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; em Portugal, NÓVOA, 2002;

⁹ Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Formação de Professores (Universidade de Montreal, Canadá). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia. crisdavila@gmail.com

¹⁰ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Música (Instrumento) pela UFBA, é também educador musical. luiz_asabranca@yahoo.com.br

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

ALARCÃO, 1998; e na América do Norte, Canadá, podemos citar LANGEVIN, 2007; GERVAIS, 2005, RIOPEL, 2006.

Conhecido também como pedagogia universitária, docência universitária, docência no ensino superior, esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, também psicopedagógica que se assomam à prática de ensino universitária. Desde problemas de concepção epistemológica a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou áreas profissionais, e, via-de-regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Resultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica.

Para se ter uma ideia da dimensão do problema, no que tange à legislação brasileira, há lacunas muito grandes no item dirigido à formação de professores nesse nível de ensino. A Resolução No. 12/83, do CFE, reza em seu Artigo 4º. “os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente” e, no Parágrafo 1º estabelece que “pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa”. Essa preocupação parece ter diminuído, como se verifica no texto do Artigo 5º, juntamente com o Parágrafo 1º, da Resolução No. 03/99, da CES/CNE: “**Art. 5º** Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso. § 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, de 1996, em seu Artigo 66, determina apenas que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e, ainda, admite que mesmo essa exigência do título acadêmico pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade (Parágrafo único do Artigo 66)¹¹. (DIAS, Ana Maria, 2012).

¹¹ DIAS, Ana Maria. Em comunicação oral apresentada no I Fórum de Didática e Prática de ensino, realizado em Salvador, Bahia, em setembro de 2009.

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

O cenário da educação universitária foi marcado, historicamente, por um modelo academicista de ensino, tendo o professor como referência maior do processo. Em recente pesquisa realizada numa universidade pública com professores da área de Pedagogia e Música, descobrimos que maioria dos docentes entrevistados se dizem signatários de uma abordagem pedagógica crítica.

Entretanto, mesmo críticos, o modelo de ensino segue referenciado na figura do professor como transmissor exclusivo do conhecimento. Mudar a direção da viagem custa séculos de crença no modelo troncular de ensino. Não alcançamos o estágio da epistemologia da prática – abordagem que entende os processos de investigação científica a partir do campo empírico para se chegar às teorizações possíveis (Maurice TARDIF, 2002). Tampouco o ensino universitário aposta em epistemologias construtivas. Não obstante, consideramos que é a aprendizagem o ponto de partida do processo de ensino e seu maior objetivo. Além disso, defendemos um ensino universitário no qual a ludicidade seja vista como dimensão indispensável e a cultura digital como parte integrante desse cenário.

A distância entre o mundo digital e o ensino universitário

“A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelos usos sociotécnicos e culturais das mídias digitais em rede” (SANTOS, 2012, p. 01). Suas dimensões vêm afetando diretamente o nosso cotidiano e, como não poderia deixar de ser, afetando também o contexto escolar e o acadêmico. Não obstante, o ensino universitário segue incólume com seu modelo academicista. O professor como principal e, por vezes, única fonte de informação, o planejamento isolado, o acento nos conteúdos. A recente pesquisa que realizamos dá-nos conta do quão arraigados estamos à tradição disciplinar e ao modelo de professor como único referencial no processo de ensino. Em tempos de revolução tecnológica e advento da cultura digital esse cenário é, no mínimo, anacrônico.

Edmea Santos em pesquisa apresentada no XVI ENDIPE (Campinas, São Paulo, 2012) demonstra que professores estão também imersos na cultura digital, acessam as redes sociais, entretanto, são ainda poucos os que transformam esses usos em sabedoria pedagógica na sala de aula. O currículo não ajuda – praticamente são inexistentes as disciplinas e atividades curriculares que *interfaceiam* com as tecnologias digitais – e os professores se queixam de falta de infraestrutura.

Muitos usam as tecnologias cotidianamente fora do ambiente escolar, mas na prática pedagógica o nexa não se estabelece. As tecnologias ainda são vistas numa perspectiva

instrumental, como recurso didático na sala de aula. É comum em escolas da educação básica se encontrar os equipamentos eletrônicos, dentre os quais, os computadores, trancados em salas sem acesso dos professores, muito menos, dos alunos. Nas universidades, os laboratórios de informática são pouco usados.

As relações entre as dimensões pedagógica e tecnológica no ensino universitário podem e devem se estabelecer na perspectiva de uma prática inclusiva, que contemple o contexto das partes envolvidas no processo. Na contemporaneidade, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) mudaram completamente as formas de sociabilidade, principalmente, entre os mais jovens. As relações são mais fugazes, a comunicação instantânea, a linguagem sumarizada. As infinitas possibilidades que a grande rede nos impinge são um potencial incomensurável na sala de aula, não somente para as pesquisas individuais, mas para os compartilhamentos e trocas cognitivas que podem se estabelecer neste espaço. Particularmente as redes sociais - de uma incrível flexibilidade comunicativa - podem potencializar canais de comunicação entre professores e alunos e entre estes de modo a permitir diferentes caminhos para a aprendizagem. Com as mudanças nos modos de pensar, sentir e agir das pessoas, o uso das tecnologias - não simplesmente como recurso auxiliar do ensino, mas como dimensão estruturante desse processo - faz-se fundamental, de modo a permitir “a todos as condições para tornarem-se praticantes críticos, capazes de refletir, julgar, agir e interagir sobre esses usos e suas potencialidades” (SANTOS, 2012, p. 24).

Os “links” entre o lúdico e as tecnologias digitais na sala de aula

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno - que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos.

É senso comum se compreender a ludicidade como prática de lazer ou de recreação. Com este artigo, pretendemos contribuir para com a explicação do conceito que desenvolvemos, defendendo o lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógicas, acreditando que, como tal, ampliamos a compreensão epistemológica referente aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de instituições educacionais. Por acreditarmos que ensinar e aprender podem ser práticas extremamente prazerosas e criativas nesses contextos e por não mais pretender ver esse

princípio negado em espaços educacionais.

Lúdico vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2004, p.41). Acrescenta que os jogos têm um profundo cunho estético, uma intensa e fascinante capacidade de excitar. Lúdico deriva também do radical latino *In lusio* que quer dizer ilusão, em jogo. Talvez essa característica explique a ideia de simulacro que reside por detrás do conceito.

Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. (...). Não há divisão” (LUCKESI, 2006). Logo ludicidade e atividade lúdica, embora ações interligadas, não são a mesma coisa. Ludicidade se refere ao estado interno, à atitude interna do sujeito que a vivencia, enquanto atividade lúdica é a ação cultural, manifesta, objetiva.

O conceito de ludicidade que defendemos se articula a três dimensões: a) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, e da ação sobre o mundo.

Na sala de aula, ensinar com a dimensão lúdica é considerar a arte de ensinar como um ato de entrega, como um jogo sensível entre os pares envolvidos, articulando os conteúdos à dimensão do prazer, do humor e, por conseguinte, da alegria. É apostar, enfim, na inteligência a serviço do bem estar. Nesse sentido, o uso de metáforas lúdicas se constitui em expediente didático bastante profícuo.

Entendemos por metáfora lúdica os dispositivos didáticos de que lançam mão os professores para fazer aquecer a aula, estimular a atenção dos alunos, clamar pelo interesse, despertar o desejo e possibilitar aprendizagens significativas. Esses dispositivos precisam, antes de tudo, ser criativos e manter o foco nos objetivos de aprendizagem. Assim, o uso de filmes (ou

sinopses, cenas), jogos, textos humorados ou paródias, canções, adivinhas, imagens, etc., são metáforas que, em fazendo relação com os conteúdos ministrados, irão favorecer aos estudantes uma apreensão prazerosa e significativa dos objetos de conhecimento. São os estudantes os sujeitos capazes de fazer as devidas ancoragens entre a metáfora lúdica e os objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor como mediador, problematiza o conhecimento, põe as cartas na mesa e sugere que os participantes joguem.

A história que passamos a contar aqui expressa o uso de metáforas lúdicas num curso de pós-graduação em educação (Mestrado e Doutorado). Trazemos a experiência, no ensino de pós-graduação, do uso de mandalas e apoio das tecnologias digitais – no caso, o blog – para veicular, socializar, auxiliar, enfim, estruturar o processo de ensinar e de aprender numa disciplina que visa a formação do docente universitário.

Esse blog é o “*Trilhas da docência*” (<http://trilhasdadocencia.blogspot.com.br/>) e acreditamos veementemente na relação dialética entre ensino presencial e *online* como estratégia de estimulação, de inserção na cultura digital e no mundo dos alunos com suas sociabilidades. O professor deve dar conta de um novo estilo de conhecimento engendrado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC): “estilo digital ou interativo de aprendizagem, a ser compreendida pelo educador contemporâneo” (SILVA, Marco, 2003, p. 266). O professor, nessa perspectiva construtiva de ensino, é um “sistemizador de experiências”, um formulador de problemas, provocador de situações. “Arquiteto de percursos, enfim agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula” (Idem, p. 267). Passando, assim, da lógica unívoca para a lógica plurívoca de comunicação, temos que o aluno é visto como construtor de seu processo de conhecimento e desenvolvimento humano.

Como mediador, o professor, além de planejar, agenciar as situações didáticas e coordená-las em sala, é um parceiro de jornada, sempre disposto a caminhar junto aos alunos, no sentido de acompanhar seus percursos de aprendizagem. Os passos da mediação didática no ambiente presencial ou *online*, na perspectiva sociointeracionista (apoiada no pensamento de Vygotsky, 1984, 1987) podem ser assim sintetizados:

- Desafiar – criar conflitos cognitivos
- Transformar os conflitos cognitivos (individuais) em controvérsias (coletivas)
- Mediar e interagir (verbalmente, gestualmente, tanto o professor como os alunos na posição de mediadores de suas próprias experiências)
- Levar a conclusões provisórias
- Favorecer o feedback

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Cultura Lúdica e Formação de Educadores

Com o uso das tecnologias digitais, essa mediação pode ser potencializadora de aprendizagens significativas porquanto constituintes de objetos de criação dos alunos e professor. O blog é um bom recurso para tal finalidade, podendo funcionar:

- Como apoio didático:
 - No depósito de tarefas,
 - Reflexões
- Para pesquisa científica
 - Estudos
 - Criação; designs
 - Apresentação de trabalhos
- Vantagens:
 - Facilita a perda de medo das TIC
 - Integra conhecimentos de diferentes áreas
 - Desenvolve a competência digital
 - Estimula novas aprendizagens e descobertas

No presencial, o Blog é um rico estímulo à construção de aprendizagens e um poderoso recurso pedagógico, abrindo maior espaço para a interação e a criação. Segundo Jonassen (1996), os ambientes de aprendizagem devem ser ambientes instigantes, constituídos de problemas relevantes, sobre os quais os alunos devem refletir e buscar soluções. As tarefas a serem disponibilizadas devem originar-se do real, a fim de que a aprendizagem seja, de fato, significativa. Além disso, devem ser apoiadas pela colaboração entre os participantes e constituídas pelo diálogo pedagógico.

Os espaços virtuais de aprendizagem são ótimos dispositivos para o desenvolvimento das aprendizagens, traduzindo-se em conquistas importantes no processo de construção do conhecimento: a conquista da autonomia, ritmo de acompanhamento das atividades, poder de elaboração pessoal das tarefas e atividades, perda do medo das TIC. Nessa perspectiva, mais vale compreender que se informar. A comunicação que se estabelece deve ser autêntica e partir das necessidades dos participantes do processo educativo. Outra conquista importante, no âmbito sócio-afetivo: a aprendizagem em rede, as responsabilidades compartilhadas.

Os blogs brasileiros (<http://noblat1.estadao.com.br/noblat/index.html>, <http://uolpolitica.blog.uol.com.br/>, <http://josiasdesouza.folha.blog.uol.com.br/>) mais frequentados são jornalísticos/políticos e por isso apresentam várias características que os

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

afastam de uma comunidade de aprendizagem prototípica. Outros blogs, mais focados, apresentam, todavia, características que permitem assimilar as comunidades virtuais de aprendizagem. Os *blogueiros* trazem informações e reflexões contextualizadas, citando sempre as suas fontes. Tudo indica que os comentaristas visitam estes espaços procurando ativamente aprender e construir juntos o conhecimento para contribuir a resolver problemas sociais específicos. Estes ambientes são colaborativos, socializadores e contextualizantes, podendo constituir-se, a depender da mediação, em comunidade de aprendizagem, só faltando o caráter síncrono (que na verdade não é completamente excluído). Na base destas observações, pode-se dizer que os blogs podem ser uma excelente interface usada no processo ensino-aprendizagem.

No caso da metáfora das mandalas, mediada pelo blog, tivemos como objetivo precípuo o resgate das histórias de vida dos alunos, numa linguagem criativa, porque o conteúdo que trabalhávamos na disciplina (Docência no Ensino Superior) referia-se à identidade profissional docente. Ora, uma aula expositiva sobre conteúdo tão subjetivo, com todas as suas nuances, é possível, mas não daria conta da apreensão dos sentimentos dos alunos e da sua tradução em palavras. Nesse caso, optamos por um dispositivo metodológico que provocasse no aluno uma reflexão profunda e o desejo de falar de si, de sua trajetória pessoal e também profissional. A construção de mandalas, como metáfora lúdica nessa aula, corroborou com esse intento, tendo revelado muito do estado de espírito dos sujeitos. As mandalas foram fotografadas e postadas no blog com reflexões dos alunos seguidas de comentários e análises críticas.

Neste trabalho apoiamos-nos na epistemologia da prática (Tardif, 2002, Nóvoa, 2002), considerando o saber de experiência a fonte de onde emanam as sistematizações sobre reflexões suscitadas. Os relatos pessoais das histórias de vida de cada um na sala e também no blog, buscando conexões imagéticas nas mandalas, concederam as oportunidades que tínhamos em conhecer, a partir dos próprios alunos, as origens do desejo de tornarem-se educadores.

O objetivo que tínhamos, como já mencionado, era o de trabalhar com as identidades profissionais em construção, mobilizar sentimentos, esclarecer para si e para o outro o desejo de se formar como educador. No campo didático, os saberes que mobilizamos devem repercutir nessa formação e não reduzir-se a um receituário de técnicas pedagógicas, como se estas fossem uma panaceia para os problemas educacionais enfrentados na educação básica. Podemos afirmar, como resultado dessa prática, a satisfação dos alunos em participar das aulas, em colaborar, construir as mandalas e postá-las no blog. Além disso, e principalmente, atingimos o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos referente ao conhecimento pedagógico-didático construído. Aliado às mandalas artisticamente concebidas, os alunos foram

instados a pensar, refletir e sistematizar o pensamento, postando no blog (e também através de discussão em sala), os achados e as conexões entre a metáfora usada e os saberes pedagógico-didáticos que trabalhamos.

Inúmeras outras atividades foram suscitadas, como, atividades de planejamento (projeto de construção de edificações através de *lego*, desenho de árvores dos saberes, pesquisas no Youtube e outros dispositivos didáticos), provocando aprendizagens por caminhos criativos, diferentes dos usuais e estimulantes. Essa é apenas uma exemplificação pequena do potencial estético, criativo e desafiador em que podem se constituir os blogs na estruturação de aulas lúdicas.

Conclusões inconclusas

Ciente do nosso inacabamento, como ponderou Paulo Freire tempos atrás, colocamo-nos como aprendizes nesse processo de inclusão da cultura digital na sala de aula universitária. A nossa busca é de propiciar, o máximo possível, aprendizagens significativas e situadas. Os jovens universitários são, na atualidade, praticamente nativos digitais, chegam à Universidade com um vasto repertório nesse campo e, na sala de aula, os professores não podem *dar com os ombros*, fazendo de conta que tal realidade não existe.

Nesse sentido, e com este artigo, intentamos provocar reflexões sobre a docência universitária e suas potencialidades no ensino mediado pela cultura digital e metáforas lúdicas, acreditando em itinerâncias criativas, críticas e construtivas nos processos pedagógicos. O uso do blog, particularmente, nesse cenário, pode se constituir em excelente interface educativa, pois proporciona o compartilhamento na produção de sequências didáticas, desde o planejamento à execução e socialização dos resultados.

Ressaltamos também a necessidade de formar professores com uma outra visão de mundo mais afinada com os traços marcantes da contemporaneidade em termos da construção de uma nova lógica comunicacional e também educativa. Assim, nos *entrelugares* da vida, o espaço virtual pode ser um poderoso aliado na produção de instigantes experiências pedagógicas.

Referências

- BRASIL. *L.D.B- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei 9394 de 20/12/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, Ed.JM, 1998.
- D'ÁVILA, Cristina e VEIGA, Ilma Passos (org). *Didática e docência na educação superior*. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 2012.
- DIAS, Ana Maria Iorio. (Des) Caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. In: D'Ávila, Cristina e VEIGA, Ilma Passos (org). *Didática e docência na educação superior*. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 2012.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo, SP: Editota Perspectiva, 2004.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Revista em Aberto sobre Educação a Distância*. INEP/MEC, Brasília, DF, v. 16, n. 70, abr./jun., 1996. Disponível em: http://www.inep.gov.br/cibec/word_docs/em_aberto_70.doc.p.1-20. Acessado em 28 jul. 2000.
- LEAL, Luiz Antonio. *A ludicidade na práxis pedagógica do professor de Música* (Dissertação de Mestrado). Salvador, Bahia: Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2012.
- LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. *Educação e ludicidade. Ensaio 3*. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.
- _____. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em: Março 2006.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PIMENTA, S. G, e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência do ensino superior*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- RIOPEL, Marie Claude. *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Laval: Les presses de l'Université Laval, 2006. 206 p.
- SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez., 2003.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro : Quartet, 2006
- SANTOS, Edmea e SANTOS, Rosemary. *A pesquisa-formação multirreferencial: narrando o vivido em busca dos sentidos contemporâneos*. Painel apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo, Campinas, UNICAMP, 2012. <http://www.endipe2012.com.br/> .
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval, Canada : Les presses de l'université Laval, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *Trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lucia (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo, SP: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristina (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. São Paulo, SP: Papirus, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE
Cultura Lúdica e Formação de Educadores

TRABALHOS APROVADOS

PÔSTERES

**INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
SUJEITOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES NA AMBIÊNCIA DO
PROINFANTIL¹²**

*Mônica Loiola¹³
Miguel Angel Garcia Bordas¹⁴*

Introdução

Este estudo tem a finalidade de apresentar, analisar e discutir o tema da inclusão no contexto da Educação Infantil, a partir de um diálogo estabelecido com o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil. Curso em nível médio e na modalidade normal, criado pelo Ministério da Educação, e desenvolvido em parceria com Universidades Federais, Estados e Municípios, destinado a formar professores que atuam na Educação Infantil e não possuem a titulação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, cujo art. 62. versa que para atuar na educação básica o professor precisa ter nível superior, mas ainda admite-se " para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal." (BRASIL, 1996)

Três principais inquietações, originadas na história de vida pessoal e profissional da pesquisadora, deram origem ao estudo. A primeira delas surge do interesse e necessidade em saber qual (is) cultura(s) de inclusão está (ão) presente(s) nas instituições, influenciando a formação do sujeito? A história que fez aflorar essa inquietação é a mais eloquente de todas no ambiente da presente pesquisa, porque é estruturante do universo de vida e razão primeira do interesse pelo tema. Envolve a história de maternidade da pesquisadora que recebeu como filho uma criança com deficiência.

A segunda inquietação, surge da experiência profissional desenvolvida ao longo de 20 anos como professora, coordenadora e formadora de professores. Observa-se que neste período, a educação brasileira de um modo geral e as escolas, em particular, buscam aprender a lidar com

¹² Texto retirado da dissertação com mesmo título, defendida em 10 de abril de 2012 por Mônica Loiola sob a orientação do Dr. Miguel Bordas.

¹³ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Consultora Assossiciada AVANTE; Assessora Pedagógica do Proinfantil da Universidade Federal da Bahia.

¹⁴ Pós-Doutorado - Universitat Autònoma de Barcelona - UAB. Doutorado em Filosofia Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha. Professor Associada da Universidade Federal da Bahia. magbordas@terra.com.br

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

a diversidade humana inserindo as formações de professores, inicial e continuada, como meios para alcançar essa meta. Será?

A terceira inquietação, é mais recente porque surge no contexto do atual trabalho como Pesquisadora e Assessora Técnica Pedagógica (ATP) do Proinfantil. A proposta pedagógica do Programa desenvolve-se por meio de um sistema de rede. Do lugar de assessora, cujas funções principais são acompanhar e documentar o trabalho pedagógico realizado pelas agências formadoras no estado da Bahia, foi possível detectar perdas de informações ao longo do processo formativo. Com isso, surge uma forte dúvida em relação ao conhecimento sobre inclusão que os professores cursistas possam ter construído, a partir da formação do Proinfantil. Da dúvida, nasce a necessidade de identificar com mais clareza sobre o modo como estão significando suas experiências formativas em relação à inclusão, uma vez que comumente eles relataram, durante os encontros formativos, acompanhados pela assessoria, que não se sentiam seguros e capazes para realizar a inclusão. Frente ao exposto, inquietava-nos sobremaneira saber quais concepções de inclusão estavam sendo forjadas pelos professores cursistas ao longo da formação recebida.

Com base nesse contexto, nossa proposta tem como objetivo geral analisar a estrutura formativa do Proinfantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, para assim, contribuir com a produção de conhecimentos que possam favorecer a reestruturação prevista para o programa, e/ou nortear ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil, especialmente.

Para delinear o panorama da pesquisa, a Agência Formadora do Município de Vitória da Conquista foi escolhida como campo empírico, e as principais interlocutoras foram as professoras cursistas que fizeram o Proinfantil neste Município. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, tendo como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas; observações participante e não participante e análise de conteúdos dos livros de estudo que abordam o tema, nas áreas temáticas pedagógicas, com a intenção de identificar o que as professoras cursistas do Proinfantil pensam e sabem sobre inclusão, e quais suas compreensões sobre a qualidade formativa do programa.

Panorama Sobre a Formação Docente: O Proinfantil Como Ação Emergencial

A demanda levantada pelo IBGE, em 2004, sobre a formação de professores evidenciou um dado preocupante no cenário brasileiro: identificou-se que pelo menos vinte mil professores

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

atuavam em Educação Infantil sem que tivessem sequer o nível médio. Esta situação, porém, não era desconhecida dos poderes públicos uma vez que dados ainda mais alarmantes haviam sido publicados no Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2001: " 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida [...] Quanto aos da creche, não há dados." (BRASIL, 2001)

O mesmo documento apontou a relevância da formação docente, como também a necessidade de valorizar o magistério com políticas que abracem "simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada", atrelando estas ações à melhoria da qualidade da educação. Nesta direção, o PNE (BRASIL, 2001) indicou diretrizes norteadoras de políticas públicas que normatizaram a formação docente, com foco na formação inicial e continuada para os professores.

Nota-se, portanto, que a formação docente torna-se pauta prioritária para os poderes públicos que reconhecem a fragilidade das formações recebidas pelos professores e compreendem a necessidade urgente de criar meios para modificar este cenário. Desse modo, o Ministério da Educação/MEC, pautando-se nas diretrizes do PNE (BRASIL, 2001), como também nas políticas direcionadas à formação docente, lançou em território nacional, entre 2005 e 2006, o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – o Proinfantil. Tal ação foi posta como emergencial, pelo governo federal e parceiros, com fins de oferecer oportunidades de estudo e certificação aos professores que atuavam na Educação Infantil sem a formação mínima, exigida legalmente. Trata-se, portanto, de um Programa implementado, inicialmente, pelo Ministério da Educação, em parceria com os Estados e Municípios, e que, em 2007, passou a contar com quatro Universidades Federais (UFG; UFMS; UFPA e UFRN), para o desenvolvimento das ações de formação, acompanhamento pedagógico e avaliação. Em 2009, quando inicia o terceiro grupo do Proinfantil, a UFBA assume a coordenação no Estado da Bahia. Ao ingressarem no Proinfantil, os professores em formação passam a receber a denominação de Professores Cursistas (PC), sujeitos da pesquisa dessa dissertação.

Reconhecemos o Proinfantil como uma iniciativa que, apesar de não ser a ideal, foi necessária frente a situação formativa dos sujeitos que atuavam na Educação Infantil, explicada anteriormente. Decerto, o Proinfantil é um programa compensatório que surge para amenizar uma realidade preocupante no nosso país. Vemo-lo também como uma ação política, com a intenção de unir esforços entre os governos Federal, Estadual e Municipal, via acordo de

participação. No entanto, não deixamos de sinalizar a fragilidade desse recurso.

Panorama Teórico:

Como fundamento teórico, dialogamos com Geertz (1989); Stuart Hall (1997 e 2006); Pierucci (1999); Bauman (2005); Santos (2006); Cristina d'Ávila (2007); Jimenez (2008); Lüdke e André (2008); Saviani (2009); Woodward (2009); Maria Aparecida Barreto (2010); Mendes (2010); Siems (2010); Cunha (2011), entre outros, auxiliando-nos na apresentação, discussão e análise da temática alvo do estudo.

Assim, nossos argumentos fundamentam-se na compreensão de que é necessário (re) construir culturas positivas de inclusão. Reconhecemos a Educação Infantil como o momento propício para esse intento, porque os sujeitos protagonistas, as crianças, estão em um período de crescente desenvolvimento, suscetíveis a aprendizagens significativas, pautadas em valores que sustentam a convivência saudável com a diversidade humana. São sujeitos que ainda não mensuram as diferenças, apesar de percebê-las. Refletimos sobre os sujeitos que são considerados de inclusão, a partir da articulação entre as teorias desenvolvidas por Freud, Piaget e Vigotski.

Defendemos as instituições educativas enquanto ambiência favorável para a (re) construção dessas culturas constituídas por valores como solidariedade, cooperação, respeito, autoconfiança, desde que repensados alguns princípios e práticas. Nesta direção, Projetos Políticos Pedagógicos e currículos fortalecidos na proposta apresentam-se como caminhos iniciais. Esse movimento de reconstrução de culturas de inclusão significa inseri-la enquanto um valor presente, intencionalmente projetado como cerne dos planejamentos (macro e micro) da instituição, pensado, discutido e construído de forma interdisciplinar. Mas, como um ciclo interdependente, é preciso rever, concomitantemente, os paradigmas sobre inclusão que impulsionam as formações de docentes, uma vez que ficou clara nesta pesquisa a sua influência para a construção de conhecimentos teóricos e práticos.

No capítulo destinado a discutir a inclusão articulada à formação de professores, fazemos um passeio histórico sobre a organização da educação brasileira que inicialmente desenvolveu-se em sistemas separados entre educação especial e regular, até chegarmos à proposta contemporânea de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, apoiamos-nos em documentos legais, nacionais e internacionais, prioritariamente.

Tais documentos, reconhecem a educação inclusiva enquanto um paradigma

educacional, com fundamento na concepção dos direitos humanos fortalecida, em território nacional, pelo movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo que os impedimentos não estão localizados somente no sujeito e na sua condição de realizar ações com independência, mas também no ambiente que pode ampliar ou diminuir o grau de dependência do mesmo. (BRASIL, 2007c, p. 16) Esta concepção indica que incluir é muito mais que integrar. É participar ativamente, é aprender significativamente, é ter autonomia e autoria. A partir desta compreensão de deficiência, os sistemas escolares precisam trabalhar para diminuir as barreiras que possam impedir a plena participação das crianças nas atividades cotidianas escolares, sejam em grupo ou individualmente.

Ao discutir a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, a professora e pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes (2010) atrelada esta questão à busca de qualidade do atendimento oferecido pelas diferentes instituições de Educação Infantil porque "existem evidências claras e consistentes demonstrando que programas de alta qualidade resultam em um melhor desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para as crianças." (MENDES, 2010, p. 51)

A nossa compreensão a respeito de programas de inclusão de qualidade refere-se a propostas que aliem os pilares norteadores da Educação Infantil – cuidar, educar, brincar – de modo acessível a todos que participam da escola, sem segregar em atividades ou metodologia diferenciadas somente para quem tem deficiência. Que as propostas pedagógicas sejam escolhidas com base em todas as crianças, sem homogeneizar os processos e percursos pessoais, e com isso elas tenham a chance de experimentar da pluralidade de situações podendo gerar aprendizagens significativas frente à diversidade.

A nossa pesquisa apontou para a influência direta do currículo do curso sobre a formação das professoras cursistas, na construção de concepções acerca da inclusão, ao tempo que indica a necessidade de rever os conteúdos abordados na perspectiva da educação inclusiva.

Proposta Metodológica

Os referenciais metodológicos que guiaram o estudo apóiam-se na pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, por apresentarem princípios que favorecem a leitura dessa complexa realidade e também por reconhecer, tanto pesquisador quanto sujeitos da pesquisa, como seres de relações implicados que são com as suas histórias pessoais e de formação. O levantamento empírico dos dados foi feito por entrevistas semi estruturadas, observação

participante e não participante, e análise de conteúdo dos livros de estudos do Proinfantil. Desta pesquisa participaram quatorze professoras cursistas, do total de trinta e cinco, que atuam em cinco instituições de Educação Infantil no Município de Vitória da Conquista na Bahia.

Principais Achados

Segundo depoimentos de profissionais do núcleo de inclusão da secretaria municipal de educação em Vitória da Conquista o município segue a política de inclusão proposta pelo Ministério da educação. “MEC preconiza um público alvo que corresponde realmente esses alunos com deficiência, então esse é nosso alvo de trabalho.”

Destacamos que as professoras cursistas relacionam inclusão com a inserção, na escola regular, de crianças com deficiência. Nenhuma apresentou conceito de inclusão formulado, falando que incluir é aceitar, respeitar, tratar com carinho e cuidar das crianças com deficiência. Apareceram nos seus discursos o uso de termos como “ditas normais”, referindo-se às crianças sem deficiência – termo também empregado nos livros do Proinfantil. Esta e outras situações, demonstram o quanto os livros veiculados, influenciaram as concepções das professoras cursistas, uma vez que verificamos que os cursos de atualização oferecidos pelas universidades, aos formadores dos professores cursistas, não foram suficientes para romper com esse paradigma.

Por nossa análise, a compreensão sobre inclusão é ainda nebulosa para as professoras cursistas. Pareceu-nos que intuitivamente elas alcançam a grandeza desse passo social, mas na prática acreditam que o fato de crianças com e sem deficiência estudarem no mesmo espaço, já estão sendo incluídas.

Entendemos que as professoras cursistas estão no caminho para compreender a inclusão enquanto um movimento que se inicia com a aceitação e o respeito, mas a sua prática depende de mudanças culturais em nossa sociedade, porque a inclusão escolar não finaliza no recebimento. Pelo contrário. Inicia-se com a inserção das crianças, mas elas precisam estar em um ambiente que favoreça e promova o seu desenvolvimento integral.

Sabemos que (re) construir culturas requer investimento. Para isso, é preciso haver um conjunto de ações que articulem de forma produtiva e real teoria e prática. Desde políticas que consigam ser realmente efetivadas, até o desenvolvimento de estruturas organizativas, tanto nas instituições de educação infantil, quanto nos cursos de formação de professores, que

possibilitem a construção de propostas e currículos centrados na inclusão. Apesar de trabalhoso e, ainda nos parecer uma realidade distante, é nisso em que acreditamos e é nisso em que apostamos, porque cremos na condição humana de tornarmo-nos pessoas cada vez melhores.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 12 set. 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2007c.
- BARRETO, *Maria Aparecida* Santos Corrêa. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.

_____. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e inclusão escolar: laços, amarras e nós.** São Paulo: Paulus, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** In: BATISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2 ed. atual. Ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

IBGE. **Cidades@.** 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 5 abr. 2012.

INEP. **Censo escolar.** 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 5 abr. 2012.

LÜDKE, Menga. Evolução da pesquisa em educação. In: _____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2008. p. 1-10. No Prefácio as autoras explicam a autoria de cada capítulo.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP.: Junqueira & Marin, 2010.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

SANTOS, Ana Katia Alves. **Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental.** Salvador: EDUFBA, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

EM CENA O RISO, O CANTO, O JOGO: O BRINCAR...DE SER FELIZ NA ESCOLA

Manon Toscano Lopes Silva Pinto¹⁵

Resumo

Por que a figura do palhaço está imersa no contexto contemporâneo da instituição escolar na educação contemporânea? Por que rir, jogar, dançar, brincar, dramatizar e cantar são tão importantes na educação? Tais perguntas movem o estudo mostrando que ser feliz é uma questão de atitude. Diversas obras nos informam essa maneira de encarar a vida, entretanto, parece que as prateleiras de autoajuda é o único lugar onde elas devem ficar. Doravante, palhaços e saltimbancos voltam às ruas e o riso e o exagero que toma conta das suas figurassurgem em diferentes lugares contrariando o cotidiano. Dessa forma cumprimentamos o respeitável público notificando o que já é de domínio público: a vida é um circo. No CMS alguns trabalhos foram postos à baila, um deles tratava da relação dos meninos de rua com o impetuoso mundo do 'ter'. A ausência de um espaço no tempo e na vida para brincar de ser feliz, bem como a necessidade de uma vida mais afetiva e fantástica foram as razões que levaram os discentes a construírem textos dramáticos que ora relatamos nesse artigo. Com estas reflexões construímos alternativas que levam o educador a refletir o propósito de uma educação voltada para a ludicidade.

Palavras-chave: Riso. Brincadeiras. Circo. Ludicidade

Introdução

Ressignificar práticas corporais é uma necessidade constante de todo ser humano. Na contemporaneidade, a relação com o meio ambiente é uma atitude prioritária face às constantes investidas de se construir arranha-céus que aprisionam famílias inteiras por tempo indeterminado em ambientes cada vez mais diminutos, encarcerandoseus corpos nesses castelos de concreto onde as crianças sonham em se tornar homens-aranhas, super-homens, ou outros seres superpoderosos que possam levar seus próprios corpos para outros espaços - encantados?, acreditamos que não, mas em espaços reais, pelo menos assim pensamos que o são, pois eles existem em formas de planetas e estão no espaço, ao vivo e a cores..

Nessas diversas galáxias habitam robóticos seres que, na verdade, moram dentro de nós. São alienígenas e alienados seres neste mundo tão mecanizado que só aqueles que sabem apertar um botão são considerados sapietes, inteligentes, superdotados e provedores de uma

¹⁵ Doutora em Educação Física Escolar (Universidade American World University), Mestrado em Educação pelo Movimento Humano pela Universidade Castelo Branco - RJ (1997). Professora do Colegio Militar de Salvador, Fundamentos de expressão corporal e dança e metodologia do ensino do 6o ao 9o ano na UNIRB – SSA. manonlopes@yahoo.com.br Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

cultura cibernética que os fazem seres extraterrestres. Um mágico, de Oz ou de Marte, ou de Vênus, mas que tem endereço certo – um edifício no centro da cidade com um quatinho cheio de fios e telas ultramodernas.

Assim os pequenos se sentem felizes com um bolso cheio de computadores, telefones, jogos eletrônicos, máquinas fotográficas e de cinema, ok tudo, ok multiuso e qualquer outro ok que possam inventar.

Ser feliz é uma questão de atitude. Sobre essa maneira de encarar a vida numa instigante pesquisa que trata, *a priori*, da aproximação de Jung com Moreno. Nesta obra se reúnem diversos artigos que versam sobre a Psicologia Analítica. Entretanto, o artigo de Ramalho entra no picadeiro para anunciar que ‘rir, é o melhor remédio’.

O que esse encontro tem a ver com a ludicidade e a perda do espaço do *ludens* que o ser humano cultivou por tanto tempo?

Para informar algumas supostas verdades sobre o assunto, Ramalho cumprimenta o respeitável público notificando o que já é de domínio público: rir é o melhor remédio. Segundo Ramalho (p. 113) “o palhaço foi considerado por Jung como representante do *trickster*, a figura arquétipa do herói trapaceiro, ambíguo e contraditório, que zomba e transgride normas”.

Nenhum ser sobrenatural do mundo das máquinas tem um sorriso constante nos lábios. Mas o palhaço tem. É sobre esse ato de sorrir e tornar a vida um palco de alegria é o propósito de se investir em espaços reflexivos sobre a ludicidade em tempos de guerra.

Esse é o objetivo desse artigo que tende a mostrar o lugar do riso e da brincadeira como um assunto de grande seriedade para todo aquele que ainda acredita que ‘rir, é o melhor remédio’.

Desenvolvimento

Ria, enquanto é tempo

O riso e o exagero toma conta da figura do palhaço e, caso não exista mais o que tornar maior como acessórios do figurino, a figura é trabalhada com elementos contraditórios. Ou seja, há gola ou chapéu de palhaço que é extremamente minúsculo. Esses dados são relevantes para diversos artigos e obras referentes aos palhaços, os amigos da garotada.

Há palhaços que angariam a simpatia do público infantil e há outros que são rejeitados ou menos simpáticos.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

As figuras medievais do bobo da corte ou bufão propagam essas nuances que escamoteiam o sacro e o profano, elementos indiscutivelmente jogados nas folias carnavalescas.

Se recorrermos ao tarô, vemos o coringa e o louco como aproximações do papel do palhaço que causavam espanto quando surgiam em trupes através dos saltimbancos, constituídos de elementos com culturas, quase sempre híbridas, oriundos de um cruzamento com o nomadismo zíngaro ocorrido em profusão na Idade Média.

Ramalho categorizou a figura do palhaço somente na Renascença italiana, com a *Commedie dell'arte* com a dupla 'Branco e Augusto'. (RAMALHO, 2010, p. 44) Ela joga com uma palavra que pode ser entendida como a sombra de um povo e, em tempos que o folclore foi admitido como um traço popular anônimo, o circo e a feira passaram a ser coadjuvantes de uma parcela multifocal do povo.

A palavra *clow* tem relação com a burguesia enquanto o termo palhaço vem do italiano *paglia*. Guardando as devidas proporções, as roupas coloridas e o dever de levar a saúde através da alegria para todo ser humano, humaniza o humano-humanidade que existe em todo educador, ou deveria existir. Vestir a farda do palhaço é obrigar-se a ser feliz tão quanto vestir-se com as coloridas malhas da academia do corpo é sentir-se saudável e, por que não, vivo?

São dois grandes desafios educacionais: ser educador físico e ser um palhaço, fazer rir e tornar o corpo saudável a partir da difícil tarefa de tornar o corpo um portal da felicidade. O palhaço e o educador físico são dotados de uma magia especial mas só será válido o ato de rir quando o intérprete do riso for o próprio agente do riso.

Há mais de um século a revista seleções do *Readers Digest* aponta que 'rir é o melhor remédio' em uma das suas seções. Mas ainda é tempo de rir.

O riso é provocado quando a espontaneidade é exaltada. Ramalho (2010, p. 114) aceita a ideia de que a improvisação, o desconhecimento são as causas geradoras de uma sucessão de atos tolos e estúpidos, para alguns, e outros, a peça mais importante de um povo.

No meio popular há tipos populares e outros tipos de 'palhaços' que apresentam as imagens arquetípicas do brincalhão com impulsos infantis, de natureza ambígua. Ramalho (p. 114) apresenta o personagem Macunaíma da mitologia indígena brasileira como um exemplo de *trickster*.

Em qualquer instância a figura do palhaço contamina e rompe conservas culturais. É um agente cultural e social que expõe o inesperado, indefinido, desrespeitando a ordem social. Embora não a modifique, ele sugere exatamente isso.

Num espaço terapêutico o palhaço, através do riso, pode aliviar tensões. A durabilidade

do trágico-cômico é uma via de acesso ao diálogo, e Moreno (s.d.) confirma essa tese que utiliza o lúdico e o riso como condições para promover o espontâneo criador, condição fundamental para a saúde mental.

A ludicidade na educação motora e cultural

No tocante ao lúdico, lazer é um dos eixos que vão conduzir alguns momentos nas cenas, vale assinalar que ele ampliará a visão das formas socioculturais de ser criança, o que torna relevante para ser especificado como produto das pesquisas em cultura e lazer, práticas educativas que abordam elementos também de dança, principalmente as de salão.

Nas esquinas e nos cruzamentos de várias avenidas nas grandes e pequenas cidades surgem malabares, engolidores de fogo, uma mulher barbada. Figuras inerentes aos circos que se tornaram ambulantes como se fossem pulverizadas dos espaços onde outrora eram reis e rainhas, príncipes e princesas.

Como explicar esse fato se os circos estão em alta, a ginástica para todos os elevam apresentando grandes nomes circenses nas Gymnaestradas, emergentes das obscuras Lingíadas?

Podemos dizer que o circo não só influenciou o teatro, mas também as práticas de educação física tornando-as mais lúdicas. Desde Jahn até as manifestações da Ginástica Para Todos (GPT) que, silenciosamente, o circo vem sendo reconstruído em diferentes lugares do mundo de forma quase secreta, porque pouco divulgado. Com o mesmo silêncio o circo passou a ter importância nas aulas de educação motora.

Se Carmen Soares (2002) cita que as relações cotidianas, os divertimentos e festas populares, espetáculos de rua e do circo, bem como os exercícios militares e passatempos aristocráticos foram assegurados pelo Movimento Ginástico Europeu, a adaptação dessas mesmas práticas trocam de espaço e até de qualidade de movimento, fazendo referência à leitura corporal labaniana, mas não impede de se lembrar dos corpos que produziram estas manifestações.

O olhar gadjo (não cigano) sobre as exibições ciganas classificavam-nas de excessos corporais e mereciam um olhar ‘reprovador’. Tais referências cuidadosamente esboçadas na obra de Soares, apontam o fascínio que todas exerciam nos espectadores. O que não aparece na obra da referida autora é a presença cigana nos teatros mambembes, fato comum, não só no Brasil mas em muitos outros países.

Na página 24 da sua obra mais lida ‘Imagens da educação no corpo’, a autora chega a

citar os nômades e aponta uma figura como sua referência imagética. Nela há um quadro de Giandomênico Tiepolo intitulado ‘Polichinelos e saltimbancos’, trabalho datado de 1793.

Tudo que foi referenciado sobre esses ‘nômades’ são peculiares também ciganas que recebiam alcunhas como ‘errantes’, ‘nômades’, ‘estrangeiros’. A verdade é que o discurso dos viajantes era um, e dos ciganos, outro. Ser cigano, ser educador físico, ser palhaço, é ser emocional e emocionante. Emoção e preconceito têm estreitas relações e o preconceito de longa data em relação aquele que ri é fato universal, ‘um palhaço’.

Significado cultural do palhaço

Estudamos com prazer a tese da professora Eliene Benício Costa (1999) cujo foco de estudo foi o teatro implicado nas artes circenses. O que se propaga como a quarta parede foi um detalhe que nos chamou a atenção. Reconhecemos, em se tratando de nossa pesquisa, que o olhar de um educador físico em relação ao circo, propriamente dito, não são idênticas às observações de leigos ou de atores, dançarinos, acrobatas, enfim, aqueles que são estreitos profissionais da área artística.

As atividades que eram realizadas nas ruas, mesmo não sendo as circenses, chamou a atenção de muitos pesquisadores que trataram o assunto com muito carinho, mas não o suficiente para entender que há um cruzamento de ‘saberes e fazeres’ em torno daquele que se constituiu numa figura das mais importantes da cena contemporânea e da antiga – o palhaço.

Os textos referenciados da autora e os de Ermínia Silva, Regina Horta Duarte e Antônio Torres como os de Benjamin de Oliveira, são obras de grande interesse para aqueles que investem em pesquisas sobre o circo, mas, tratando-se de educação motora, ou seja, educação para o ato de mover e, portanto, um ato emocional, os textos devem ser lidos na íntegra. O circo e o palhaço, não apenas as artes circenses, devem exaltar também a relação que alguns fazem com os ciganos e o nomadismo, uma das características clássicas do circo.

Os saltimbancos foram grandes responsáveis pelas artes circenses. Mas nem todos eram ciganos. Entretanto, grande parte dos saltimbancos tinham origem com o ‘povo das estrelas’. Leblond e tantos outros ciganólogos registram que nos circos encontravam-se ‘gente estranha e nômades’. Mas decerto eram eles um pouco pioneiros na maneira de tratar o corpo com um pouco mais de alegria pois a dança, a música, a equitação e tantos outros malabarismos que o coro é capaz de fazer passou por esses corpos que, se todo não se traduziu na figura do palhaço, era um artista e, como tal, um palhaço.

Sobre o circo

“O circo tem se caracterizado por sua capacidade de bricolagem”. (COSTA, 1999, p. 76). Magnani (apud Costa, 1999, p. 76) confere à bricolagem um processo fragmentado de estruturas de diferentes épocas e origens, tornando factual uma marca identitária. Assim, antigas matrizes culturais podem ser vistas numa tentativa de conservação.

A autora lembra que “o caso mais notável de comercialização da cultura popular é o circo” (BURKE apud COSTA, 1999, p. 76) e esse foi o tema que mais deixou dezenas, centenas e milhares de crianças curiosas com o que cada corpo é capaz de fazer para alcançar seus limites.

O circo envolve simbologias próprias e este artigo, ao tratar o panorâmico cruzamento de diferentes áreas da educação motora, questiona os efeitos de alguns discursos produzidos com o objetivo de enveredar pela ludicidade que, na atualidade, ganhou outras proporções.

O riso e a alegria que outrora transbordava pelos vilarejos e praças, tão quanto na intimidade palaciana, aparece e desaparece onde deveria ou não estar presente. Assim, de forma transversal, o riso é sugerido mas não assegurado nas profissões que deveriam tê-lo em alta conta, em cena e não nos bastidores.

A oportunidade de possibilidades de aprendizagens bem humoradas se esvai em objetivos pouco alcançados quando queremos tornar as práticas corporais um momento de prazer. Assim Reñones (2002) prevê que é pelo riso que as mudanças ocorrem e, talvez a educação motora não tenha sofrido mudanças significativas porque não está sobrando espaço para rir.

Metodologia de trabalho

Os trabalhos que puderam ser desenvolvidos em torno do tema perpassaram por práticas, não apenas circenses, mas com o cruzamento de dança, música, teatro, performance e, naturalmente, atividades físicas de qualquer natureza.

Para iniciar a pesquisa os estudantes tiveram inúmeras discussões sobre o que é preciso reconhecer nas atividades corporais como unidades motoras consideráveis.

Embora o trabalho tenha se efetivado numa pesquisa bibliográfica, utilizamos essa mesma pesquisa para enveredar pelas práticas corporais utilizando elementos do circo e questões relativas à presença do circo na comunidade da escola. Para isso recorremos ao fascinante filme ‘Um dia, um gato’. O filme, ganhador da Palma de Ouro de 1963, foi bastante

interessante porque mostra diferentes possibilidades de o corpo sorrir. É uma fábula, fantasia, conto mortal, sátira, narrativa surrealista, mas, no fundo, é um circo onde o que é bom e mal aparecem como uma coisa só.

Conclusão

Diante do exposto concordamos que a educação física mudou, o riso mudou e o palhaço está procurando armar uma tenda onde possa dar o seu recado, um pouco mais próximo daquele que fora um dia o seu público favorito. Como as sinaleiras não apresentam mais esse público, os motoristas fazem esse papel. E assim, nos cruzamentos das cidades um pequeno número de atores-dançarinos-palhaços iniciam seu espetáculo saindo das antigas lonas para os asfaltos.

De igual forma o educador físico se apresenta mas não exatamente como um animador mas como um algoz que leva um tempo determinado para nos dizer o que deve ser feito com um corpo que estará se apresentando diariamente no palco da vida, e que, por esse motivo, deve superar o comodismo e se jogar diariamente nas pistas de marcha/corrida para tornar-se um corpo escultural para um público-alvo constante e não pagante.

As considerações que nós chegamos levam a pensar que há certo desvio ou uma falta de entendimento do que seja saúde ou mal estar da população em prol da estética corporal. Este sim, um foco que acentua o fazer das práticas de educação motora na contemporaneidade.

Assim como a educação física, o circo e o palhaço parecem perder a identidade tão quanto aquele que se lança nas academias fechadas ou abertas para a construção de um corpo que nunca será o seu e, por vontade própria, silencia o lado criança que sentia prazer de aplaudir as graças do palhaço, ainda que essas graças parecerem tolas para qualquer um que o assistia.

O palhaço perdeu espaço no circo contemporâneo tão quanto o educador físico que procura o seu espaço num contexto que não mais assegura o seu espaço no panorâmico mundo eletrônico.

A ênfase de agora em diante, até na comicidade televisiva, é o apelo ao humor político ou sexual em que a figura dos travestis são os palhaços de então. Com suas perucas em forma de Bombril colorido e um jeito especial de escamotear o riso perverso, os palhaços de agora surgem ridicularizando aquele que o assiste, ou aquele que está contracenando com o personagem que ora é herói, e ora é mais herói ainda quando descobre o poder que está em suas mãos.

Portanto, a figura do palhaço está presente na contemporaneidade porque, tal como os

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

profissionais de então, sejam de educação física, atores, palhaços procuram, em vão, respostas para suas ações que outrora tinham significativos rumos. Um desses significados era a proposta pedagógica que todo ato corporal ou artístico tinham quando o riso era celebrado com humor, e não com escárnio.

Espera-se que com essas interpelações seja possível uma reflexão sobre o sentido do ser lúdico numa educação que teve muitos instrumentos para se tornar o ideal de vida humana. Ideal que numa remota civilização sempre julgou que rir era o melhor remédio.

Referências

- COSTA, Eliene Benício Amâncio – **Saltimbancos urbanos**: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. São Paulo: USP, 1999.
- KRISHNAMURTI, Jiddu – **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1953.
- REÑONES, Albor Vives. **O riso doído**: atualizando o mito, o rito e o teatro grego. São Paulo: Ágora, 2002.
- MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, s.d.
- RAMALHO, Cybele. **Aproximações entre Jung e Moreno**. São Paulo: Ágora, 2002.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. São Paulo: Editora Associados, 2005.
- SOARES, Noemi Salgado – **Educação Transdisciplinar e a arte de aprender**. Salvador: EDUFBA, 2006.

O LÚDICO E A LITERATURA: O MUNDO ENCANTADO PARA A INFÂNCIA

Rita de Cássia Santana Silva¹⁶

Luciene Souza Santo¹⁷

Resumo

O presente texto trata de um estudo efetivado 2012, através de um projeto de pesquisa relacionado a uma monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil (UFBA). Sua problemática encontra-se relacionada à investigação do efeito da literatura no desenvolvimento infantil, que tanto aguça o imaginário das crianças, conhecendo os responsáveis que, de uma forma ou de outra, influenciam na realização dessa prática com crianças de quatro anos que frequentam uma Escola Municipal, em Poções – Bahia. O objetivo principal do estudo foi analisar o emprego da literatura no espaço escolar da Educação Infantil e suas implicações na construção da linguagem da criança. Na metodologia seguiu-se os princípios da pesquisa qualitativa, tendo como método Estudo de Caso. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 40 alunos do G4 e 12 professoras em uma escola da rede Municipal de Poções. Os dados coletados e posteriormente analisados reforçaram que, as práticas de literatura desenvolvidas no espaço da Educação Infantil são desenvolvidas de forma lúdica, através de teatros, músicas, fantoches, poesias, textos literários infantis, parlendas, contos e reconto desenhos (que é a representação gráfica das histórias).

Palavras- chave: Educação Infantil; Literatura; Lúdico.

Introdução

Este pôster tem como objetivo apresentar o resultado do trabalho monográfico realizado no período de janeiro a julho de 2012, acerca da *Literatura para a Infância e sua influência no desenvolvimento oral na Educação Infantil*. O estudo buscou investigar a respeito do efeito da literatura no desenvolvimento infantil, que tanto aguça o imaginário das crianças, conhecendo os responsáveis que, de uma forma ou de outra, influenciam na realização dessa prática com crianças de quatro anos que frequentam uma Escola Municipal, em Poções - Bahia.

¹⁶ Especialista em Psicologia da Educação com ênfase em Psicologia Preventiva. – (PUC/MG); Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Sede Poções. Professora de Educação Infantil do Município de Poções. E- mail: ritacassiasantana@hotmail.com

¹⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005); Especialista em Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa pela mesma instituição (2002) ; Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999). É professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e atua também como Contadora de Histórias.

Partimos do pressuposto que é através da literatura que a criança aguça o imaginário e tem a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas, devendo, dessa forma, ser-lhe possibilitada uma viagem no universo de heróis, princesas, bruxas, florestas e castelos, desenvolvendo assim a criatividade, a imaginação, a concentração, no momento em que se sentem e vivem as situações das narrativas.(CARDOSO, 2006). Além disso, que o papel do professor de Educação Infantil é estimular a criança com atividades de comunicação e expressão, para que possa desenvolver a linguagem oral, favorecendo, do mesmo modo, o processo de elaboração de descobertas, de levantamento de hipóteses, de criação, de (re)invenção, levando-a, enfim, ao mundo do faz de conta, de fantasia. (FARIA,2004).

Dessa forma, esse estudo buscou responder às seguinte questão: Como as práticas da literatura para a infância estão representadas pelos professores nas classes de Educação Infantil? No intuito de refletir sobre essa questão maior, trouxemos outra pergunta, que funcionou como norteadora desse estudo: A literatura para a infância contribui para o processo de desenvolvimento da linguagem?

O objetivo principal da pesquisa foi refletir acerca do emprego da literatura no espaço escolar da Educação Infantil e suas implicações na construção da linguagem da criança, bem como, compreender como a Literatura Infantil influencia no processo de alfabetização, pois acreditamos que por esse processo as crianças se sentem mais seguras e capazes de melhor se expressarem.

Apresentaremos a seguir os caminhos trilhados no estudo e posteriormente serão explicitados os resultados da pesquisa, com uma amostra aleatória não probabilística e intencional, onde a preocupação foi com o aprofundamento e abrangência do fenômeno estudado.

Caminho metodológico do Estudo

Buscamos desenvolver uma metodologia que privilegiasse o contato constante com o ambiente da escola. Assim sendo, foi utilizado o estudo de caso, pois, de acordo com Macedo (2004, p. 152) “[...], o pesquisador emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo destes a autorização para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa”.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 40 alunos do G4 e 12 professoras em uma escola da rede municipal de Poções, onde realizamos a investigação de campo; todas as

professoras têm o mesmo perfil, porém, foram entrevistadas apenas 6 professoras por trabalharem apenas com a Educação Infantil, que é o segmento no qual foi desenvolvido a pesquisa de campo. Elas, assim como as outras professoras, possuem graduação em pedagogia, mas o diferencial é que fizeram a formação continuada para trabalhar com esta modalidade. Durante a semana pedagógica, essas profissionais apresentaram excelentes trabalhos realizados pelas crianças de Educação Infantil, no que diz respeito à literatura para infância; outro ponto é que a escola investigada está em primeiro lugar no IDEB dentro do seu segmento no município de Poções.

Na aplicação das técnicas produzimos os seguintes instrumentos: fichamentos, questionários, realizamos observação participante, diário de bordo e entrevista. A entrevista foi organizada previamente, com questões pontuais, e sequenciais, onde os sujeitos entrevistados falaram livremente. Para evitar problemas, estabelecemos relações positiva, e de forma agradável desenvolvemos um bom grau de confiabilidade entre os envolvidos.

Usamos diário de bordo, como instrumento, para fazer uma reflexão sobre as experiências vividas no campo, pois, como afirma Macedo (2004, p.196), “além de ser utilizado enquanto um instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado também como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados [...]”, sendo assim o diário de bordo é de grande valor para acessar os imaginários envolvidos na pesquisa.

Após a coleta de informações, fizemos um estudo com intenção de melhor sistematizar nossos dados, resguardando de todas as formas a identidade dos participantes desta pesquisa, onde buscamos um bom nível de credibilidade entre os envolvidos.

O lúdico e a literatura: o mundo encantado para a infância

A literatura para a infância é encantadora, ela pode fazer a criança viver outra vida, ou seja, a vida da personagem da história e usando a imaginação, a criança vai viajando, reelaborando sua realidade pelo imaginário, pela fantasia. Antigamente, os livros de literatura na infância eram usados como pretexto para ensinar outros pontos da matéria e eram produzidos especialmente para as escolas. (COELHO, 2003).

Muitos valores da sociedade foram passados adiante através dos livros infantis. Mas a autêntica Literaturana Infância não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica ou didática. O importante é trabalhar o imaginário e a fantasia. Como coloca Bettelheim (1980,p.13):

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Através da literatura na infância a criança descobre o mundo dos impasses, os conflitos e busca soluções das quais todos precisamos. Ela passa a aguçar o imaginário e tem a curiosidade respondida em relação a muitas questões, encontrando idéias que solucionem respostas na sua vida. Sendo assim, a imaginação é a grande fonte da vitalidade imaginária ela é desenvolvida ao longo de toda a vida, mas para que essa imaginação e a saúde psicológica sejam desenvolvidas na vida adulta, ela depende da plenitude imaginária vivida na infância.

Diante desse fato, subentende-se que a literatura na infância, desde os tempos mais antigos, tem um componente que a torna capaz de sensibilizar e encantar o leitor independentemente da idade (cronológica). Ela ultrapassa o tempo e o espaço e ao ler uma literatura na infância, o leitor pode se permitir uma vivência para além do real, para um imaginário. (LAJOLO E ZILBERMAN,1988; ZILBERMAN,2003).

É importante destacar que a literatura na infância é considerada como um objeto da cultura, dotada de particularidades próprias, habilidades e modos, que devem ser aprendidos pelas crianças em processo de aprendizagem. Nesse caso:

Para conceituar [...], é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época. (ZILBERMAN,2003,p.34)

Literatura na infância é uma palavra que seduz, induz leitura, que conduz á linguagem. Não se pode falar de literatura, uma linguagem da arte, sem encontrar emoção, vida, experiência, significados, histórias, encantamentos, sonhos, leitura, leitor. (ABRAMOVICH,1997).

Na Educação Infantil falar sobre literatura é, sem dúvida, falar sobre o universo lúdico e a imaginação. A Literatura é de grande importância como etapa criadora dentro do problema geral da imaginação, uma vez que não se sabe bem em que idade, em que forma e circunstância ela aparece na criança.

É por meio da literatura na infância que a criança na Educação Infantil desenvolve significados mais profundos do que na verdade, o que a vida adulta ensina. As crianças

desenvolvem seus sentimentos, emoções e aprendem a lidar com essas sensações. Assim, é importante perceber que a literatura na infância é considerada verdadeira obra de arte, lembrando sempre que seus enredos falam de sentimentos comuns a todos nós, como: ódio, ciúme, rejeição e frustração, entre outros, que só podem ser compreendidos e vivenciados pela criança através das emoções e da fantasia. (COELHO, 2000).

Na literatura da infância encontramos um mundo maravilhoso. É o faz-de-conta que encanta com a fantasia e ao mesmo tempo se reproduz na imaginação fértil das crianças e, por outro lado, serve de referencial para a realidade que elas vivem. Ela fascina e atrai de tal forma as crianças, que as levam a imaginarem-se no papel dos personagens principais e por isso muitas vezes, levam para a vida as atitudes desses personagens, fazendo uma leitura do seu próprio mundo. (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, acredita-se que a literatura na infância é o alimento da imaginação, que desperta o pensamento e abre na criança sua compreensão de mundo, ajudando-a na resolução de conflitos internos, já que ela congrega o texto literário como arte da própria vida. Logo, no momento em que a criança escuta a literatura “ela pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e um universo de valores, de costumes e comportamento de outras culturas situadas, como já foi dito, em outros tempos e lugares que não é o seu”. (RCNEI, 1998, v1. p.143.)

Dessa forma, a narrativa é uma ponte entre o lúdico, a imaginação e a cultura. Daí a responsabilidade diante das histórias que são oferecidas às crianças, observando-se que é preciso que as narrativas tenham qualidade. É através da literatura e do lúdico que a criança passa a compreender o mundo dos contos e a mensagem básica transmitida a ela; que na vida existem dificuldades que fazem parte da existência humana.

A literatura pode ser uma forma de brincar com palavras e figuras e é uma atividade prontamente prazerosa para as crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte para a imaginação, pois as histórias transportam o ouvinte para uma viagem. (CARDOSO, 2006, p.09)

Na Educação Infantil, o trabalho com leitura de rimas, trava-línguas, poesias em que as crianças interpretam a situação narrada, ilustram e gradativamente memorizam tornando assim, divertido o jogo de palavras através da oralidade. Assim, a diversificação das atividades com a ludicidade e a literatura para a infância, no espaço da Educação Infantil, deve favorecer o conhecimento de textos diferentes, considerando a qualidade literária, atentando aos interesses específicos de cada grupo, dinamizando a leitura e fazendo novas descobertas da história, inserindo dessa

forma, a criança no mundo literário.

Descrição e Análise dos Dados do Estudo

Esta parte é de fundamental importância para uma melhor compreensão do tema pesquisado, pois nos leva a compreender como a literatura para a infância é trabalhada no espaço de Educação Infantil, de modo que a criança desenvolva a linguagem oral. O nosso primeiro momento com as professoras aconteceu de forma espontânea, tivemos uma boa receptividade por parte de todo o grupo. Ao iniciar as atividades no espaço de Educação Infantil, as professoras sugeriram uma oração que foi realizada por uma criança.

Em seguida, as professoras começaram a cantar “entra na roda Tindôlê lê” formando um círculo, e passaram a cantar: “atirei o pau no gato, perdi meu anel, o cravo brigou com a rosa”, e na última música que ela canta “E agora minha gente uma história vou contar...”. Automaticamente, as crianças pegam o tapete de emborrachado e sentam no chão, preparando para ouvir a história.

A professora começou a contar a história com ajuda de fantoches, algumas crianças ouvem com interação, porém outras começam a se dispersar, olhando para os objetos que lhes chamaram atenção. Logo, a professora percebe a falta de atenção dessas crianças e busca mais entonação na voz, procurando, ao mesmo tempo, seus olhares e, então, as crianças compreendem e voltam a atenção para a escuta da narração. Enfim, as crianças participaram ativamente, vivenciando cada fragmento da história contada.

Em outro momento de nossa observação, as professoras retomam a leitura da literatura para a infância, mas dessa vez quem reconta são as crianças, e, por sinal, com muita desenvoltura e riqueza de detalhes. Segundo Bruno Bettelheim (1980, p.19), “só escutando repetidamente [...] e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer”.

Neste sentido, é importante reafirmar que será fundamental para a formação da criança, que ela ouça muita literatura para a infância desde a mais tenra idade. Outra prática observada no espaço de Educação Infantil com relação à literatura para infância foi quando a professora usando o livro incentivou a criança a “ler” as figuras e imaginar o que estava ocorrendo. Nesse momento, a criança foi incentivada a criar sobre as gravuras e narrar oralmente, enfim, as crianças descobriram a magia dos livros e passaram a ter uma boa desenvoltura, do que diz respeito à oralidade, pois a participação se fez de forma prazerosa e fluente.

Segundo Pires,

[...] Os professores dos primeiros anos devem trabalhar diariamente com a literatura, pois esta se constitui em material indispensável, que aflora a criatividade infantil e desperta as veias artísticas da criança. Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de caleidoscópio de sentimentos e emoções que favoreçam a proliferação do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão. (PIRES, 2000)

Sem contar que, quando as crianças chegam ao espaço de Educação Infantil e têm oportunidade de observar os livros, de ouvir a literatura, elas passam a inventar histórias inspiradas nas ilustrações, a criar narrativas para si e para os colegas, a dominar a escrita e a ter um aprendizado de longa duração, que deve começar na Educação Infantil e se estender por muitos anos.

Sobre a questão que se referem às Práticas de literatura para a infância: De que forma a prática da literatura para a infância é inserida no espaço de Educação Infantil?

As professoras responderam à questão afirmando que;

[...]é quando inserem a literatura no momento da roda literária, onde propõem uma conversa formal, dando oportunidade às crianças a terem contato direto com os livros, que geralmente têm significados para elas. (Prof^a Fabiana Silva)

[...] usando fantoches, descortinação na lousa, ilustração da história feita pelas crianças, quando dramatização literatura, quando contam histórias. Quando usa vídeos, DVD, CD, caixa surpresa, cartaz e também quando faz leitura de imagem (Prof^a Magda Magalhães)

A literatura deve ser capaz de estimular no educando curiosidade, vontade e necessidade de recorrer a ela diversas vezes. Nesse sentido, a prática de leitura de textos, sobretudo, literários, na Educação Infantil, passa pela mediação do educador. A prática da literatura para a infância promove a criatividade, a criticidade e a sensibilidade do pequeno leitor. Isso porque o escritor criativo brinca com as palavras, permitindo à criança, perceber as várias possibilidades semânticas, sintáticas e fonéticas da língua materna.

É pertinente que o professor introduza na sua prática pedagógica a literatura infantil, e que esta disponha de informação que venha a contribuir para o desenvolvimento da criança, estimulando o aluno a buscar diferentes caminhos para as resoluções de problemas.

Considerações Finais

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Durante a realização deste trabalho monográfico, desde a sua idealização até a sua concretização, passando pelos estudos que orientaram todo o percurso, faz-se necessário registrar que foram muitas as reflexões sobre a Educação Infantil, Literatura para a Infância e Linguagem Oral.

Observamos que literatura para a infância não é apenas uma atividade de lazer, um passa tempo, mas é um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral, no espaço da Educação Infantil. Uma vez que ela é um gênero escrito especialmente para criança, pode ajudar ao professor, no que diz respeito ao trabalho com o desenvolvimento oral, mas para isso o professor deve oferecer histórias com narrativas que tenham qualidade.

Acreditamos que o trabalho com a linguagem oral se constitui como um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e ao desenvolvimento do pensamento.

A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de Educação Infantil, à medida que todos que dela participam crianças e adultos falem, comuniquem-se entre si, expressando sentimentos e idéias. A linguagem é o principal veículo de comunicação na Educação Infantil, ela precisa estar presente cotidianamente na vida da criança. A maneira como as diversas instituições vão trabalhar essa linguagem é própria de cada uma, e a maioria tem maneiras diferentes de ensinar, de acordo com seus critérios, culturas e valores.

Algumas instituições consideram a linguagem como um processo natural e biológico, e por isso as atividades são direcionadas ao ensino da linguagem e planejadas, de modo que facilite esse desenvolvimento. E ao entrarmos no universo dos professores, para analisar as práticas de literatura para a infância, não podemos deixar de mencionar que a experiência com Educação Infantil, assim como, o contato direto com nossos informantes nos ofereceram uma oportunidade privilegiada de observação, da qual muitas informações foram coletadas e contribuíram significativamente para a análise.

Percebemos, através da pesquisa de campo, que as práticas desenvolvidas no espaço da Educação Infantil são exploradas através de teatros, músicas, fantoches, poesias, textos literários infantis, parlendas, contos e reconto desenhos (que é a representação gráfica das histórias). Observamos que os professores demonstram muitos avanços na sua prática, principalmente, no que diz respeito ao trabalho com a literatura no espaço da Educação Infantil, e o quanto esse trabalho reflete na linguagem oral. E vimos, também, que as professoras trabalham em uma escola com ótima infra-estrutura, apoio dos pais e com diversos recursos didáticos, na maioria

das vezes optam pela forma inovadora de trabalhar a literatura para a infância, colhendo assim resultados maravilhosos, no que diz respeito à questão da oralidade.

Entendemos, ainda, o quanto o conhecimento teórico é um importante meio para que os professores inovem e melhorem constantemente sua prática no espaço da Educação Infantil. No decorrer da trajetória dos estudos, compreendemos que, através da linguagem oral a criança (re) significa seu mundo, reequilibra-se, recicla as suas emoções e sacia as suas necessidades de conhecer e reinventar a realidade.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL.MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol.1.
- COELHO, Betty. **Contar história: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CARDOSO, Marilete Calegari. Palavras e Imagens: Como o professor pode trabalhar leitura com as crianças. In: **Revista do Professor**, Rio Pardo/RS, Editora COPEC. ISSN 1518-1839, n. 85, p.7-9, 2006.
- FARIA M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnografia crítica e multirreferencial: nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **A importância do maravilhoso na literatura infantil**. 2005. [online]. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.graudez.com.br/litinf/marav.htm>. Capturado em 2/1/2013.
- PIRES, Diléia Helena de Oliveira. “Livro...Eterno Livro...” In: **Releitura**. Belo Horizonte: março de 2000, vol. 14.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A PROMOÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS DISLÉXICOS.**

*Cleide Selma Pereira dos Santos*¹⁸

*Marilete Calegari Cardoso*¹⁹

*Milena Lima Tamborriello*²⁰

Resumo: O presente trabalho buscou investigar como a prática pedagógica permeada pela ludicidade contribui para a promoção educacional de alunos com dislexia. A questão norteadora foi: como a inserção do lúdico na prática pedagógica do professor proporciona intervenção apropriada no processo de ensino aprendizagem e promove a aprendizagem significativa para os alunos com dislexia? A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, exploratória, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão e análise de literatura. Utilizamos como subsídios teóricos os autores: Capellini (2004), Cogan (2002), Cunha (2000), Gonçalves (2006), Kishimoto (1997), Luckesi (2007), D'Ávila (2007) e outros. No alcance dos resultados constatamos, que o educador que se preocupa com a aprendizagem de seu educando e utiliza o lúdico na sua prática pedagógica propondo atividades dentro das possibilidades da criança contribui significativamente para que alunos com dislexia superem alguns desafios que encontram no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Dislexia; Ludicidade; Intervenção pedagógica.

Palavras Iniciais

A finalidade de nosso artigo é discutir o lúdico na prática do educador e suas contribuições para inclusão de alunos com dislexia na escola. As idéias nele contidas é fruto de uma pesquisa exploratória²¹, acerca das contribuições da ludicidade para a superação de dificuldades apresentadas por alunos com dislexia, buscamos investigar de que forma o lúdico

¹⁸ É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadualdo Sudoeste da Bahia – UESB. Pós graduanda em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Assistente de Alunos- IFBA, campus Jequié. E-mail: cleideselma10@hotmail.com

¹⁹ Mestre em Educação (UFBA), é licenciada em Pedagogia (UNILASALLE); Professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL; Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/UESB e do **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade** – GEPEL/FACED/UFBA. E-mail:calegari Cardoso-uesb@hotmail.com

²⁰ É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadualdo Sudoeste da Bahia – UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Jaguaquara. E-mail:mi_tamborriello@hotmail.com

²¹ Pesquisa relacionada a uma monografia intitulada “Um olhar sensível do professor sobre o aluno disléxico numa perspectiva pedagógica” do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

inserido na prática do professor, proporciona intervenção apropriada no processo de ensino aprendizagem e promove o desenvolvimento educacional de alunos com dislexia.

O termo dislexia tem sido utilizado para designar diversas dificuldades de origem neurológica e sensorial, este trabalho trata especificamente da dislexia originada de afasia sensorial que corroborando com o pensamento de Capellini e Salgado (2004), consiste em dificuldades significativas na aquisição da fala e uso da audição, que por sua vez repercute na escrita, na leitura, no raciocínio ou habilidades matemáticas, sendo que essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e herdadas de sua árvore genealógica.

A dislexia segundo Ross (1979, Apud, OLIVEIRA, 2002, p.125) “não é uma perda de função, mas um fracasso limitado”. Porém, essa patologia não é considerada de fácil diagnóstico, pois há problemas de origem política, econômica e social que colaboram com a má aquisição da linguagem e escrita, daí a importância de analisar influências ambientais, diferenças culturais e proposta pedagógica antes de dá um pré-diagnóstico.

Apesar de existirem esses fatores preponderantes, que dificultam o olhar atento do professor sobre o aluno na busca da constatação de características designadoras da dislexia, não se pode negar a importância da atuação do professor na busca de melhores condições de ensino-aprendizagem para os disléxicos, sabendo-se que a capacitação do professor para atentar-se às características que designam a dislexia, bem como sua intervenção de forma diferencial e significativa e sua conduta como agente motivador do aluno no processo de ensino aprendizagem constitui-se como fatores predominantes na promoção escolar de alunos disléxicos.

Partimos do princípio que escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo. O educador é aquele que dá direção ao ensino e a aprendizagem, é o mediador e não aquele que ignora a realidade a sua volta e reduz seu trabalho apenas a sala de aula, como transmissor de informações. Nessa perspectiva, Marques (1999) ressalta que a escola tem como missão expandir a capacidade humana, desenvolvendo em seus procedimentos e destrezas condições imprescindíveis para a atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Porém, compreendemos que é necessário que a escola conheça as dificuldades e habilidades de cada aluno com dificuldades de aprendizagem, isto é, de alunos disléxicos; que os professores criem em sala de aula condições que lhe permitam o maior convívio grupal, identificando os seus rendimentos, atitudes, motivações, interesses, relações pessoais, forma de assumir tarefas e enfrentar situações, proporcionando assim uma inclusão de todos os sujeitos

no processo educativo.

Nesse sentido, o estudo ora realizado teve como propósito responder ao seguinte questionamento: como a inserção do lúdico na prática pedagógica do professor proporciona intervenção apropriada no processo de ensino aprendizagem e promove a aprendizagem significativa para os alunos com dislexia?

O objetivo principal do trabalho foi conhecer as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento educacional de alunos com dislexia, buscando refletir sobre a importância da lúdico para a prática educativa numa perspectiva de inclusão de alunos disléxicos.

A metodologia adotada neste estudo bibliográfico avaliando as características do objeto de estudo está centrada na pesquisa bibliográfica, exploratória, de natureza qualitativa, tendo como método a revisão e análise de literatura. Conforme, segundo Gil (1999, p. 43) as pesquisas exploratórias, visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Dificuldades enfrentadas por alunos disléxicos no processo de ensino aprendizagem.

A criança disléxia tem dificuldade compreender o que está escrito e de escrever o que está pensando, conseqüentemente, pode perturbar a mensagem que recebe ou expressa. Podemos entender que esse tipo agnosia não é apenas um problema de leitura, mas o de escrita também. (OLIVEIRA,2002). Dessa forma, “a dislexia é utilizada apenas como um nome mais elegante para traduzir simplesmente a dificuldade para aprender a ler e/ou escrever”. (PAIN,1989, p.30).

Na maioria das vezes, escolares com dislexia não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos colegas de sala devido ao fato de esta patologia acometer a habilidade fonológica do indivíduo, habilidade esta considerada como um dos aspectos mais importantes na aquisição da leitura o que conseqüentemente interfere nas habilidades de interpretação e escrita.(CAPELLINI; CIASCA, 2000). Dessa forma, o disléxico vê sua vida acadêmica estacionar-se, visto que a leitura é um dos requisitos primordiais para toda aquisição de todo o conhecimento.

A criança disléxica enfrenta, também, o preconceito de colegas tornando-se motivos de chacotas e gozações. Gonçalves (2006), afirma que os adjetivos mais comuns que são nomeados aos disléxicos são: preguiçoso, desligado e desorganizado, esses apelidos acabam fazendo parte do seu dia-a-dia e marcando suas vidas. Esse preconceito colabora para a falta de motivação para aprendizagem por parte desses alunos, a qual se constitui em um fator de grande relevância

no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cogan (2002), alunos disléxicos têm uma maior tendência à desmotivação, pois várias são as dificuldades que tem colaborado para isso, entre os fatores temos o preconceito dos colegas e da família, além da falta de capacitação dos professores para lidar com tais problemas, onde muitos destes acabam não se interessando pelo desempenho destes alunos, por não ter conhecimento a cerca da problemática ou por alegar ser de tratamento clínico não implicando necessariamente uma contribuição pedagógica para vencer as barreiras existentes. O autor afirma ainda, que os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, o que precisam é de uma intervenção mais precisa, na qual a paciência do professor em está instruindo de um modo mais lento e repetido na aplicação de conteúdos e a sua conduta em relação a estes alunos é de grande relevância para a aprendizagem do aluno.

Alguns professores são taxativos em achar que a dislexia é um problema sem solução, e esse pensamento repercute na aprendizagem do aluno de forma negativa, pois a relação professor-aluno tem grande influência na motivação do aluno, e na formação crítica e social dos demais alunos que o cercam, podendo a partir da sua conduta favorecer positiva ou negativamente o sucesso escolar do educando, além de contribuir para a visão dos seus colegas a cerca da sua estigmatização ou valorização do direito a ser diferente.

Nesse sentido, acreditamos na importância do professor ser uma pessoa aberta, e sensível para seus alunos e se preocupar verdadeiramente com aqueles que não acompanham a classe. Dessa forma, talvez seja possível ele descobrir o que pode estar afetando a aprendizagem desse educando, e saberá, também, descobrir os meios que facilitariam um melhor desenvolvimento acadêmico.

A Prática Docente de Educadores Inclusivos numa Perspectiva Lúdica.

O papel do professor em sala de aula se constitui em algo de suma importância especialmente na educação infantil e séries iniciais, pelo fato de o professor ser considerado um modelo de personalidade, já que sua conduta e valores expostos acabam deixando sua marca no aluno. A maneira como o professor trata o aluno e se comporta em sala de aula é muito mais significativa do que o conteúdo transmitido e a maneira como o profissional da educação age na sala de aula reflete nos resultados não intencionais da apreensão do aluno, é o que coloca Morales

(2000, p.15-16):

O que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender, pode ser, e com frequência é, o mais importante e o mais permanente do processo de ensino-aprendizado, isso por sua vez depende, em boa medida do estilo de relação que estabelecemos com os alunos.

Corroborando com o pensamento de Morales (2000), é lícito afirmar que numa relação professor-aluno disléxico, a postura daquele em relação a este vai influenciar muito na auto-estima do aluno e conseqüentemente em sua aprendizagem, visto que a motivação possui grande relevância neste processo. Assim se o professor que considera seu aluno como alguém indolente e indisciplinado ou como alguém com inteligência inferior, há uma grande probabilidade de este aluno internalizar este estereótipo, contribuindo assim para seu fracasso escolar.

Além disso, se um professor age de forma preconceituosa, ele está também incentivando ao restante da turma a agir da mesma forma com este aluno. Do contrário se um professor tem uma postura respeitosa e de compreensão com seu aluno disléxico, (é importante que este tipo de postura ocorra independentemente de um diagnóstico de dislexia ou qualquer diferença) ele poderá influenciar o aluno de forma positiva para a superação desta dificuldade, além disso, o professor estará influenciando a turma a agir da mesma forma e terá autoridade para corrigir qualquer forma de discriminação expostas por alunos.

É importante ressaltarmos que a dedicação e o amor são primordiais na prática docente, visto que sem estas duas características, o professor não poderá ir além de uma educação bancária e excludente. Segundo Morales (2000 p.47), “A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa.

O amante pelo ato de educar busca constantemente impulsionar o desenvolvimento dos alunos, se preocupa com aprendizagem destes e com a maneira que se comporta em sala de aula, reavaliando-se a cada instante, pois sabe da sua responsabilidade como educador e de como sua conduta influencia seus aprendizes.

Na educação contemporânea não é mais o aluno que deve adaptar-se à escola, mas a escola é que precisa se adequar à realidade da qual este aluno faz parte, às características e ao acervo cultural que ele traz para a escola. Nesse novo contexto, é imprescindível ao professor construir novas competências e desenvolver atividades enriquecedoras e desafiadoras, como jogos e brincadeiras, que naturalmente proporcionam prazer e direcionam para uma educação integral e inclusiva.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Assim o educador deverá promover uma aprendizagem significativa, para tanto poderá utilizar a ludicidade como instrumento promotor desta aprendizagem. Na oportunidade, faz-se oportuno ressaltar que a palavra *lúdico* se origina do vocábulo latino *ludus* que significa brincar, diversão, brincadeira. Segundo Luckesi (2000, p.96) o que caracteriza o lúdico “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. A ludicidade como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que faz com prazer pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas.

Em consonância com Luckesi, D’Ávila (2007, p.27), afirma que ludicidade significa “o que se vivencia de forma plena em cada momento”. A autora alerta que é preciso saber diferenciar ludicidade de atividade lúdica, acrescentando que “[...] o ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]”.

Caminhando nesta mesma vertente, Wajskop (2005, p. 32) ressalta que "do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas". Dito isto, diante da importância que exerce o brincar no desenvolvimento global da criança, podemos compreender que a privação deste ato poderá resultar em deficiências motoras, sensoriais, inadaptação social ou emocional e até síndromes neuróticas, que se não forem tratadas poderão evoluir e prejudicar a qualidade de vida das crianças.(CARDOSO,2009). Por outro lado, ao nosso ver a ludicidade contribui positivamente para a superação de dificuldades apresentadas por alunos. Os jogos e as brincadeiras são excelentes recursos didáticos em uma educação inclusiva, mas é preciso salientar que o professor necessita de conhecimentos amplos acerca do desenvolvimento humano, visando acompanhar a idade e as necessidades dos alunos para selecionar materiais adequados e diversos, com o objetivo de favorecer a criatividade dos educandos. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, pois fazendo parte da brincadeira ele estará transmitindo os valores e a cultura da sociedade e possibilitando a aprendizagem de maneira criativa e social. Cunha (2000, p.29) enriquece estas afirmativas salientando que “A riqueza da situação lúdica é a melhor oportunidade para se atender às necessidades especiais”. Ainda nesse contexto, vale recorrer a Kishimoto (1997, p. 36) ao afirmar que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Para reforçar este pensamento, ressalta Vygotsky, citado por Wajskop (2005, p. 35):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Ao observar essa afirmação, parece-nos que o professor assume um papel importante na prática da ludicidade no processo da educação inclusiva de alunos disléxicos, pois é ele quem vai criar espaços, oferecer materiais e mediar às brincadeiras, observando e refletindo atentamente sobre o que as crianças fazem, acompanhando sua evolução, sua relação com outras crianças e seu desenvolvimento. Para Moura (2011), o lúdico tem um significado pedagógico próximo na relação da criança como brincante, e assim, proporciona reflexos positivos ao processo ensino-aprendizagem. Uma prática lúdica, portanto, oportuniza o desenvolvimento do aprendizado espontâneo e significativo facilitando assim, a construção da leitura e da escrita com o conhecimento fonológico compreendido na relação.

Assim, acreditamos que cabe ao educador fazer uma integração entre a dificuldade de aprendizagem e a vida diária da criança, pois educar, não é só passar conhecimento, é uma construção coletiva de trocas, de relações, de reciprocidade, de vivências e de experiências, tudo se processa na relação sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Rita Cuoco e Silvinha Cucco (2003) relatam suas experiências, nas quais afirmam que conseguiram contribuir significativamente para o aprendizado de crianças com dificuldades de aprendizagem utilizando o lúdico em sua prática pedagógica, as autoras confirmam a eficiência da ludicidade no processo de superação de dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

No decorrer das discussões realizadas nesse estudo, percebemos que o disléxico encontra muitas dificuldades com relação a sua trajetória escolar, entre os quais estão: a falta de apoio e preconceito da família, a estigmatização do sujeito, o preconceito entre colegas e até de professores e a inabilitação de educadores para lidar com tais alunos.

Diante das adversidades encontradas no âmbito educacional que dificultam o processo de inclusão de alunos com dislexia, é imprescindível que o educador assuma sua responsabilidade de promotor na aprendizagem do educando, buscando uma constante reflexão sobre o ato de educar, se tornando um eterno pesquisador, sensibilizando-se para às necessidades educativas de seus

alunos e atuando de forma consciente e motivadora.

Apesar de existirem leis que assegurem uma educação de qualidade a todos os indivíduos, ainda há um forte processo de exclusão. Dentre os principais fatores que favorecem esta exclusão está ao despreparo dos professores para atuarem com alunos com dislexia, por ser patologia pouco discutida e conhecida pelos educadores o que ocasiona a falta de intervenções pedagógicas que assegure a estes alunos um melhor desenvolvimento.

O educador tem um grande poder de motivar ou desmotivar seu aluno e a ludicidade quando utilizada como instrumento em prol dessa motivação repercute positivamente, contribuindo assim para o processo de ensino aprendizagem e superação de dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, os professores, em sua formação, devem refletir sobre a sua práxis no campo teórico e prático, sobre as concepções do brincar, do ensino e da aprendizagem, para que os mesmos tenham uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

Por fim, concluímos que é necessário que, além de conhecer o significado do brinquedo para o desenvolvimento da criança, o professor também brinque. É preciso, então, salientar a importância da ludicidade na prática pedagógica do educador de crianças com necessidades educacionais especiais, pois essa prática fundamentada no lúdico contribui significativamente para o progresso escolar desses alunos.

Referências Bibliográficas

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S.M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas Desenvolvimentais**, vol.8, 2000.

_____. SALGADO, C. A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CARDOSO, Marilete Calegari. Ludicidade e psicomotricidade relacional: formação contínua do educador inclusivo de Itabuna. **Escritos Pedagógicos**: Revista do Departamento de Ciências da Educação da UESC. Vol.4 nº 1-2, janeiro a dezembro. 2009. Ilhéus, Ba: Editus, 2009.

COGAN, P.. **O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas**. Bruxelas,

CUOCO, Rita Ferrari ; CUCCO, Silvinha Alflen. **Corrigindo Dificuldades de Aprendizagem**

Através do Lúdico. **Revista de Divulgação Científica da Unidavi**. Vol. 1, nº 1. Rio do Sul. Jan/Jun 2003. P. 137-154. Disponível em: http://www.unidavi.edu.br/PESQUISA/revista/material_publico/2ed/silvinha.pdf. Acesso em 04/12/2012.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **O Brincar e as Necessidades Especiais**. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org). *Brinquedoteca: A criança, o Adulto e o Lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.29-35.

D'ÁVILA, C. M. **Eclipse do Lúdico**. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (Org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Áurea Maria Stavale. **A criança disléxica e a clínica psicopedagógica**. 2006. In: *A dislexia na óptica do psicopedagogo*. Disponível em: <http://correio.fdvmg.edu.br/>. Acesso em 04/12/2010.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In. LUCKESI, C. C.(Org.) **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01**. Salvador: FACED/UFBA. Programa de Pós Graduação em Educação, 2000

MARQUES, Maria Órnelia da Silveira. Saberes escolares: para além da escola. In: Ramal, Andréa Cecília et al. **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

MOURA, Guiomar A. R. de. Jogos e o lúdico na intervenção das “dificuldades de aprendizagem e aquisição da escrita na alfabetização”. **Revista Eduf@tima**, Vol. 2, Nº 1:2011. Disponível em: www.edufatima.inf.br/isf/index.php/es/article/view/26-10k. Acesso em 04/12/2012.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: O que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 7ª ed.; Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem**. 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

KISHIMOTO, T. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1997.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré- Escola**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UM DIÁLOGO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS E O LÚDICO NA AMBIÊNCIA ESCOLAR ²²

Letícia Santos Azevedo²³

Marilete Calegari Cardoso²⁴

Resumo

O presente texto manifesta nossa investigação sobre a escolarização de criança cigana e o lúdico na ambiência escolar, cuja pesquisa faz parte de um trabalho monográfico que investigou sobre a temática: um olhar sobre as crianças ciganas no processo de ensino/aprendizagem no Município de Jitaúna-Ba. O mesmo buscou averiguar a percepção dos professores sobre a inserção das crianças ciganas no processo de escolarização na rede regular de ensino, assim como, conhecer de que forma o lúdico está inserido no ambiente escolar, e se vem contribuindo para diminuir o insucesso escolar de alunos de etnia cigana. Para esta reflexão tivemos como referência os teóricos Casa-Nova (2006), Fazito (2006), Teixeira (2007), Brougère (2008), D'Ávila (2007), Kishimoto (2010) dentre outros, para abordar o tema em tela. O diálogo que tece neste estudo nos permite atentarmos sobre a necessidade de muitos educadores compreenderem a importância da ludicidade no contexto de sala de aula, assim como, a elaboração de propostas curriculares que incorporem o lúdico na prática pedagógica, visto que com base nos dados da pesquisa, detectamos a necessidade de se repensar a prática docente a luz de estratégias de aprendizagem cada vez mais significativas e prazerosas.

Palavras-chave: Ambiente escolar. Crianças ciganas. Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto do trabalho monográfico, concluído em setembro de 2012, “**Um olhar sobre as crianças ciganas no processo de ensino/aprendizagem**”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O estudo buscou investigar a percepção dos professores sobre a inserção das crianças ciganas no processo de escolarização na rede regular de ensino no Município de Jitaúna-Ba.

O interesse pela cultura cigana e o lúdico na educação permeia-nos a vida. A gênese

²² Pesquisa monográfica, já concluído, orientada pela professora Assistente Marilete Calegari Cardoso, do Departamento de Ciências Humanas e Letras - DCHL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

²³ Graduada em Pedagogia/UESB, Colaboradora do Projeto de Desenvolvimento Integrado - PDI/UESB e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UESB, campus de Jequié – BA. E-mail leticiaazevedo91@hotmail.com

²⁴ Mestre em Educação (UFBA), é licenciada em Pedagogia (UNILASALLE); Professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL; Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/UESB e do **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade** – GEPEL//FACED/UFBA. E-mail: calegari Cardoso-uesb@hotmail.com

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

desse estudo surgiu com base em experiências de docência com alunos ciganos, em 2007, com uma das autoras deste Artigo, na qual foi detectado situações em que crianças ciganas, em sua ambiência escolar, eram má vistas, principalmente no momento em que estas deveriam se relacionar com os demais alunos/as não ciganos/as. Além disso, durante o estágio pode-se observar um preconceito em relação ao brincar na sala de aula, haja vista que, muitas vezes, esta ação não era reconhecida com uma atividade pedagógica.

Não podemos esquecer que o preconceito para com a cultura cigana surgiu desde os primórdios de sua itinerância no mundo, pois, segundo Teixeira (2008, p. 34), as estratégias de exclusão eram estabelecidas em todo lugar onde estes povos chegavam, visto que o Estado apoiava uma política de “mantenho-os em movimento”, sendo que os ciganos eram obrigados a se locomoverem de uma cidade para outra, não tendo um lugar fixo de moradia. No contexto educacional, em nossa sociedade, um dos fatores que proporciona a exclusão da etnia Cigana é a maneira com que esse aluno/a cigano/a é percebido no convívio escolar, como nos aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 14) “o modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima”.

Em relação ao lúdico no ambiente escolar, ele é defendido por muitos pesquisadores, (a exemplo de BROUGÈRE, 2008; KISHIMOTO 2010, D'ÁVILA, 2007; CARDOSO, 2008 e outros), como um elemento fundante para o desenvolvimento integral dos sujeitos, qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos (CARDOSO, 2008).

Com base nestas reflexões podemos compreender que o lúdico tem um papel social, facilitando assim o estreitamento dos laços coletivos. Assim sendo, podemos afirmar que a ludicidade na sala de aula é uma ferramenta que contribui muito com o processo identitário de crianças de qualquer etnia, em formação, e que o reconhecimento, valorização e respeito para com a herança cultural e as características físicas de cada aluno/a são atitudes pertinentes no processo educacional.

Diante do exposto, nossa pesquisa buscou refletir sobre o lúdico como um instrumento para o processo de inserção das crianças ciganas no contexto escolar, através da análise do paradigma da aceitação, reconhecimento e valorização do lúdico na sala de aula, assim como um olhar sobre as crianças ciganas no processo de ensino/aprendizagem, sendo estas pertencentes a um dos grupos socioculturais que inevitavelmente compõem a nossa escola

e que dão sentido ao termo diversidade. Para tanto, questionamos: Qual a percepção dos professores sobre a inserção das crianças ciganas no processo de ensino e aprendizagem na rede regular de ensino no município de Jitaúna-Ba? De que forma o lúdico está inserido no ambiente escolar, e se ele vem contribuindo para diminuir o insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as?

O objetivo principal foi analisar a percepção dos professores em relação à presença das crianças ciganas na rede municipal de ensino de Jitaúna-Ba, assim como a concepção lúdica existente no processo educacional das mesmas. Nesse texto, revelaremos o olhar dos professores acerca da cultura cigana e o ato de brincar no contexto de sala de aula.

A Metodologia e os Caminhos Percorridos

O caminho metodológico de nossa pesquisa, considerando as peculiaridades do objeto de estudo, inseriu-se no paradigma qualitativo, centrado na abordagem exploratória, e um estudo etnográfico da cultura cigana. A pesquisa foi realizada em escolas que atendem ou atenderam crianças ciganas, no Município de Jitaúna/BA, que é composto por 14.115 habitantes e localiza-se a 166,88 km de Itabuna. Situa-se entre as margens do Rio Preto e o Rio de Contas, entre Ipiaú e Jequié. Foram escolhidas quatro escolas que possuem crianças ciganas matriculadas na Educação Infantil (pré-escola) até a 4ª série que corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo elas: Escola Municipal A; Escola Municipal B; Escola Municipal C e a Escola Municipal D.

Trabalhamos com a população parcial de gestores e professores/as de cada escola escolhida como campo empírico. São professoras/es da rede municipal de Jitaúna que trabalham ou trabalharam com crianças ciganas e aceitaram falar e relatar suas experiências e práticas educativas desenvolvidas com suas turmas, em especial, com crianças ciganas.

Utilizamos como instrumentos: o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada. No primeiro momento do estudo, aplicamos a técnica do questionário, a fim de sondar as escolas que atendem crianças ciganas da Educação Infantil ao 5º ano. Entregamos questionário para nove (09) escolas municipais visitadas, porém, foram apenas quatro (04) escolas que encontramos crianças ciganas matriculadas.

No segundo momento, aplicamos a técnica de observação e o relato dos participantes, estabelecendo diálogo com vários docentes sobre a frequência das crianças ciganas, idade, sexo, dentre outras informações levantadas no decorrer dos relatos. No terceiro momento realizamos a

entrevista semiestruturada dirigida pela problemática da nossa pesquisa. Elaboramos as questões buscando: localizar, nos depoimentos dos/as professores/as, os aspectos vinculados ao processo ensino/aprendizagem das crianças ciganas; o processo de inserção dos/as alunos/as ciganos/as na rede regular de ensino e de integração/adaptação dos mesmos na escola; e como o lúdico vem sendo trabalhado na prática dos professores, se estar de acordo com as demandas de uma educação inclusiva, em especial, à etnia cigana.

A escolarização de criança cigana e o lúdico na ambiência escolar

A inserção da criança cigana na vida escolar pode representar uma busca de integração da sua cultura no mundo não cigano, sendo este também um momento de choque cultural e de vivência de preconceitos. (BONOMO, 2009). Lembramos que no Brasil, a chegada dos primeiros ciganos e o contexto em que vieram contribuíram para a impregnação do preconceito e desvalorização dos sujeitos pertencentes a essa etnia, visto que eles foram degredados para outros países já possuidores de uma imagem estereotipada e completamente desprivilegiada, inculcados por gerações e gerações. (FAZITO, 2006; TEIXEIRA, 2008). Porém, é importante considerar que o nomadismo e a pobreza, situações mais vivenciadas pelas gerações passadas, também influenciaram no acesso das crianças ciganas à escola.

Ainda que os ciganos vivam num mundo em que as sociedades estão organizadas a partir de perspectivas diferentes das suas, eles continuamente buscam saídas, criam e recriam os entre-lugares, capazes de estabelecer uma identidade dinâmica e performativa a despeito de sua complexa diversidade. (FAZITO, 2006). No entanto, hoje, os ciganos são capazes de avizinhar-se dos modos de vida das organizações sociais com o intuito de não só entender os meios adequados para obter condições adequadas para sua sobrevivência, mas para garantir sua cultura. Diante isto, a cultura cigana vem movimentando-se em direção às sociedades não-ciganas, e a escola por sua vez, constitui-se o local para onde os ciganos se dirigem, em busca de ferramentas apropriadas para mediar as suas relações. (SIMÕES & JULIANO, 2012).

Contudo, segundo Bonomo (2009), essa relação esbarra-se com diferentes artifícios de ordem social, política, cultural e econômica que, por sua vez, transformam-se em pretextos para as crianças entrarem na escola e dela se afastarem. Simões e Juliano (2012, p.01), apontam os motivos:

o primeiro seria a necessidade da alfabetização e principalmente o conhecimento da matemática básica; e o segundo motivo é que, com o processo de sedentarização muitos ciganos, não conseguindo prover

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

sua subsistência e a da família, estão se inserindo em programas de transferência de renda. Sendo a permanência da escola um dos requisitos na concessão do benefício²⁵

As crianças ciganas quando ingressam na escola acabam, frequentemente, sendo “classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios e normas da sociedade majoritária”(CASA-NOVA,2006, p. 162). A escola vai gradualmente exigindo das crianças o desempenho de determinadas tarefas, que “[...] passam a receber dela uma carga de informações, valores e normas muito maiores do que gostariam” (FERREIRA, 2003, apud, SIMÃOS & JULIANO, 2012,p.02).

Mediante esta realidade, entendemos que se faz urgente a necessidade de mudanças profundas na prática educativa. Deve-se pensar numa prática que oportunize a todos respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Nesse sentido, entendemos que o lúdico possa ser um caminho para essa prática intercultural e multicultural.

As brincadeiras também fazem parte do universo infantil e são muito importantes no processo de socialização da criança cigana. A partir delas os papéis sociais começam a ser construídos de forma lúdica, processo esse que possibilita valorizar e potencializar as raízes culturais e desejos dos/as alunos/as.

Dito isto, sabemos que outro aspecto importante a considerar é a concepção de que quando a criança brinca, também aprende, desenvolvendo a capacidade de interagir, solucionar problemas, lidar com conflitos, errar e buscar o acerto, aperfeiçoar suas capacidades cognitivas e emocionais dentre outras aprendizagens adquiridas no ato do brincar. Assim, Cabe ao professor/a valorizar as potencialidades e desejos dos/as alunos/as, buscando estratégias de aprendizagem que mediará os seus interesses e participação na ambiência escolar e do processo de ensino/aprendizagem, levando a atribuir significado, bem como, reconhecer a sua importância no processo de formação.

Nesse enfoque, o lúdico traz para as aulas, não somente a diversão, mas muitos outros aspectos que são trabalhados como: atenção, socialização, cumprimento de normas e o aprendizado. Compreendemos que os jogos e brincadeiras na sala de aula devem ter como finalidades facilitar e nortear a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de cada aluno/a

²⁵ Conforme as autoras, os ciganos por serem classificados como povos tradicionais, passaram a ter acesso ao Programa Bolsa Família. Uma das condicionalidades do Bolsa Família é a frequência das crianças à escola.

sendo contextualizados no processo de ensino, ou seja, com o conteúdo a ser estudado. Autilização dos jogos não deve ser uma atividade isolada, apenas para distração das crianças. Segundo Piaget (1975), devem ser meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

Kishimoto (2010), ressalta que o brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997), também sinaliza como aspecto relevante no trabalho com jogos a condição de provocarem “desafios genuínos” nos/as alunos/as, gerando interesse e prazer, como também ressaltam a importância deles fazerem parte da cultura escolar. Todavia, estes jogos devem possuir um caráter pedagógico frente ao processo de construção do conhecimento e não como fator de fracasso, vilão do processo de aprendizagem. Por fim, lembramos que a mediação da professora, quando esta valoriza as características de cada uma, auxilia a construção da identidade da criança.

4. Resultados e Discussão: o brincar na sala de aula e a cultura cigana nas escolas da rede municipal de jitaúna

Na escola, também aprendemos a brincar, pular, jogar, isto mediado pela vontade e prazer. Analisamos que a brincadeira na vida escolar de uma criança possibilita melhor interação com o mundo, aquisição de aprendizado, leituras e interpretações. Compreendemos que este brincar requer a utilização do imaginário da criança, construindo mundos, revelando segredos, contemplando sonhos. Sua capacidade de criar e reinventar participa do seu processo de desenvolvimento, alimentando a criatividade e fatores cognitivos de assimilar, inventar, reinventar, associar, problematizar dentre outros.

Sabidamente Benjamin (Apud RIBEIRO, 2007, p. 163) ressalta: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Assim, a mesma brincando interage com o mundo, o que faz do brincar uma atividade fundante do ser humano, estando intrinsecamente ligada com o seu desenvolvimento psíquico e motor.

Recuperando Vygotsky (1987, cf. GÓES e PINTO, 2006) ao refletir sobre as representações do brincar na vida da criança, sendo por tanto fruto do meio e de suas experiências ao citar:

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

[...] Desde os primeiros anos de infância encontramos processos criativos que refletem, sobretudo, nos jogos. Como a criança, reproduz muito do que vê, a imitação desenvolve um papel fundamental. Esta é freqüentemente simples reflexo do que vêem e ouvem dos adultos, mas tais elementos da experiência social não são levados pelas crianças a seus jogos como acontecem na realidade. Elas não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com suas preferências e necessidades. O desejo que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa. (GÓES e PINTO, 2006, p.14).

Com base nestas reflexões sobre a função social do brincar na formação psíquica, motora e afetiva da criança, podemos assim, analisar que não se deve desconsiderar a motivação da criança em querer brincar, visto que, muitas vezes a brincadeira poderá servir como refúgio de situações desconfortáveis, que a criança não lhe atribui nenhum significado. Contribuindo para a reflexão dessa questão, citamos a fala da professora Célia da Escola B ao relatar o sentido da escola para o/a aluno/a cigano/a:

- Eu acho que ela vai mais para escola para brincar.

A criança cigana segundo a percepção da professora Célia compreende a escola como um espaço de brincar, e não um local sério de estudo. Justificando e fortalecendo esta percepção salienta o professor José:

Olha só. Ele é um entra e sai da sala, ele gosta mesmo... ele vai mais para brincar do que estudar. [...] eles vão para a escola por ir. Chega à escola sem aquela importância. O problema é que a cultura do cigano não explora muito o estudo, eles têm as casas deles, carro, tem a vida deles estruturada sem estudo, então a criança já cresce nesse patamar aí de não dá muita importância ao estudo. (JOSÉ, Escola C)

Percebemos então, pelas palavras dos professores que a criança tem um interesse maior pelas brincadeiras do que pelo o estudo. Com essa concepção podemos dizer que a representação que a escola tem da criança cigana, “ é o espelho em negativo da sociedade ocidental, sedentária e moderna”. Esse tipo de pensamento reforça uma concepção excludente, de homogeneização e o silenciamento das diversidades culturais (LIMA, 2009, IMBERNÓN,2000), apesar de nossa sociedade atual ser “inegavelmente multicultural” (MOREIRA, 2001).

No entanto, podemos refletir sobre os seguintes questionamentos: O que leva a criança cigana a querer apenas brincar na escola? Quais as estratégias de intervenção a escola promove para que o/a aluno/a cigano/a participe da sala de aula? De que maneira a escola pode dialogar

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

com o prazer da criança cigana em brincar e os momentos de estudos no espaço da sala de aula?

Percebemos, ainda, que os professores não reconhecem o lúdico como uma atividade séria, como tem sido reconhecido de acordo com D'Ávila (2007,p.22), “um rápido olhar sobre o que acontece na escola, principalmente nas classes dos anos iniciais, já nos possibilita enxergarmos o quão distantes estamos de uma prática lúdica.[...] o ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas”.

Ao proporcionarmos estas reflexões, analisamos que a escola precisa compreender que sua função extrapola a mera transmissão de conhecimento sistematizado, sem sentido, mecânico, que não proporciona para o/a aluno/a condições para que este se sinta motivado a aprender, a estudar. Em contrapartida, é necessário atentar aos fatores que contribuem para o desinteresse da criança cigana para com o estudo, sendo que neste processo de ensino/aprendizagem a mesma é desvalorizada, como aponta os dados desta pesquisa. Assim, como esta criança alcançará significado para com o ato de estudar, se a mesma se encontra excluída do processo e da vida escolar? Desta forma, ela atribuirá significado e atenção perante aquilo que para si é confortável e prazeroso.

Em consonância com as dificuldades que muitos educadores/as encontram em dialogar com a ludicidade na escola, Pinto (2003), em sua pesquisa sobre a condição social do brincar na escola, argumenta refletindo sobre o ponto de vista de 27 crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola. A autora nos reporta as situações no contexto de sala de aula que ao longo da história propagam preconceitos e estigmatizam o ato do brincar na escola, ao citar:

Parece que as crenças e os preconceitos dos adultos em relação ao “brincar”, principalmente a relação deste com o fracasso escolar, foram internalizadas pelas crianças. As afirmações das crianças como “na sala de aula não é lugar de brincar”, de que “quando brinca não aprende”, entre outras, bem como as atitudes dos adultos em relação a isto, parecem indicar que o “brincar” na escola ainda é concebido como sinônimo de “bagunça”. (PINTO, 2003, p.04)

Dessa forma, a ludicidade vem sendo mal interpretada em algumas instituições educacionais, não percebendo que a mesma permite ao educador contemplar os seus objetivos no processo educacional de seus educandos, pois através de recursos didáticos (jogos, brincadeiras etc.) a criança aprende, adquirindo habilidades e competências próprias da sua idade. Segundo Brougère (2008, p. 32), seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural, suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Este terceiro fator tem grande influência no processo de interação da criança cigana com as não ciganas, pois a professora Marta salienta o olhar das crianças não ciganas, sobre a criança cigana:

Em questão do recreio elas brincam. Os meninos não tem esse preconceito não. Brincam com eles também. E sempre com aquele cuidado né (?). Deus é mais de bater, de brigar, se não a ciganada vem toda com o facão pegar agente. Eles já falam até assim. (MARTA, Escola D)

Percebemos pela fala da Professora Marta que as crianças não ciganas, por se sentirem intimidadas por uma eventual reação dos familiares da criança cigana, optam por aceitar que esta criança participe dos momentos de brincadeiras em grupo que, segundo a educadora, esta forjada “inclusão” não corresponde a nenhum preconceito para com a criança cigana. Mas, esta não se atenta em perceber que a discriminação já se estabelece muito antes do ato do brincar; para estas crianças já foram transmitidos conceitos depreciativos sobre a cultura cigana que já as deixam de sobreaviso caso algo aconteça com a criança cigana na escola, pois estes/as alunos/as não ciganos/as concebem o ser cigano como sendo sujeitos violentos, maldosos, capazes de cometer atrocidades.

Refletimos, com base nesta realidade, que o brincar deixa de ser algo saudável, espontâneo, prazeroso, quando as relações interpessoais se confrontam com as dificuldades de convivência com a diversidade. Portanto, é urgente a necessidade de educar para a diversidade cultural, visto que, em meio a estas atitudes de exclusão para com a Etnicidade cigana na escola, denota-se a ausência de conhecimento, reconhecimento e valorização perante a diversidade cultural, aliados à intervenção da escola com interesse de combater atitudes preconceituosas e de rejeição ao/a aluno/a cigano participante. Assim, é na relação com o outro na sala de aula e no *brincar* que a criança desenvolve as possibilidades de convivência, conhecimento e valorização da diversidade.

Considerações Finais

O viés deste estudo possibilitou-nos reflexões pertinentes quanto à compreensão do lúdico no contexto escolar, além de estar entrelaçado por outras inquietações extremamente relevante em desrespeito ao reconhecimento, valorização e respeito para com a diversidade cultural. Tratar sobre a problemática da inclusão no âmbito escolar, nos permitiu investigar em variadas instâncias e momentos que esta se perpetua, tanto na dinâmica da sala de aula, quanto

no convívio escolar.

No corpo desta pesquisa, foi apontado que a inserção das crianças ciganas nas escolas pesquisadas encontra-se forjada por atitudes de exclusão, desvalorização e preconceito, sendo esta, concebida de maneira conflituosa e desconfortável para ambos os lados, escola/criança cigana. Percebeu-se também que a escola ainda carece de estratégias pedagógicas e políticas de inclusão, comprometidas, não apenas, com a inserção das crianças ciganas nas escolas, mas com as relações de convivência e interação destas com a escola.

Na prática pedagógica, faz-se necessária a promoção de um ambiente desafiador: a criança precisa ser estimulada a aprender e o professor, como agente transformador, deve romper com a lógica tradicional de ensino que ainda transita no âmbito educacional contemporâneo, com a transmissão de aulas “mortas”, sem criatividade, sem diálogo com o alunado, não permitindo que o mesmo aprenda de maneira dinâmica e aprazível. Assim, o uso do lúdico na sala de aula, como estratégia que fomente o trabalho pedagógico, propiciará uma melhor compreensão e significado ao que se está aprendendo.

Portanto, entendemos que o lúdico no âmbito educacional promove a socialização, oportuniza a interação, favorece no desenvolvimento cognitivo dos educandos, também proporcionando, possibilidades de reconhecimento, valorização e respeito com a diversidade, norteado de práticas educativas que reconheçam o sentido do lúdico no processo de ensino/aprendizagem e acreditem nos frutos que estas práticas podem oferecer para a educação.

Referencias Bibliográficas

BONOMO, M. et al. Identidade, representação social e ciganidade: gênero e etnia entre ciganos calons no Espírito Santo. Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social: **psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos**. Em Maceió, 30 de outubro e 02 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO. Acesso em 25 de agosto de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: O brincar e suas teorias. (Org.) Kishimoto, T. M. São Paulo: CengageLerning, 2008.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil** /Programa Pós- Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f.

CASA-NOVA, M. J. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a

compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interações** Nº. 2, pp. 155-182 (2006). Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> Acesso em 25 de agosto de 2012.

D'ÁVILA, C. M. **Eclipse do Lúdico**. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (Org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007.

FAZITO, D. **A identidade cigana e o efeito de "nomeação": deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais**. *Rev. Antropol.* [online]. 2006, vol.49, n.2, pp. 689-729. ISSN 0034-7701.

GÓES, M. C. R. de. PINTO, G. U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Jan.-Abr. 2006 v.12, n.1, p.11-28. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista12numero1pdf/v12n1a2.pdf. Acesso em 09 de setembro de 2012.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã**. In: **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa – 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIMA, Elmo de Souza. Multiculturalismo, currículo e formação docente: diálogos sobre os desafios contemporâneos. In: **Anais do Congresso Internacional da Afirse – Práticas Educacionais e Práticas Educativas**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009. p. 1-12.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. 2001, n.18, pp. 74-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

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

PINTO, M. R. B. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. In: ANPED- Poços de Caldas Reunião Anual da Anped: **Novo Governo. Novas Políticas?** 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/mariaraquelbarretopint>. Acesso em 10/12/2012.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

RIBEIRO, S. A. O Brincar como Experiência: um estudo com crianças de primeira série de uma escola pública rural. **Educação: Teoria e Prática**, v. 17, n.º 29, Jul.-Dez.-2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/.../969>. Acesso em 09 de setembro de 2012.

SIMÕES, S. R. & JULIANO, D. B. R. Educação Cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos? Anais do IV **Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão - Tubarão, de 7 a 11 de maio de 2012.

TEIXEIRA, R.C. **História dos ciganos no Brasil**. Recife – Núcleo de Estudos Ciganos, 2008, 127pp. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/index.html> Acesso em 25 de agosto de 2012.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE BRINCAR E SEUS INSTRUMENTOS

Ana Cláudia Cunha Soares²⁶

Cristina d'Ávila²⁷

Resumo

Este artigo traz, sinteticamente, resultados de uma pesquisa desenvolvida numa turma de Educação Infantil, em um grupo de quatro anos, na Escola Mundo Mágico, que está localizada no município de Poções (BA), como resultado de um trabalho monográfico do Curso de Especialização em Educação Infantil (UFBA). O objetivo foi compreender como a professora trabalha com o brincar e de que forma essa atividade proporciona o desenvolvimento da criança. Os autores consultados foram: Piaget (1972), Kishimoto (1998, 2008), Vygotsky (1998), Brougère (2002), Winnicott (1975) e Luckesi (2000). A metodologia centrou-se na abordagem qualitativa e dentro dessa modalidade de investigação escolhemos o estudo de caso. Dos dados analisados concluiu-se que, as histórias contadas pela professora ajudam a criança a aprender, a compreender e a dominar tristezas, conquistas, e perda, possibilitando construir sua autoestima.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Brincadeira. Desenvolvimento infantil.

Introdução

O presente trabalho traz reflexões sobre o brincar e suas implicações no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor da criança. As ideias nele contidas é parte da pesquisa intitulada “*O brincar na educação infantil: caminho para o desenvolvimento da criança*”, através da qual busca-se investigar os determinantes e condicionantes que influenciam a realização ou não de práticas lúdicas com crianças de quatro anos. Para esta pesquisa os estudos foram feitos com as crianças que frequentam a Escola Municipal Mundo Mágico, em Poções – Bahia.

Na oportunidade, faz-se oportuno ressaltar que este estudo surgiu a partir de observações e reflexões da prática cotidiana de uma das autoras deste Artigo, com Educação Infantil, desde

²⁶ Especialista em Educação Infantil (UFBA); Especialista em Psicologia da Educação com ênfase em Psicologia Preventiva – (PUC/MG); Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Sede Poções. Professora de Educação Infantil do Município de Poções. E-mail: anaclaudia_csoares@hotmail.com

²⁷ Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Formação de Professores (Universidade de Montreal, Canadá). Professora Associada da Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia. crisdavila@gmail.com

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

2006. Quando foi percebida a falta de qualidade das instituições infantis, nas quais predomina o modelo de escolarização, marginalizando a expressão, a criatividade e a iniciativa da criança com o uso da racionalidade exacerbada. Nesses espaços, percebe-se também, a presença de crianças oriundas ou não de baixa renda, que vivem num estado de carência permanente expressa tanto na ausência de bens materiais quanto de bens culturais. Assim, esses fatos conduziram a necessidade deste estudo sobre as questões do brincar na Educação Infantil, e a consequente pesquisa da qual este Artigo trabalha .

Assim, a problemática é definida a partir da observação do cotidiano da escola de Educação Infantil. Como sugere Brito(2009,17) “[...] a reflexão sobre/no cotidiano, da curiosidade, ou da vivência do aluno em seu ambiente de trabalho pode indicar interessantes problemas de pesquisa [...]”. Então, procurando observar e questionar que atividade as crianças gostam de fazer na sala de aula, é instigante refletir sobre suas respostas, quando apontam as horas do recreio como mais significativas, já que é o momento em que elas brincam.

Compreendemos que, a criança ao ingressar na escola sofre um impacto físico-mental, pois, sua vida era dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar. Na escola, a criança permanece durante muitas horas em carteiras escolares na sua maioria inadequadas, em salas pouco confortáveis, observando horários e sem possibilidades de movimentar-se livremente. E além do ambiente não estar lhe agradando, também não consegue desenvolver suas atividades preferidas apresentando assim, certa resistência em ir à escola.

Segundo Cardoso (2008, p.22), as escolas de Educação Infantil não valorizam as brincadeiras, as fantasias e o faz-de-conta no trabalho de sala de aula, limitando-se a desenvolver atividades de recreação orientada, atividades com lápis e papel e jogos de atividades realizadas na mesa, apenas com o objetivo de atender ao programa da escola. Assim, o brincar está sendo limitado, apenas como instrumento pedagógico e não como uma linguagem em que o professor pode ter informações da criança.

Considerando o exposto, buscamos responder as seguintes questões: De que forma a professora do grupo de quatro anos utiliza o brincar na sala de aula? Como o brincar da professora e alunos do grupo de quatro anos se relaciona com o desenvolvimento (cognitivo, emocional e psicomotor) das crianças?

Dessa forma, o objetivo geral que norteou este estudo foi compreender como a professora trabalha com o brincar e de que forma essa atividade proporciona o desenvolvimento (cognitivo, emocional e psicomotor) das crianças. No entanto, para este pôster apresentaremos apenas o resultado de análise da categoria formas de brincar e seus instrumentos.

Brincar e Educação Infantil: caminho para o desenvolvimento da criança

Os profissionais da educação precisam compreender o valor do brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras – espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas – e que lhes permitam realizar o seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem-estar.

No entanto, os educadores tem consciência do papel do brincar para o desenvolvimento humano. Entendem que a atividade lúdica assinala a evolução mental, uma vez que cada etapa do desenvolvimento se liga a um tipo de jogo ; e que, também do ponto de vista emocional, libera as tensões associadas à impossibilidade de realização do desejo, transformando-se em um meio de realização dos mesmos. Porém, trazer essa importância para a aprendizagem (é algo complicado) implica em algumas mudanças no dia-a-dia dos professores, como também objetivos na formação de professores.

Por isso, muitos professores vivem a dicotomia entre brincar e estudar. Outros, tentando ultrapassar, privilegiam o ensino sobre o jogo. A observação, porém, das atuais práticas pedagógicas revela a inexistência de brinquedos e momentos de brincadeira. E quando são propostas, são separadas das atividades escolares. Só se brinca na escola se sobrar tempo no recreio, sendo que nestes momentos correm o risco de serem suprimidos, ou por má conduta ou por não ter sobrado tempo.

Enquanto o jogo é uma atividade livre e espontânea, o ensino é uma atividade dirigida; o jogo contém tanto a responsabilidade da tradição quanto da inovação; é uma atividade regulada e, ao mesmo tempo espontânea; o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta e, também, através da fantasia e da linguagem.

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca não centrada na produtividade. Como *brincar*, na concepção de Winnicott (1975, p.177), “é um modo particular de viver”, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico.

Quando o professor proporciona a experiência lúdica à criança, diz Kishimoto (2008, p.672), o mesmo estará construindo um espaço de narrativa e de experiências, estabelecendo uma relação outra com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia o sujeito a (re) pensar e (re) construir suas práticas, seus saberes e seu conhecimento. Portanto, aprender, descobrir e

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

construir fazem parte do mesmo processo.

Brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas (BROUGÈRE, 2002). Ou seja, a cultura lúdica torna a brincadeira possível, mas é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida.

Assim, a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que, as crianças sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano, de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura.

Ao brincar, as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social como também instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Desse modo, ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e ainda, por meio deles, a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para as crianças devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações. Neste contexto, é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como a atitude dos profissionais que lidam com esse acervo. (PORTO, 2001 Apud, NUNES, 2006).

Para que o professor veja o brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil, é importante, como diz Luckesi (2000, p.39) “que ele tenha o desejo de agir de uma forma adequada, na perspectiva de dançar com a criança a dança energética da vida”.

Os estudos de Piaget (1972), centrados no desenvolvimento das estruturas mentais da criança, trazem contribuições substanciais para uma prática educativa mais eficaz, assim como para a percepção do que ocorre na sua experiência interna, expressa em suas condutas e gestos.

Dentre outras coisas, o autor deixa claro que o jogo propicia à criança uma experiência rica de aprendizado e desenvolvimento dos seus aspectos físico, cognitivo e afetivo, aspectos estes indissociáveis. A criança, desde o nascimento até a aquisição da linguagem, precisa construir, segundo Piaget, categorias de objeto e do espaço, da causalidade e do tempo.

Brincando, a criança assimila a realidade de forma, frequentemente, prazerosa, dá os primeiros passos em direção à socialização através da construção de regras. Por meio dessas atividades, exercita e aprimora suas características pessoais, construindo as bases para um

desenvolvimento cada vez mais pleno.

Dessa forma, a brincadeira se apresenta como uma oportunidade de vivenciar afetividade, inteligência e convivência como aspectos complementares da conduta humana.

Para Santos (2001, p. 42), “os jogos tornam a aula mais atraente, devolve ao professor seu papel como agente construtor do crescimento do aluno, elimina o desinteresse e, portanto, a indisciplina, devolvendo a escola a sua função de agência responsável por pessoas mais completas.”

Observa-se que a brincadeira permite o treino de determinadas habilidades que a criança já possui, proporcionando o surgimento de novas. E na Educação Infantil a brincadeira deve ser criada com o objetivo de ensinar e de desenvolver a criatividade.

A utilização das atividades lúdicas contribui para melhores resultados na aprendizagem. Claro que nem todas as atividades lúdicas abarcarão toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas podem auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuiriam para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável ao aprendizado prazeroso.

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abrem à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte.

Formas de brincar e seus instrumentos

Dessa maneira, nossa intenção, neste estudo, é socializar as respostas encontradas para as questões levantadas, por meio dos instrumentos coletados. Assim, nesse momento, iremos ao apresentar a categoria “Formas de brincar e seus instrumentos”, há que se ressaltar falaremos sobre a forma de brincar e os materiais e objetos utilizados pela turma e professora.

Os alunos da professora gostam de brincar com as atividades apresentadas, como por exemplo, roda, boliche, cantos com brinquedos, histórias dramatizadas e jogos. Porém, percebemos que, além dessas atividades as crianças, também, brincam com brincadeiras tradicionais como: pular corda, amarelinha e pião.

Segundo Kishimoto,

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos. (KISHIMOTO, 1998, p.25)

É importante destacar que, criar brinquedos e brincadeiras é uma tarefa interessante e divertida que sempre cativou crianças de todos os tempos. Elas podem utilizar diversos tipos de materiais e descobrir novas maneiras de usá-los. Segundo a professora Marlene:

A criança desenvolve a coordenação motora ampla de espaço e equilíbrio do corpo. Brincadeiras com música; jogos; histórias dramatizadas; amarelinha; bambolê; o túnel.

Assim, entendemos fica claro que as crianças gostam de brincar, de inventar e de criar. E onde existem crianças, existem brinquedos e brincadeiras. Sobre isso a professora afirma:

Eu trabalho com a turma com muitas atividades lúdicas como: brincadeiras com música; jogos; histórias dramatizadas; amarelinha; bambolê; o túnel, pião, confeccionando brinquedos como tambores, pandeiros, a criança desenvolve a coordenação motora ampla de espaço e equilíbrio do corpo.

Para Santos (1997), “a concepção de brincar requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia”. Isso foi percebido durante nosso o momento de observação, na qual viu-se que as crianças brincam, inventam, criam. Pois é dessa forma que elas entendem melhor o mundo dos adultos, construindo seu pensamento e sua lógica. Como podemos observar na fala das crianças:

Criança 1 - Vou fazer uma estradinha para passar meu carro.

Criança 2 – Vou pintar sua unha e fazer um penteado no seu cabelo. Viu?

Criança 3 – Oba! Hoje vai ter baú de brinquedos!

“Brincando elas observam mais atentamente e deste modo fixam na memória e em

hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida seu redor” (Dewey apud Kishimoto, 1998, p.99). A criança atribui às brincadeiras a necessidade de imitar os adultos e seus papéis sociais. E quando brinca envolve-se num mundo imaginário em que o impossível se torna possível manifestando assim o seu desejo.

A professora acredita que há uma relação de prazer entre o brincar e o conhecimento. Ou seja, acredita que o brincar não é isolado do conhecimento, mas faz parte de todo o processo de aprendizagem. A fala da professora nos mostra que ela entende esse processo da seguinte forma:

O cognitivo revela o nível de desenvolvimento mental da criança. Jogos como: quebra-cabeça; memória; o que é o que é; blocos de montar; dominó; casinha; salão de beleza. A criança pensa, quer descobrir onde está a resposta, ela busca e ela encontra

Vygotsky (1998) observa que a criança apresenta, em seu processo de desenvolvimento, um nível que ele chamou de real (NDR) e outro de nível potencial (NDP). O nível de desenvolvimento real são os conhecimentos já alcançados pela criança, as coisas que ela consegue fazer sozinha, sem ajuda da outra pessoa. O nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade da criança em realizar uma tarefa com o auxílio de outros. Com explicações, exemplos de como se faz, a criança será capaz de aprender o que não ocorreria sem a interferência de alguém. Podemos observar as falas das crianças:

Criança 2 - Eu vou montar um robô com essas tampinhas.

Criança 1 - O maior é o 5, por que ele é o mais velho.

Criança 4 - A gente gira por um lado e depois por outro lado. Ai ele vai caindo e depois você tenta outra vez para não perder o equilíbrio.

Dessa forma a escola deve trabalhar essa zona de desenvolvimento potencial de forma a levar a criança a conseguir progressos, aprendendo e desenvolvendo suas capacidades. Daí a importância dos brinquedos e das brincadeiras, como por exemplo, o Faz –de – conta, na Educação Infantil.

Portanto, o brincar torna possível o desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de colaboração entre os indivíduos. Através das brincadeiras e das atividades brincantes na escola, a criança aprende a interagir com o mundo se colocando nele na posição de sujeito atuante ou quando, também, experimenta oportunidades de perdas, tristezas e fracassos. Porém, é também ocasião de se posicionar e apreender sentimentos de

progresso e esperança. Assim é que, ao fazer novos amigos, é através das brincadeiras que as crianças passam a conhecê-los melhor, e se os conhecem, entendem melhor o mundo. Por isso é importante brincar, pois através dele a criança cresce e aprende.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos o objetivo de realizar uma pesquisa na Escola Municipal Mundo Mágico, em Poções(BA), com a professora Marlene, titular de uma sala com grupo de alunos de quatro anos. Para tanto, tal pesquisa buscou responder a duas indagações: de que forma a professora utiliza o brincar como caminho para o desenvolvimento da criança? Como o brincar da professora e alunos se relaciona com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

Destarte, ao longo do nosso estudo bibliográfico e empírico consideramos que na Educação Infantil, a criança mostra o seu brincar como uma necessidade, onde ela vai construir o seu mundo e essa tarefa é a mais importante no desenvolvimento cognitivo. Aprender a fazer a leitura desse brincar e suas relações com a aprendizagem é um grande desafio.

Assim, outro ponto que avaliamos foi a prática do brincar na sala de aula e entender que professora acredita que através do brincar a criança constrói o conhecimento. Por isso, ela disponibiliza no seu dia a dia brincadeiras tradicionais como o faz-de-conta, outras espontâneas, jogos e músicas. Dessa forma, a professora proporciona momentos lúdicos, para que a criança crie, pense, fantasie, transforme e imagine-se na convivência com o outro.

Interessante foi observar que durante a brincadeira, a criança estabelece decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, encontra novas alternativas e cria novas possibilidades e invenções. Vale ressaltar, porém que o jogo passa a ter mais significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação e socialização. Isso dá oportunidade às crianças de estabelecerem jogos, de decidirem regras, provarem como se joga, de entenderem seus limites através dos direitos e deveres e de aprenderem a conviver e a participar, mantendo sua individualidade e acatando o outro.

Desse modo, analisando a forma como o brincar da professora e da turma se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, percebe-se que as histórias contadas pela professora ajudam a criança a aprender, a compreender e a dominar tristezas, conquistas, medos e perdas; que isto passível de acontecer e que temos a possibilidade de resolver esses conflitos, construindo assim sua autoestima. Fica, também, registrado que para professora,

trabalhando com esses elementos, ela mesma passa a conhecer melhor cada criança. Dessa forma, as aulas acontecem com motivação e prazer.

Por fim, entendendo-se que o professor da Educação Infantil deve apresentar uma postura de forma a colocar a criança como centro do processo educacional. Assim sendo, a escola passa a ser mais que um lugar agradável onde se brinca, um lugar estimulante, afetivo, seguro, com profissionais realmente capacitados para acompanhar a criança nesse processo de descoberta e de crescimento.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Antonia Edna. **Fundamentos Teórico- Metodológicas da Pesquisa II**. UFPI/UAPI- Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasília, 2009. (91p.)
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil** /Programa Pós- Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f..
- KISHIMOTO, T. M. **Relatório Final da Pesquisa: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: usos e significações**. São Paulo: FAPESP, 1998.
- _____. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na Educação Infantil In: TRAVERSINI, C... [et al.] (Org.). **Trajatória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**: livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In. LUCKESI, C. C.(Org.) **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01**. Salvador: FACED/UFBA. Programa de Pós Graduação em Educação, 2000.
- NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: **Boletim o Salto para o Futuro**: o cotidiano da educação infantil. MEC/SEED: novembro 2006, nº23 – p. 14- 27. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf> . Acesso em 20 set.2012.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Forense: Rio de Janeiro, 1972.
- SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (Org.) **A ludicidade como uma ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. IN: A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

**SEXUALIDADE E LUDICIDADE:
Reflexões a partir de um processo formativo de educadoras de creche**

Fernanda Almeida Pereira²⁸

Flávia de Jesus Damião²⁹

Introdução

Apesar de presentes em todas as dimensões das relações sociais e institucionais a sexualidade ainda não está posta como objeto de discussão e análise na formação de educadoras da educação infantil. Talvez um dos motivos que possa explicar o silêncio sobre sexualidade na formação de educadoras da primeira infância, é que ela ainda é compreendida apenas como uma questão pessoal. Mas, como bem nos lembra Louro (2000, 5), a sexualidade é também uma questão social e política, que é aprendida ao longo da vida.

Este trabalho busca refletir sobre a ludicidade como eixo articulador no processo de formação continuada em sexualidade infantil de educadoras de creche. Ele integra uma investigação mais ampla que teve por objetivo, identificar os saberes e práticas do grupo de educadoras da creche da Universidade Federal da Bahia, acerca da sexualidade infantil, quando as mesmas participaram das ações do curso de extensão Formação de Educadoras de Creche em Gênero e Sexualidade Infantil em 2011.

Sexualidade – dimensão fundamental da condição humana

A sexualidade é uma dimensão fundamental da condição e existência humana. Sua construção que é da ordem do social, político e do cultural envolve “[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções...” (Louro, 2000, 6). Assim, apesar de ser ancorada no corpo, a sexualidade nada tem de natural, antes, as possibilidades da sexualidade são socialmente estabelecidas a partir de ideologias, crenças, concepções que circulam em

²⁸ Mestre em Educação pela FACED/UFBA, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na Creche da UFBA, desde 1997.

²⁹ Mestre em Educação pela FACED/UFC, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na Creche da UFBA, desde 1997.

determinados contextos sociais e históricos. Como dizia Foucault apud Louro (2000) a sexualidade é:

“[...] é um *"dispositivo histórico"* (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". (LOURO, 2000, 6)

Essa perspectiva possibilita compreendermos que o processo de construção da sexualidade se inicia antes mesmos do nascimento, quando há o desejo por parte das pessoas de ter um filho. Passa pela construção do imaginário dos genitores sobre quem é este sujeito, e segue sendo forjada a partir das experiências afetivas que vamos realizando na vida. (Silva, 2007)

A criança, como sujeito integrante da comunidade humana, também tem, e, vivência sua sexualidade. No entanto, durante muito tempo a sociedade ocidental, via a criança como ser assexuado por considerá-la como inocente e pura. O reconhecimento da existência da sexualidade infantil passou ser considerada a partir do início do século XX com os estudos do psicanalista Sigmund Freud.

A teoria da sexualidade elaborada por Freud defende que desde a infância há impulsos ou pulsões sexuais, que, guiadas pelo desejo, busca satisfazer-se de diferentes formas. No caso da criança sua sexualidade está voltada para o próprio corpo, por isso ela é auto-erótica, e, sua satisfação está ligada a estimulação de zonas erógenas da sua corporeidade (Casarotti, 2009). A proposição de desenvolvimento psicosssexual elaborada por Freud, foi e ainda hoje é importante para sinalizar que a sexualidade é algo construído desde muito cedo.

Os profissionais que atuam em creches precisam assegurar às crianças que a freqüentam um trabalho organizado em torno da sexualidade infantil. Não com o objetivo, de exercer uma ação moralizante sobre a sexualidade das crianças. Antes, com a intenção de proporcionar que meninas e meninos possam aprender a vivência da sexualidade como uma dimensão que também o constitui enquanto pessoa.

Ludicidade e a metodologia formativa

Os princípios da ludicidade, aqui considerada na perspectiva da vivência interna do

sujeito, conforme Luckesi (1998, 2000, 2005), tem se mostrado um importante recurso de desenvolvimento do ser humano. Em nossa pesquisa, temos utilizado as atividades lúdicas como recurso para promover a formação inicial e continuada de profissionais que atuam na educação infantil, em especial, de professores e auxiliares de creche.

Ao definir a perspectiva interna da ludicidade Luckesi (2000) assevera:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2005, 2)

A opção pelas atividades lúdicas se deu por compreendermos que a mesma possibilita integrar reflexão (intelecto) e emoção (subjetividade) de modo que a formação inicial e continuada de ocorra de forma mais harmoniosa entre o pensar e o sentir. Ao agregar conhecimento teórico, vivências artísticas, criativas e práticas (utilização de músicas, vídeos, fotos, poesias, pintura, teatro, atividades de sensibilização e técnicas de relaxamento, elaboração de cartazes, montagem de murais, dentre outros) no processo formativo de professoras e auxiliares, observamos maior abertura e integração entre os participantes, mais leveza na apresentação e discussão dos temas,

Formação continuada de educadoras de Creche

A concepção de formação continuada que norteia o desenvolvimento dessa pesquisa se baseia em Almeida (2005, 4) quando afirma que “a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.”

Evidentemente que nosso foco está na formação continuada das auxiliares de creche, para quem, poucas atenções têm sido voltadas no sentido da formação e desenvolvimento profissional ao longo da sua atuação no contexto educativo, de modo que seu fazer se baseia

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

muito mais em atividades de cuidado específico, seja no banho, na alimentação, no sono e nas atividades de apoio ao trabalho pedagógico. Desse modo, interessa-nos discutir com as auxiliares questões relacionadas à sexualidade infantil que merecem ser abordadas por apoiar o seu processo formativo pessoal e laboral, agregando maior sensibilidade ao abordar situações que envolvem a higiene, a masturbação, o desenvolvimento integral da criança com maior segurança e respeito ao desenvolvimento infantil.

Contextualizando a pesquisa

A Creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA), lócus onde a pesquisa foi realizada, compreende um espaço educativo que atende aos filhos de estudantes, técnicos e professores da UFBA. Apesar de ter nascido com forte marca, assistencialista – onde a tônica era apenas no cuidado. Hoje, 29 anos depois da sua criação, a Creche da UFA vem se consolidando como espaço de educativo para meninas e meninos de 4 meses a 3 anos e 11 meses. O trabalho dos profissionais que atuam nessa instituição, está voltado para assegurar as crianças seu direito à educação e cuidado de qualidade.

Inicialmente a pesquisa e o curso foram concebidos para atender a demanda de formação, em relação à sexualidade infantil, das profissionais que atuam como auxiliares de desenvolvimento da Creche-UFBA. No entanto, ao tomarem conhecimento sobre o projeto de pesquisa e de extensão/curso três professoras da Creche demonstraram interesse em participar. Ao que foram prontamente acolhidas. Por isso, é que na pesquisa passamos a nos referir as participantes como *educadoras*, pois, o grupo passou a ser composto tanto por auxiliares de desenvolvimento infantil, quanto por professoras.

A faixa etária das quinze educadoras variou entre 21 a 65 anos. Sendo que 6 das 15 educadoras se encontravam na faixa etária de 21 a 29 anos. Em relação a escolaridade, todas possuem o ensino médio, e, três das quinze educadoras, já completaram o ensino superior em Pedagogia. No que diz respeito ao gênero, todas as educadoras eram mulheres. E, das quinze participantes, sete delas, possuía o mínimo de 1 ano de experiência profissional com crianças pequenas. Cinco educadoras tinham mais de 2 anos de experiência e apenas três educadoras disseram ter apenas 6 meses de atuação junto a meninas e meninos de 0 a 3 anos.

Dentre as inúmeras possibilidades metodológicas para a feitura da pesquisa que ora apresentamos optamos pela abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação. Para Thiollent apud Oliveira (2007) a pesquisa ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 74)

Assim, a escolha da pesquisa-ação como método de investigação e como estratégia de aprendizagem profissional deveu-se principalmente a duas razões. A primeira estava vinculada a compreensão de que no contexto da Creche-UFBA havia uma demanda coletiva – oriunda da prática educativa com as crianças - por parte das educadoras em torno do tema da sexualidade infantil. E, essa demanda só poderia ser acolhida com o envolvimento cooperativo das próprias educadoras no processo de (re) construção de suas compreensões sobre a temática para que na dinâmica entre prática e teoria, suas intervenções junto as crianças fossem (re)vistas e (re)dimensionadas por elas mesmas.

A segunda razão – da escolha por pesquisa-ação – ocorreu em função da implicação e do pertencimento das duas professoras-pesquisadoras com o contexto da pesquisa. Ambas docentes integravam a equipe de profissionais da Creche-UFBA. Antes de representar um obstáculo impeditivo à realização da pesquisa e do curso, essa implicação, das duas docentes, se mostrou como um elemento positivo para a consecução da pesquisa. Pois, segundo Brandão (2005) uma das características marcantes da pesquisa-ação, é a participação dos sujeitos sociais na intervenção na realidade social.

Os encontros formativos

O desenvolvimento do curso sobre sexualidade infantil se deu em três etapas: primeiro realizamos uma revisão bibliográfica acerca do tema Sexualidade Infantil. Em seguida, buscamos saber do grupo quais eram os interesses das auxiliares e professoras que pela nossa proposta de formação continuada. Por fim foi realizada o curso propriamente dito.

O curso ocorreu no período de cinco dias, com uma carga horária formativa diária de 6h, totalizando 30 horas, durante os dias de 30/08 e 05/09/2011 período que os encontros foram realizados. Dentre os temas discutidos destacamos: Sexualidade, do nascimento até morte; Sexualidade: natureza e cultura; Corpo: espaço da sexualidade; afetividade e sexualidade; Sexualidade: Gênero, orientação e identidade sexual; Sexualidade Infantil: Estudos Teóricos e situações do cotidiano. Sexualidade: gênero, músicas e produções culturais envolvendo o feminino.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

A metodologia utilizada abrangiu diversas linguagens de modo que os encontros oferecessem conhecimentos teóricos sólidos sem, no entanto, cansar as participantes do curso, permitindo a participação efetiva e a expressão oral/corporal de cada uma, sem se preocupar com pré-julgamentos. Dentre as atividades: Debates em grupo – durante realização pesquisa; Música, paródias, jograis, repentes, poesia, vídeos; Dramatização de situações observadas junto às crianças; Leitura e produção de textos; Análise de materiais; Projeção de vídeos; Contação de histórias; e a escrita de um diário de bordo a fim de socializar as impressões e oferecer uma devolutiva as pesquisadoras.

Do ponto de vista da metodologia destacamos alguns depoimentos das cursistas que ilustram a importância e validade da proposta formativa envolvendo as atividades lúdicas:

*“O curso foi de uma **integração** muito grande, entre professores e auxiliares. [...] esse curso trouxe informações importantes que eu e minhas colegas precisavam [sic] aprender. Gostei muito!” Glória*

“Dinâmica é a chave da aprendizagem, da descontração, do conhecimento. Hoje preencheu todo esse campo.” Diana

“O curso foi maravilhoso! Fizemos tantos trabalhos com desenho, pintura, música, dança e tudo mais que nem parecia que estávamos estudando... Era bom que todos fossem assim” Mariana

“Ontem, no primeiro encontro, foi muito bom [...] ficamos em círculo após assistir um vídeo curto que falava sobre a identidade. Esse foi o momento mais marcante. Nós nos emocionamos com as histórias dos colegas e com a nossa própria história também”. Eliana

“Hoje foi um dia diferente em minha vida, interessante, emocionante. Conheci mais um pouco de cada participante, conheci a vivência de cada um. Palavras, confissões que talvez, ou nunca são faladas, foram expressas de maneira descontraída, confortável, sem restrições ou pudores”. Sandra

Portanto, todas as expressões das cursistas destacaram a importância de um processo formativo que privilegie as atividades lúdicas como recurso metodológico durante a formação continuada em serviço.

Considerações finais

A análise dos dados demonstrou a importância da perspectiva lúdica no processo formativo continuado do grupo de educadoras de creche. Constatou que a sexualidade na Educação Infantil, em especial no contexto da Creche é tema ainda pouco trabalhado.

A partir do trabalho realizado com as auxiliares de creche e com as professoras identificamos que é uma temática delicada, pois se relaciona com a própria formação e vivência dos sujeitos, envolve tabus e preconceitos que precisa, aos poucos, ser discutidos, repensados e, até mesmo, em alguns aspectos, encaminhados para trabalho especializado.

Constatou que a abordagem formativa através da proposição de atividades lúdicas e utilizando como metodologia a pesquisa-ação se mostrou profícua/válida para tratar dos temas acerca da sexualidade com educadoras da creche e para construção de conhecimento nessa área.

Portanto, podemos afirmar que o processo formativo aqui apresentado contribuiu, também, para a construção de conhecimentos acerca da sexualidade infantil de modo mais efetivo. E, por fim, sinalizou que a metodologia de trabalho formativo utilizando linguagens simbólicas, tais como: dramatização, música, vídeos, poesias, desenhos, pinturas, podem se constituir como ferramentas capazes de promover uma aprendizagem significativa de educadoras de creche, inclusive em relação à dimensão da sexualidade infantil.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Lúcia de. Proposta Pedagógica: Formação Contínua de Professores. In: **Formação Contínua de professores**. Boletim 13, Agosto/2005. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCPPProf.pdf> Acesso em: 10/ago/2012.
- BRANDÃO, Carlos. **A pesquisa participante na docência: a busca do diálogo na construção do saber**. In: Escritos abreviados. Série pesquisa: 5. 2007. Disponível em: <http://200.189.113.123/portals/portal/pde/texto_pesquisa.pdf>
- Brasil. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** de dezembro de 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010
- COSTA, José André. **Erótica, ética e sexualidade**. Pérolas da realização humana. Passo Fundo: IFIBE, 2011.
- CASSAROTTI, Magda H. **Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

LOURO, Guaraci. **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados da consciência e ludicidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, FAGED/UFBA, vol. 2, n. 21, 1998, p. 9-25. Disponível em: <www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em: 10/ago/2012.

LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção de neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. 2000, p. 9-25. Disponível em: <www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em: 10/ago/2012.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete. **Ludicidade: O que é mesmo isso? Educação e Ludicidade – Ensaio 02**; Salvador: UFBA/ FAGED/ GEPEL, 2002, p. 22-60.

KUHLMANN JR. Moyses. Educando a Infância brasileira. IN: LOPES, Eliane; FILHO, Luciano;

VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007. SILVA, Maria Cecília Pereira. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

**O BRINCAR COMO AGENTE MOBILIZADOR DA PRÁTICA
INTERDISCIPLINAR: MOMENTOS DE CRIAR, SENTIR E PENSAR**

Marcia Teles Brandim³⁰

Frantiele Da Silva Santos³¹

Tamily de Deus Torres³²

Lilian Fonseca Lima³³

Resumo

Este texto é fruto de uma investigação de caráter bibliográfico, acerca do lúdico como agente mobilizador de uma prática interdisciplinar na educação infantil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, com o objetivo principal de refletir sobre a contribuição do brincar na construção de um trabalho interdisciplinar para a educação infantil. A metodologia segue os princípios da pesquisa de revisão de literatura de natureza qualitativa. Os subsídios teóricos foram baseados nos autores: Santomé (1998), Huizinga (1996), Vygotsky (1998), Kishimoto (1998, 2001), Brougère (1998, 2002, 2004), Oliveira (1994), Wajskop (2005) e outros. Com base nos resultados da pesquisa concluímos que o brincar inserido num projeto de trabalho interdisciplinar se torna um ato extremamente necessário para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois é importante deixar a mesma brincar livremente, com espaço adequado e o professor um agente atento, sabendo integrar os resultados de suas observações às suas propostas de trabalho.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Prática Interdisciplinar.

Palavras iniciais sobre nosso estudo

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que o brincar para criança é uma importante fonte de experiência e aprendizado para o desenvolvimento da mesma. Por meio

³⁰ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do PIBID na Uesb. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/Uesb, e-mail mar_cinhabrandim1982@hotmail.com

³¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do projeto de Extensão Brincasol. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/Uesb, fran_tiele@hotmail.com.

³² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do PIBID na Uesb. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/Uesb, tamily25@hotmail.com

³³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. É professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/Uesb, liflima@yahoo.com.br.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

dessa essa ação, ela sente prazer de aprender a pensar, a criar e a experimentar. Contudo, a desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formalizado expulsa a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania, ignorando-se as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança.

Atualmente, o desafio do professor comprometido com a educação infantil e com a democratização da educação é justamente inverter a situação vivida diariamente nas escolas de crianças pequenas com posturas cristalizadas, rotineiras, assistencialistas, paternalistas empirista e autoritárias. Assim, entendemos que faz-se necessário repensar o agir pedagógico da educação infantil que muitas vezes se apresenta alienante ou espontaneísta, transformando-o naquele que atenda às necessidades reais das crianças de classe populares (CARDOSO, 2009).

Este novo agir pedagógico deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e o coletivo. Será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, afim de que a criança passa de um patamar para o outro, na construção de sua aprendizagem. Conforme Cardoso (2009), este novo agir pedagógico requer do educador um repensar sobre sua prática pedagógica, conhecer novas propostas ou modelos de trabalhos com a educação infantil, para que o mesmo possa explicitar sua ação de forma a promover a reflexão sobre a sua ação. Assim, sabendo hoje da relevância desse compromisso com a educação infantil, nasce o nosso interesse em estudar acerca da presença do brincar no cotidiano escolar da educação infantil, como um agente potencializador do processo ensino – aprendizagem.

Nesse sentido, o presente estudo trata-se de um projeto de pesquisa exploratória, que apresenta reflexões sobre o lúdico como agente mobilizador de uma prática interdisciplinar na educação infantil. Essa temática é objeto de nossas inquietações profissionais, enquanto estudantes de Pedagogia, haja vista, as experiências que a universidade têm nos proporcionado em nossa formação de Pedagoga e com Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ludicidade e Educação Infantil – NEPLEI – que tem nos oportunizado muitas discussões acerca da importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento físico, cultural, afetivo e cognitivo da criança e como essa atividade aparece no contexto escolar.

Apesar de não ser uma ideia nova abordarmos o brincar na prática do professor de educação infantil, visto que pesquisas anteriores, a exemplo de outros, destacamos Cardoso (2008) e Soares (2012), que vem discutindo sobre a importância do brincar na sala de aula e no cotidiano escolar, entendemos que seja necessário ampliar as discussões acerca da importância do brincar como um alicerce no processo da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Surge, então, o nosso interesse de estudar a contribuição do brincar na construção de um trabalho interdisciplinar para a educação infantil, ou seja, nosso interesse é conhecer de que forma o professor pode trabalhar com o lúdico, para que o mesmo torne-se um elemento fundante para uma prática interdisciplinar.

Considerando o exposto, o presente estudo busca responder a seguinte questão: Como o professor de educação infantil pode fazer uso do brincar, a fim de que o mesmo torne-se um agente mobilizador de uma prática interdisciplinar na sala de aula?

Dessa forma, a presente pesquisa teve como principal objetivo refletir sobre a contribuição do brincar na construção de um trabalho interdisciplinar para a educação infantil, e como pode se constituir num agente mobilizador para prática pedagógica do professor.

Os caminhos metodológicos do estudo seguiram os passos de uma pesquisa exploratória, descritiva de natureza qualitativa, tendo como método a revisão e análise de literatura. Para responder a questão problema e alcançar o objetivo do estudo, estabelecemos como referência para do quadro teórico, os seguintes autores: Vygotsky (1998), Huizinga (1996), Kishimoto (1998, 2001), Brougère (1998, 2001, 2004), Cardoso (2008, 2009) e outros.

A importância do brincar e do brinquedo na Educação Infantil

O brincar na infância pode ser considerado como uma atividade livre, capaz de envolver seus participantes, sem seriedade gerando alegria e prazer. Porém, uma reflexão sob o ato de brincar nos leva a compreensão de ser uma atividade séria e tem conquistado espaço nos mais diversos cenários da sociedade, principalmente na educação infantil, pois o brinquedo garante à criança desenvolver-se integralmente e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento.

Historicamente, desde a última metade do século XX, várias concepções atuaram em defesa do lúdico no contexto educativo. Primeiro se fala da brincadeira infantil sendo espontânea e técnica; depois era vista como na infância de muitos educadores atuantes em classes da educação infantil: o lúdico não como momento de aprendizagem, mas sim, como momentos de atividades meramente de diversão e lazer. Porém, foi a partir de teóricos como Vygotsky (1998), que trouxe a discussão do brincar na pré-escola, que contribuiu para enfatizar sua importância e significado no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Huizinga (1996, p.11) destaca que: "A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrado." Dessa forma, ainda podemos

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

considerar que a questão do brincar favorece o processo da aprendizagem e deve ser algo significativo e que necessita de maior atenção e cuidado docente. Para tanto, o ato do jogo é intrínseco para a criança, é exteriorizado pelas características extrínsecas que os jogos possuem e fazem parte do crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

O sujeito infantil, também sujeito lúdico, tem sua constituição e sua significação nas práticas culturais; logo, ele é resultado da construção histórica e cultural da sociedade em que (con)vive. Como esclarece Wajskop (2005, p.25) “a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo”.

Dentro dessa perspectiva, observa-se que os temas das brincadeiras surgem, desenvolvem-se e variam de acordo com as condições concretas de vida da criança. Isto porque, no ato de brincar, as crianças tomam para si papéis e funções definidas socialmente. Desde modo, a brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. Como aponta Brougère (1998, p.32) “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Vygotsky (1998), defende o brincar de maneira sistematizada, ou seja, apoiam-se nos conceitos de mediação social e pedagógica através da corrente de pensamento psicológico. Para este teórico, o jogo é um elemento construído sócio-culturalmente pelo indivíduo e que se modifica em função do meio cultural em que o sujeito está inserido. Dessa forma, segundo esse autor, o jogo não é uma atividade inata, mas o resultado de relações sociais e de condições concretas de vida. Vale destacar ainda, que para ele a importância do brinquedo para ação do brincar da criança, que diz: “O brinquedo é muito mais que a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais memória em ação do que uma situação imaginária nova” (VYGOTSKY, 1998 p.135). Assim sendo, suas expressões estão muito mais a serviço do inconsciente que do consciente.

Muitos autores corroboram com as ideias de Vygotsky, entre eles destacamos Kishimoto (2001), Oliveira (1994), Wajskop (2005) e Negrine (1994, 1999), que acreditam que o educador infantil precisa conhecer não só a educação, a criança e o seu desenvolvimento, mas a importância que o brinquedo tem para o seu desenvolvimento.

Para Brougère (1998, p. 63), o brinquedo é a "materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado".

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

É importante chamar atenção, para o uso do brincar nas práticas pedagógicas das escolas de crianças pequenas. Em muitas delas, as crianças tem acesso restrito aos brinquedos e brincadeiras de faz-de-conta, pois em muitos espaços escolares, nem sempre é permitida nem tampouco estimulada, valorizada. Como aponta Kishimoto (1998,p45):

A prática pedagógica nas creches e pré-escolas parece referendar grandes espaços, vazios de brinquedos e objetos culturais que estimulem o imaginário infantil e permita a expressão de temáticas de faz-de-conta. Predominam, sempre, salas e corredores desprovidos de objetos em que se pode apenas correr, pular, rolar, trombar com outros. [...] Os brinquedos estão geralmente guardados em estantes ou armários, longe do acesso das crianças. Quando disponíveis, não há preocupação em adequá-los à faixa etária, se estão em bom estado, se há quantidade suficiente, se estimulam ações lúdicas que propiciem a expressão do imaginário.[...]

Hoje, temos documento legais que garante o direito da criança brincar. O Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010), tem traçado em seu interior, diretrizes gerais, objetivos e metas para que o País coloque em prática os direitos da criança afirmados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da criança e do adolescente, pelas leis que se aplicam aos diferentes setores, como educação, saúde, cultura, e outros. De acordo com Soares (2012, p. 12) um dos objetivos desse Plano, “é criar um programa nacional de brinquedos para Educação Infantil, complementar ao programa de materiais pedagógicos, adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional”.

Nesse mesmo sentido, observamos que o brincar tem sido apontado no campo legal, no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1999) como uma atividade indissociável do trabalho pedagógico, fazendo parte das atividades permanentes das instituições de educação infantil. E, temos ainda, as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (CNE/CEB nº 20/2009), em seus artigos deixam claro que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Portanto, ao nosso ver o brincar na educação infantil é considerado como uma ação potencializadora desde muito tempo. E, hoje, essa ação é reconhecida como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências dos seus atores e co-autores. Essa ação perpassa pela triologia: criar, sentir e pensar (FROEBEL,1867, apud CARDOSO, 2008,p. 51). Ou seja, no brincar a criança mostra o valor criativo da ação, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação.

O brincar como um agente mobilizador da prática interdisciplinar

De acordo com Santomé (1998), uma ajuda muito importante para poder desenvolver um trabalho interdisciplinar com a educação infantil, são os jogos e brincadeiras utilizados em projetos de centro de interesse propostos por Ovide Decroly. Ou seja, Decroly propõem um plano de trabalho que esteja centrado na concepção do desenvolvimento integral e interesse da criança, seguindo sempre as três etapas: *observação, associação e expressão*.(SANTOMÉ, 1998,p.197).

Decroly, segundo Santomé (1998), não concorda com as distinções e rupturas radicais na definição entre brincadeira e trabalho na etapa da educação infantil. “Esta posição é que constitui o maior obstáculo para a educação” (Idem, p.200). Para ele o professor não deve temer as explorações de alegria que a brincadeira pode provocar. Explorando essa necessidade do brincar para incentivar o aparecimento de outros esforços e perseverança. Nessa transição da brincadeira para o trabalho uma faculdade é fundamental: a imitação.

Vale ressaltar, portanto, que o brincar ou a brincadeira de faz-de-conta, protagonizada, imaginativa ou jogo de papéis são atividades por excelência. Sendo que, esse tipo de brincadeiras, a evidência é dada à simulação ou faz-de-conta, cuja importância é comprovada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Para Bomtempo (2001, p.58), “os termos simbólico, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou de faz-de-conta podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno”.

Entendemos, que a presença do professor neste processo e que constituem seu cenário social, é de extrema importância, uma vez que estes mediam o contato da criança com o mundo, apresentando os objetos e/ou tornando-os disponíveis à criança, agindo com eles e propondo a criança que aja também.

Assim sendo, considerando as brincadeiras de faz-de-conta ser a essência da infância e desempenharem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança, visto que, o brincar é um indicativo revelador de culturas e enfatiza a importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico da mesma, reconhecendo, assim, a necessidade de ação ser colocada em prática pelos professores que trabalham na educação infantil.

Considerações Finais

Portanto, é possível analisarmos que a compreensão pedagógica da criança se dá de maneira mais qualitativa e construtiva de forma lúdica, em que se possa prender e explorar o imaginário da mesma. É indispensável utilizar do espaço, porque é através do físico que se conhece o interior da criança, pois se obtivermos um espaço que contenha objetos que despertem a curiosidade da criança, faz com que a mesma se expresse de forma significativa, aguçando seus desejos e suas vontades, fazendo com que o educador interaja a sua prática pedagógica neste momento.

Compreendemos por esse estudo, que o brincar inserido num projeto de trabalho interdisciplinar se torna um ato extremamente necessário para o desenvolvimento da criança, pois é importante deixar a mesma brincar livremente, com espaço adequado, sem regras, da forma em que ela quiser, e sendo assim, a criança vai se descobrindo e passando suas habilidades para o educador e o mesmo vai sabendo como agir e interagir com a criança.

A partir das discussões feitas acerca do tema é possível concluir que o brincar precisa estar presente na prática pedagógica do professor, para que ocorra o desenvolvimento da criança, possibilitando à mesma novas descobertas e um aprendizado significativo. Dessa forma, é notório o quanto a brincadeira aproxima a criança de atividades livres, onde a imaginação tem valor fundamental, quando regada de experiências que proporcionem alegria e prazer. Assim, busca-se com essa pesquisa mostrar a importância do brincar no desenvolvimento da criança.

Referências Bibliográficas

- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Parecer nº 20/2009. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília. (Mimeo).
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T..M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 2001.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.
- _____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil** /Programa Pós- Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f..
- CARDOSO, Marilete calegari. *O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil*. **Revista Eletronica do Gepel: Ludicidade no cotidiano escolar** - vol 1 - num 1 - set 2009. ISSN = 2238-2100
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. **Relatório Final da Pesquisa: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: usos e significações**. São Paulo: FAPESP, 1998.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

- KISHIMOTO, T..M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 2001.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas**, vol.2. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- _____. **O lúdico no Contexto da Vida humana: da primeira infância à terceira idade**. (org). In: SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, V. M. B. **O símbolo e o brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOARES. Ana Cláudia Cunha. *O brincar na educação infantil: Caminho para o Desenvolvimento da Criança*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal da Bahia. faculdade de Educação – FACED/UFBA - Salvador – BA. 2012.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1898.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. "O papel do brinquedo no desenvolvimento". IN: **A formação social da mente**. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

**BRINCADEIRAS, CULTURA E APRENDIZADO: UM ESTUDO SOBRE
AS TRADIÇÕES JUNINAS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Vanessa Lago dos Santos³⁴

Lorena Pereira Leite³⁵

Lívia Leal da Silva³⁶

Ivana Conceição de Deus Nogueira³⁷

Resumo

Este artigo surgiu a partir da pesquisa exploratória realizada em junho 2012, com crianças de quatro a cinco anos, da Escola Municipal Criança Feliz em Jequié – Bahia, durante a realização da disciplina Recreação do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O objetivo principal do estudo foi conhecer como a cultura e as tradições que permeiam as festas juninas são trabalhadas na educação infantil, tendo em vista o seu papel do lúdico no processo de aprendizado das crianças. A questão que nos guiou foi: Como são utilizadas as atividades lúdicas para trabalhar a cultura e as tradições juninas na educação infantil? A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, do tipo participante. O instrumento usado foi a observação das atividades lúdicas, como: jogos, brincadeiras, dança e música. Foram utilizados como referência os teóricos: Pimentel (2007), Brougère (2001), Oliveira (2002), dentre outros. A partir da realização do estudo, concluímos que as brincadeiras e atividades lúdicas proporcionaram às crianças maior conhecimento sobre sua identidade, através do acesso a cultura na qual estão inseridas e também a cultura do outro, possibilitando o envolvimento com seus sentidos e emoções, contribuindo de forma significativa com o processo de construção de sua personalidade.

Palavras- chave: Brincadeira. Cultura. Educação Infantil.

³⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do PIBID na Uesb; Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente – GESTAR/PPG/UESB**, vannessalago@hotmail.com.

³⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do PIBID na Uesb; Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente – GESTAR/PPG/UESB**, lo_ry8@hotmail.com

³⁶ ³⁶ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do PIBID na Uesb; Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente – GESTAR/PPG/UESB**, livya_leal@hotmail.com

³⁷ Mestra em Educação (UFBA). É professora assistente de Psicologia da Educação do Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB. Pesquisadora do **Grupo de Estudos em Subjetivação e Narrativas Territoriais – (GESTO/PPG/UESB)**. ivanadedeus@hotmail.com

Introdução

Nossa intenção com esse artigo é apresentar alguns resultados de nossa pesquisa intitulada “Um olhar para as brincadeiras, cultura e aprendizado das crianças pequenas”, realizada na Escola Municipal Criança Feliz³⁸ em Jequié-Bahia, com crianças de 4 (quatro) à 5 (cinco) anos - durante o mês de Junho de 2012 (dois mil e doze). Este estudo nasceu a partir das observações realizadas na disciplina de Recreação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Jequié, com o objetivo de compreender como as brincadeiras, danças e atividades artísticas são trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas, bem como, se estas atividades estão aliadas aos aspectos culturais que contribuem para o desenvolvimento social da criança.

Na Educação Infantil, faz-se necessário que todas as crianças disponham de elementos que enriqueçam o seu desenvolvimento. Também é importante que se cumpra um papel socializador propício à construção identitária da criança, por meio de atividades diversificadas, que podem ser organizadas no espaço da escola a partir de situações de interação criança – criança e criança - adulto. Para tanto, a brincadeira se apresenta como algo prazeroso, e é inerente a natureza humana, ela se dá de forma livre, espontânea, desvinculada de regras preestabelecidas, sendo construída culturalmente. O brincar faz parte de uma gama de conhecimentos adquiridos pelo homem ao longo do seu processo de desenvolvimento cognitivo. Não se ensina a brincar, no entanto aprende-se a brincar brincando. Segundo Piaget (1993) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Quando se brinca não se aprende apenas a brincar, mas antes a controlar um universo simbólico particular.

Partindo desse pressuposto, buscamos por meio da pesquisa exploratória responder as seguintes questões: Que atividades lúdicas são desenvolvidas em sala de aula, para trabalhar a identidade e cultura nordestina? Como elas são utilizadas no processo de aprendizagem das crianças pequenas?

O objetivo principal desse estudo foi conhecer de que forma a cultura e as tradições que permeiam as festas juninas são trabalhadas nas escolas de educação infantil, visando reconhecer o papel do lúdico nesse processo construtivo de aprendizado das crianças. Como metodologia, empregamos a abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante. Os instrumentos utilizados foram observação participativa, por entender que esse método necessita de interações e relações com os agentes envolvidos no estudo, neste caso, com meio social e cultural da criança.

A brincadeira na Educação Infantil

³⁸ Nome fictício para preservar a escola citada neste trabalho.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Partindo do pressuposto que o ambiente de Educação Infantil é um espaço de relações sociais onde a criança se desenvolve por meio de atividades lúdicas e das diversas interações com seu ambiente sócio cultural, torna-se imprescindível trabalhar com os conhecimentos prévios que as crianças trazem sobre sua cultura.

O mundo da brincadeira adentra inúmeras questões que envolvem o cognitivo da criança, possibilitando a assimilação e apropriação da realidade, que sem o “tempero” do prazer e da imaginação lhe é penosa e por vezes incompreensível segundo as estruturas e padrões estabelecidos pelos adultos. Desta forma, no processo da prática pedagógica, é possível inserir a dança, a pintura, para explorar os assuntos didáticos desenvolvidos no ambiente físico da sala de aula, possibilitando assim, não só a internalização, bem como a construção pessoal dessas questões no cotidiano dos alunos. Neste intuito, a brincadeira vem sendo trabalhada como um instrumento essencial para o auxílio do desenvolvimento infantil. Assim, Gomes (1993, p. 125) afirma que,

A brincadeira é um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo que a rodeia. Muitas vezes, os temas escolhidos nas brincadeiras são aqueles que a criança necessita aprofundar. Brincando, a criança constrói significados, objetivando a assimilação dos papéis sociais, o entendimento das relações afetivas e a construção do conhecimento. Brincando, a criança tem a possibilidade de assimilar e recriar as experiências vividas pelos adultos, construindo hipóteses sobre o funcionamento da sociedade.

Pelo fato do brincar proporcionar uma vivência do cotidiano da criança fica explícito a sua relação com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que esta defende que a interação da criança com o meio é determinante na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim para Vygotsky o brincar não está separado do processo pedagógico, e constitui a base da Educação Infantil. Por meio do brincar a criança desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, que para Pimentel (2007, p. 226),

[...] tal como ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zona de desenvolvimento proximal, instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, cria modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já interiorizado.

Em uma forma original de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e

desenvolvimento, Vygotsky propõe a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como referência para transcender as posições teóricas que priorizaram o nível de desenvolvimento real. Concebida em perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica, a ZDP resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial. “A ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e a ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (BAQUERO, 2001, p.128).

Neste sentido, “o exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício a formação de imagens, á conduta auto - regulada, á criação de soluções e avanços nos processos de significação. (PIMENTEL, 2007, p. 227).

A relação entre jogo e aprendizagem tem um estatuto teórico proeminente na proposição histórico- cultural do desenvolvimento, não porque exista uma produção extensa sobre o assunto, mas porque o jogo tem explícita relação com o desenvolvimento potencial. O jogo estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando à criança tornar-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria.

Segundo Pimentel (2007), na concepção de Vygotsky o jogo para a criança não é uma atividade meramente recreativa, mas tem grande influência sobre o desenvolvimento cognitivo e comportamental da mesma. Assim, para o autor citado, o brincar não está separado do processo pedagógico, e constitui a base da Educação Infantil. Além de trabalhar aspectos culturais e sociais e facilitar um melhor ensino/aprendizagem, a brincadeira, as danças, as atividades artísticas, promovem o exercício corporal vinculado a psicomotricidade. Segundo Assunção & Coelho (1997, p.108) a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. Esta possui uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, levando em consideração as possibilidades de aprendizagem da criança, contribuindo para melhoria significativa da afetividade e equilíbrio psicomotor, através do intercâmbio com o ambiente da sala de aula.

O contexto cultural e social é importante para a brincadeira na Educação Infantil. De acordo com Brougère (2001) o brincar não é uma atividade meramente subjetiva do indivíduo, não está separada das influências do mundo, pois é proporcionada a partir da interação e

significação social. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem cultural e social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105).

Diante desse pressuposto, o uso de atividades que favorecem o envolvimento das crianças com as brincadeiras, em destaque aquelas que envolvem a criação de situações imaginárias, tem uma função pedagógica essencial. A pré-escola pode utilizar dessas situações para atuar no desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2002). Seguindo este ponto de vista, o brincar favorece a criança o conhecimento de si e do outro.

Brincando e conhecendo a cultura: algumas análises encontradas

Consideramos esta parte de fundamental importância para uma melhor compreensão do tema pesquisado, pois nos leva a refletir sobre como o trabalho pedagógico acerca da cultura nordestina, especialmente as festas juninas, vem sendo realizado com as crianças, compreendendo a importância das tradições culturais no meio social. Nesse momento, iremos apresentar fragmentos de nossas análises, após a observação participativa realizada na Escola Municipal Criança Feliz, em Jequié-Bahia, com crianças de 4 (quatro) à 5 (cinco) anos - durante o mês de Junho de 2012 (dois mil e doze).

Durante as observações, percebemos que foram desenvolvidas diversas estratégias como a utilização das diferentes linguagens (corporal, musical, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação. As crianças expressaram suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. Nesse sentido, os recursos didáticos que utilizamos foram escolhidos com muita cautela, pois deveríamos escolher atividades que proporcionassem uma aprendizagem aproximada aos objetivos propostos. Segundo Pozo (2002, p. 66) “não há recursos didáticos bons ou maus, mas adequados ou inadequados aos fins perseguidos e aos processos de aprendizagem mediante os quais podem obter esses fins.” Sendo assim, para a realização das atividades propostas foram utilizados materiais didáticos tais como: emborrachado (de cores variadas), cartolina, tesoura, papel diversificado, tinta, barbante, cola, entre outros.

As atividades/brincadeiras desenvolvidas, tendo como foco a cultura e as tradições que permeiam as festas Juninas, tiveram como suporte: a psicomotricidade, a compreensão da relação existente entre a brincadeira e o ensino-aprendizagem do educando e o entendimento

da relevância do lúdico na construção e desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças.

As atividades propostas serviram para trabalhar coordenação motora, atenção, socialização das crianças, a psicomotricidade, o intelecto, o movimento e o afeto, oportunizando o desenvolvimento do potencial cognitivo infantil. Para a consecução das atividades propostas foram desenvolvidas as seguintes estratégias: confecção de crachás em forma de bandeirolas para identificar o contexto junino; brincadeira “dança do pezinho”; Jogo- Ovo na colher; Dança – música de Luiz Gonzaga – “Olha pró céu”.

Para o melhor desenvolvimento das atividades dividiu-se a sala em três grupos, sendo cada um deles assistido por uma integrante do grupo, a fim de monitorar e organizar mais de perto as atividades pretendidas. Sendo importante destacar, que as crianças estavam livres para confeccionar o crachá do seu jeito, respeitando os limites e possibilidades de cada criança. Essa proposta incentivou a produção livre da criança, valorizou o respeito a singularidade infantil, no que concerne a autonomia e a cooperação frente às propostas sugeridas. Essa atividade teve como objetivo principal desenvolver nas crianças a construção de sua identidade, ou seja, reconhecer-se como sujeito participante do processo histórico-cultural. As instruções foram dadas oralmente às crianças e as mesmas, seguindo as orientações, decoraram os seus respectivos crachás, utilizando a criatividade e a imaginação. A atividade desenvolvida com o grupo de crianças estimulou a aprendizagem e criatividade das mesmas, por meio do uso de materiais e técnicas familiares como: colagem, pintura e utilização de papéis variados.

No momento reservado a pintura e colagens, as crianças interagiram trocando materiais, explorando a imaginação, demonstrando e ensinando como a decoração deveria ser feita um ao outro, enfim, foi um momento prazeroso, houve a participação de todos e percebemos o quanto os processos psicológicos superiores das crianças, tais como: a atenção, a memória, a percepção, estavam sendo desenvolvidos, através de uma atividade pedagógica lúdica que teve por finalidade trabalhar a cognição e interação das crianças.

Dentre as atividades realizadas, destacamos a “brincadeira dos pezinhos”, que teve por intuito estimular a psicomotricidade através da música e da movimentação corporal, aspectos importantes para trabalhar a coordenação motora. Uma vez que a criança se expressa não somente por meio da linguagem oral, mas, com seu corpo através dos mais variados movimentos que se encontram presentes em seu cotidiano quando a mesma come, anda, brinca, entre outros.

O corpo possibilita à criança aprender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os

outros e com o meio. Ela constrói o seu conhecimento ao vivenciar uma ação partilhada com seus colegas, com o professor e com o objeto de conhecimento. Por esse motivo utilizou-se a estratégia do uso de atividades lúdicas para oportunizar o desenvolvimento do conceito de lateralidade fazendo com que o aluno possa trabalhar tanto seu corpo quanto sua cognição de forma interligada.

Outra atividade lúdica que merece destaque foi “Ovo na colher”. Esta brincadeira consiste na criança ter que levar um ovo na colher utilizando somente a boca e com as mãos para trás. As regras do jogo são criadas para que a criança aplique sua consciência, obrigação e cooperação, ou seja, sua autonomia moral, que de acordo com Vieira e Lino (2007, p. 204) ocorre quando,

A criança mostra-se progressivamente mais capaz de considerar outras perspectivas para além da sua e de coordená-las na compreensão de uma situação. A coordenação da própria perspectiva com a do outro significa que o que está “bem” deverá resultar em soluções que respondem às exigências de respeito mútuo, de reciprocidade e de justiça. Outra característica associada à autonomia moral é a capacidade da criança para cooperar.

As crianças interagiram de forma satisfatória, demonstrando equilíbrio e capacidade de olhar e andar em mais de uma direção, concentrando-se não apenas em chegar, como em não deixar que o ovo caísse da colher. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Almeida (2009) afirma que a capacidade da criança de poder olhar e agir em diferentes direções, com equilíbrio e coordenação mínima corporal e como noções de espaço, é a condição do trabalho de lateralidade, e as crianças corresponderam a estes pré-requisitos para que a atividade pudesse ser desempenhada com sucesso.

Considerações em Aberto

Diante do que foi proposto pela disciplina Recreação, um plano de ação em que os discentes do curso de Pedagogia do quinto semestre pudessem elaborar e executar o referido plano, nas escolas de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o objetivo do trabalho foi alcançado, pois por meio das orientações pedagógicas estabelecidas pela professora da disciplina, o suporte teórico para a compreensão da psicomotricidade e da brincadeira, conseguimos através da dança, música e da arte, perceber o desenvolvimento psicomotor das

crianças envolvidas no processo do trabalho.

A importância do lúdico na construção da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil promove um campo mais amplo que oportuniza o desenvolvimento das ZDP. Vygotsky aborda que o brincar proporciona um espaço de variadas ocasiões para que as mudanças de estágios de aprendizado aconteçam de acordo à necessidade e consciência. Vygotsky expõe que a interação é importante, a criança interage com o brinquedo e o colega e deste modo constrói hipóteses que geram o conhecimento. À criança também deve ser oportunizada o interagir de forma dialética com seu meio sociocultural, pois deste modo o indivíduo transformará o seu meio e também a si próprio. O professor precisa oferecer conteúdos significativos, de modo que estes possam promover o desenvolvimento da criança, deve agir também como um provocador para que as crianças aprendam com as experiências.

Todas as ações pedagógicas estavam atreladas aos aspectos culturais nordestinos, especialmente as festas juninas, que neste ano “2012” o enfoque da festa foi o centenário de Luiz Gonzaga. Assim, procuramos desenvolver por mediação da brincadeira e da música a relação com a cultura e as festas juninas. Também é importante destacar a participação e interação das crianças como seres culturais.

A brincadeira, o universo lúdico como já foi expresso, não remete só ao prazer, ao plano das emoções, significativamente este universo ou essa cultura está diretamente ligada ao cognitivo, uma vez que brincar por um dos seus significados também é apropriar-se de um mundo simbólico, do plano das ideias, que embora por vezes não pareça, exige um enorme esforço e empenho por parte do aluno para assim fazê-lo.

Em posse desses conhecimentos prévios nos foi possibilitado não só compreender a relevância da psicomotricidade, mas analisar como ela pode ser concebida no dia a dia da sala de aula fazendo-se uso de diversos instrumentos e metodologias. Para tanto, a ludicidade constitui-se um importante elemento e instrumento de real eficácia na construção do conhecimento do educando. Por meio de atividades que perpassam a cultura lúdica é possível compreender de forma clara e perceptível aspectos como o nível do desenvolvimento psicomotor da criança, a noção de espaço, lateralidade, entre outros conceitos, muitas vezes, maçantes quando ensinados sem o encanto da brincadeira que a Educação Infantil necessita, e tudo isto de forma leve, descontraída, mas sem perder o foco, a qualidade do trabalho desenvolvido.

No desenvolvimento das atividades propostas, houve crianças que conseguiam fazer a colagem com certa dificuldade, outras já o faziam de maneira rápida e fácil, na brincadeira do

“Ovo na colher” teve crianças que não conseguiram equilibrar a bolinha até o final deixando a mesma cair antes do término da brincadeira, já outras tiveram uma habilidade incrível ao conduzir a bolinha na colher, chegando até a andarem mais aceleradamente. Neste sentido, o trabalho foi um instrumento que permitiu a vivência da teoria na prática da sala de aula e a confirmação de que ações pedagógicas aliadas a teoria, podem ser realizadas, obtendo-se resultados positivos.

Portanto, o plano de ação oportunizou trabalhar os aspectos culturais e as tradições que permeiam as festas juninas, (re) conhecendo a importância de uma intervenção lúdica, na qual as crianças participantes do plano interagiram e desenvolveram suas potencialidades (dançar, brincar, cantar, entre outras).

Referências

- ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- ASSUNÇÃO, E.; COELHO, J. M. T. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre. Artmed, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, D. B. Caminhando com arte na pré - escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisando a pré-escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOSINHO, J. O. (Orgs). **Pedagogia (s) da Infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- PIAGET, J. Bärbel, I. **A psicologia da criança.** 12º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico cultura da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VIEIRA, F. LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, J. O. (Orgs). **Pedagogia (s) da Infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRINQUEDOTECA ESCOLAR: UM AMBIENTE QUE CONVIDA À BRINCADEIRA E À RESSIFIGNIÇÃO DO BRINCAR NA ESCOLA

Nanci Rodrigues Orrico³⁹

Rafaela Sousa Guimarães⁴⁰

Resumo

Este estudo apresenta o relato de experiência da implantação de uma brinquedoteca em uma escola da rede particular de Amargosa/Bahia a partir do olhar de duas das profissionais envolvidas nesse processo, a brinquedista responsável pelo espaço e uma das coordenadoras pedagógicas da instituição. O objetivo é descrever a maneira como o trabalho foi estruturado com alunos/professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de apresentar as mudanças percebidas com a inserção deste espaço na escola. O presente trabalho foi construído a partir de uma pesquisa de campo e observou-se, ao final de um período, a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas para os alunos e do brincar na escola em um ambiente adequado e com profissionais preparados. Verificou-se, a partir da implantação da Brinquedoteca, um bem estar nos alunos, pois os mesmos contam com um ambiente que convida à brincadeira e à liberdade de ser criança, além do reconhecimento, entre alunos, professores e pais, do quanto uma Brinquedoteca é essencial ao desenvolvimento dos alunos em um espaço escolar.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Brincar. Brinquedoteca. Ludicidade.

Introdução

A Brinquedoteca é um espaço que proporciona a criança um ambiente lúdico e prazeroso, estimulando a socialização entre elas. O brincar, neste ambiente, é entendido como algo natural e essencial ao desenvolvimento humano, englobando o aspecto motor, cognitivo, artístico, social e emocional. A criança que está presente neste ambiente aprende a se relacionar com o outro e consigo mesma, a trocar, explorar, jogar, brincar, perceber o mundo ao redor, elaborar questões internas, desenvolver a linguagem e socializar-se. Trata-se de um espaço que coloca ao alcance do brincante inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva, permitindo à criança construir seu significado de mundo.

³⁹ . Pedagoga, especialista em Educação Inclusiva, Coordenadora Pedagógica da Escola Criação e aluna especial do Mestrado em Educação da UFBA. E-mail: nanciorrico@hotmail.com

⁴⁰ Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Brinquedista e aluna especial do Mestrado em Educação da UFBA. E-mail: rafiusk80@hotmail.com

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

O espaço com o nome de Brinquedoteca surgiu, pela primeira vez no Brasil em 1981, com a criação da primeira Brinquedoteca Brasileira na Escola Indianópolis, em São Paulo, voltada para o ato de brincar, atendendo diretamente a criança. Já em 1984, criou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas, responsável pelo crescimento da preocupação com o brinquedo e com as brincadeiras por todo o Brasil.

De acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), uma Brinquedoteca é “um espaço criado para proporcionar às crianças, oportunidade de brincar de forma enriquecedora e em que há muitos brinquedos, muita magia, muita criatividade e as “brinquedistas” prontas a favorecer a brincadeira”.

ygotsky (*apud* COLL, 1978, p. 93-94), ao declarar que “todas as funções psicológicas superiores se originam como relações entre seres humanos”, reporta-nos ao seu outro conceito de mediação social, o qual permite definir o papel da brinquedista. Desta forma, pode-se inferir que o adulto é o veículo que media a atividade lúdica para a criança.

Existem vários tipos de brinquedotecas: circulante, terapêutica, escolar, social ou hospitalar, as quais podem ser constituídas como um espaço para brincar ou para empréstimo de brinquedos.

Segundo Cunha, a Brinquedoteca é “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos”... “É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar”.

Na Brinquedoteca utilizam-se brinquedos e brincadeiras como via de construção para a comunicação expressiva da criança, para o seu processo de socialização e desenvolvimento. As brinquedotecas existem com o objetivo de humanização, onde a criança é vista como um todo de possibilidades. Neste ambiente, ela é estimulada a se relacionar com o outro, a aprender, a dividir o espaço, o saber sensível, a desenvolver a oralidade, as habilidades psicomotoras, o gosto pela leitura e a compreensão lógico-matemática, além de compreender a vida, a sua pertença ao mundo, a estar em exercício da vida e desenvolver a imaginação.

A brincadeira intermedia a criança no mundo social. Sendo a brincadeira uma das categorias que orienta o ser humano para ser parte de uma determinada sociedade, tem-se que o indivíduo, ao brincar, estabelece ações interativas entre os objetos e o mundo que o cerca. No momento em que o sujeito concretiza a ação da brincadeira, ele reconstrói a realidade de maneira simbólica expressando, assim, uma reação através de uma ação. Realizando a ação de brincar, o indivíduo transita na elaboração entre outras de questões de ordem emocional.

A brincadeira é uma espécie de “elo” entre a realidade externa e interna, pois joga com a integridade e a divisão do ser humano. Ao

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

lidar com o que é real e com o faz-de-conta, a criança não está apenas propiciando a integração geral de sua personalidade, mas, desenvolvendo sua capacidade de inversão, está à volta com a problemática da verdade e da criação de novidades (WINNICOTT, 1975).

Sendo assim, enquanto categoria, a brincadeira orienta o homem no seu processo evolutivo, ela cria zonas de evolução, onde a criança pode exprimir seus desejos na obtenção de prazer. Neste contexto, há uma relação de ordem que está expressa na manutenção de incorporar regras, ainda que subjetivas da realidade em que faz parte. O brincar, portanto, se reveste de importância por ser a maneira mais prazerosa do indivíduo aceitar o conjunto de regras e normas que o inserem no convívio social.

Partindo do pressuposto de que toda criança possui o direito de brincar, faz-se necessário um ambiente lúdico, que seja um convite direto à brincadeira. Esse espaço pode e deve ser introduzido no ambiente escolar, a fim de reunir elementos importantes para o processo de sensibilização, imaginação, aprendizado, estimulando a ludicidade nas crianças, já que, segundo Luckesi, (*apud* Bacelar, p 13, 2009) “a ludicidade é uma experiência interna do sujeito; uma experiência plena, onde o sujeito encontra-se inteiro e sem divisões”.

“A Brinquedoteca escolar, além de ser um espaço da criança deve ser um espaço de experiência, estudo e disseminação de novas ideias sobre o lúdico, de tal forma que contagie todos os professores da escola” (SANTOS, p.59, 2008). Assim, a Brinquedoteca inserida no contexto escolar serve também ao desenvolvimento do olhar sensível do professor. O momento da brincadeira permite ao docente perceber o seu aluno como um todo, e não só de maneira compartimentada como na sala de aula.

A Brinquedoteca se faz necessária, pois permitirá que através do brincar, a criança possa desenvolver-se como sujeito social, apreendendo desta forma, elementos necessários à sua formação emocional, cognitiva, artística e social.

A Brinquedoteca Escolar Da Escola Criação/Amargosa

A Brinquedoteca da Escola Criação, situada no município de Amargosa-Bahia, funciona no período da manhã das 7:30 às 12:00, durante os 5 dias na semana. Todos os alunos da Escola tanto os da Educação Infantil, quanto os do Anos Iniciais do Ensino Fundamental frequentam o espaço que é dividido por turmas e horários estabelecidos. No que diz respeito à sua estrutura física, conta com uma única sala, organizada por cantos temáticos como camarim; faz de conta; biblioteca; canto dos jogos e arte. O local tem como funcionária uma Brinquedista, Especialista em Educação Infantil, que é responsável pelo espaço e a organização das atividades.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

A criação deste espaço na escola supracitada teve como principal objetivo promover um ambiente lúdico no contexto escolar, o qual propiciasse a valorização das atividades lúdicas e o brincar livre, para que a criança possa expressar e vivenciar a ludicidade, enriquecendo assim, seu desenvolvimento cognitivo, emocional, artístico e social no espaço escolar. Além disso, espera-se poder estimular o desenvolvimento psicomotor das crianças, favorecer a criatividade e a sociabilidade entre elas, valorizar a afetividade, a sensibilidade, desenvolver o raciocínio lógico através de jogos, promover a socialização infantil através de brincadeiras, proporcionar o brincar livre e direcionando, estimular o desenvolvimento imaginativo das crianças através da arte, estimular o gosto pela cooperação através do uso compartilhado dos brinquedos e dos jogos.

No decorrer de um ano, percebe-se que a Brinquedoteca teve total aprovação pelos alunos e todos aproveitam o momento como se fosse único. Todos os dias são momentos de descobertas, de brincar, jogar, explorar, aprender e ensinar.

A Brinquedoteca é um espaço que convida à brincadeira, quem entra nela não fica de fora de um momento prazeroso que envolve o jogo, a leitura, a fantasia ou brincar de faz de conta. Automaticamente a criança se transporta a um universo bem particular, aonde “pode tudo”, a fantasia é permitida, não importa a idade. Neste ambiente todos trocam momentos de descontração, socializando conhecimento, estratégias de jogos, risadas, felicidade, arte e a condição de ser criança. Os alunos fazem com que a Brinquedoteca seja um ambiente vivo e dinâmico, de constantes reinvenções.

O espaço possui uma dinâmica própria, nele os brincantes brincam livremente, os mesmos podem escolher a brincadeira sem o direcionamento do adulto. Vale ressaltar que além da liberdade de escolha, os brincantes dispõem de um canto de arte, a qual sempre é proposta uma atividade lúdica direcionada ao fazer artístico, pode ser desenho, pintura, costura, recorte, mosaico, entre outros. Esse momento vai muito da escolha particular de cada um, eles escolhem entre brincar livremente ou fazer uma atividade direcionada.

Vale ressaltar que na Brinquedoteca todos que estão neste ambiente são convidados à brincadeira, sejam adultos ou crianças. Os alunos da Educação Infantil são acompanhados pela Brinquedista, suas respectivas professoras e auxiliares, assim elas também participam da brincadeira, pois entende-se o valor da troca e do exemplo.

No início da implantação da Brinquedoteca, as professoras e auxiliares tinha resistência a se entregar ao brincar, elas utilizavam o horário da Brinquedoteca para realização de atividades da sala. No entanto, a partir de um trabalho de informação e formação, elas aceitaram

a importância do brincar junto e ao entrar no ambiente todas se entregam a uma gostosa brincadeira.

Os alunos do Ensino Fundamental - Séries Iniciais vão à Brinquedoteca sem as professoras, pois já possuem autonomia. O trabalho é desenvolvido também a partir do brincar livre, aonde o brincante escolhe, direciona e executa a brincadeira e um brincar direcionado que eles podem escolher ou não.

Outro trabalho bem particular é desenvolvido na Brinquedoteca escolar. Entendemos que o brincar pode ser também terapêutico além de pedagógico e facilita a aceitação e a aproximação dos indivíduos que brincam, além de facilitar a comunicação, a convivência e a possibilidade individual de superação de desafios e dificuldades. Assim, a brinquedista, juntamente com a equipe de coordenação da Escola, desenvolveu um projeto e, em pouco tempo, foi realizado um trabalho nesse ambiente para que os alunos de inclusão fossem contemplados mais cuidadosamente com atividades lúdicas planejadas e organizadas com a intenção de desenvolver habilidades motora, cognitiva, relacional e social.

Dessa forma, convidamos estes sujeitos, individualmente ou em pequenos grupos, a vivenciar o brincar como forma de estabelecer relações, criar vínculos afetivos, perceber o ambiente e encontrar a plenitude nas suas ações. Foram muitos os frutos colhidos com essa proposta e, a partir daí, houve uma ressignificação do olhar sobre a Brinquedoteca no espaço escolar. Hoje, percebemos este espaço como um ambiente carregado de possibilidades, mas que ainda tem sido muito pouco aproveitado pelos educadores. A Brinquedoteca é um espaço essencial da escola, que pode ser utilizado como mais um poderoso aliado no processo de desenvolvimento integral dos alunos além de essencial à construção de uma escola inclusiva.

Considerações Finais

A partir desta experiência em Brinquedoteca Escolar, que foi e está sendo única, fica evidenciado que o brincar é um direito essencial do ser criança que independe de local, cultura, condição social, física, intelectual, tempo e espaço. O brincar como categoria humana é essencial à formação estrutural do sujeito e supera qualquer rótulo ou condição.

Neste ambiente a brincadeira acontece de maneira singular, apropriadamente benéfica à formação da criança. Sem idade, sem especificação ou categorização, o brincar apenas discorre sem as amarras que a educação formal estabelece. A Brinquedoteca pode ser considerada como

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

um “oásis” dentro de um espaço tão complexo como o ambiente escolar, cheio de regras, conteúdos, seriações e “formações”. É gostoso observar a “transição” do aluno à condição de criança e perceber a brincadeira ganhando uma conotação de desenvolvimento e liberdade.

Desta forma, a partir de tudo o que foi exposto, percebemos a necessidade das escolas disponibilizarem de uma Brinquedoteca no ambiente escolar. É um espaço que deve ser organizado, objetivando a inserção da ludicidade na escola, deve contar com profissionais capacitados e ter um planejamento que acolha todas as formas do “ser criança”. Acreditamos que as escolas precisam favorecer cada vez mais o brincar, já que esta atividade permite a plenitude das experiências vivenciadas, e a mesma aproxima adultos e crianças. A brincadeira promove também a criação de vínculos, favorece a capacidade de exploração do mundo, permite experiências, sentimentos de aventura e cooperação, emanando a busca de descobertas que precisam ser compreendidas e comemoradas a cada novo encontro.

Referências

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

BACELAR, Vera. **Ludicidade e educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V.2.

BROUGERÈ, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÚDICO NA APRENDIZAGEM, APRENDER NA INTERAÇÃO

*Cleonice Jesus dos Santos*⁴¹

*Rosemary Lapa de Oliveira*⁴²

Resumo

O presente artigo traz algumas reflexões sobre tornar o processo de ensino-aprendizado na Educação Infantil mais profícuo se estiver centrado no lúdico. Para isso, traz os resultados de pesquisa de monografia de final de curso de Especialização em Educação Infantil realizado na FAGED/UFBA sob financiamento do MEC/SEB, através de recursos do FNDE. Esse trabalho pretende oferecer dados descritivos sobre as formas de atuação do educador na brincadeira de maneira a favorecer a aprendizagem significativa em crianças de educação infantil e destina-se a docentes desse segmento da educação. Visa, primordialmente, discutir a importância do brincar para a aprendizagem significativa de forma a favorecer o desenvolvimento da criança no que diz respeito ao aprimoramento das habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, dialogando com autores como: Bacelar, Carretero, Luckesi, Vigotsky, Oliveira e documentos governamentais sobre esse segmento. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, apresenta resultado de observação de aula e entrevista com sujeitos da pesquisa – docente e discentes. Os resultados apontam para possibilidades inovadoras criadas por docentes em seu fazer pedagógico, usando seus etnométodos, mostrando que a interação de forma lúdica ampliar as possibilidades de aprendizagens. A maior contribuição desta pesquisa é para profissionais da educação dedicam seu tempo em prol de uma educação de qualidade para a educação infantil.

Palavras - chave: Aprendizagem. Brincadeira. Criança. Lúdico

Introdução

A educação oferecida dentro das instituições escolares influencia o processo de desenvolvimento físico, social, cognitivo, visual e auditivo de forma marcante na vida daqueles que por ali circulam. No que tange à criança de zero a cinco anos, essa educação deve ser primordialmente uma atividade lúdica, pois a brincadeira é essencial à infância e permite um trabalho pedagógico que consolida a construção do conhecimento, uma vez que a utilização de brincadeiras e jogos no processo educativo leva as crianças a enfrentarem com mais segurança os desafios ao longo de sua existência.

⁴¹ Professora da Educação Infantil do Município de Mutuípe, especialista em Educação Infantil

⁴² Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil, orientadora da pesquisa de conclusão de curso de Cleonice Jesus dos Santos

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Inserida no contexto sócio-histórico-político, a instituição escolar necessita dar ênfase à ludicidade seja qual for o segmento de ensino e notadamente àquele referente à educação infantil, uma vez que o ato de brincar está presente de forma fulcral na vida da criança, favorecendo a criatividade e a imaginação, elevando a autoestima, contribuindo para a construção do conhecimento, através das ações fundamentadas nos interesses infantis que podem levar a criança a sentir prazer em descobrir novos caminhos no ato de aprender.

Ao ingressar na vida escolar, desde a creche, a criança traz consigo a sua própria história e, nesse momento, a instituição há de proporcionar oportunidades para que as mesmas possam vivenciar novas aprendizagens em sua cultura, através dos processos de interação que se estabelecem em sala de aula, considerando que toda criança tem sua singularidade, modos próprios de compreender e interagir com o meio social.

Diante disso, a ideia de pesquisar o lúdico na aprendizagem, aprender brincando, justifica-se a partir das inquietações obtidas nos trabalhos realizados durante o curso de Especialização em Educação Infantil, quando aos poucos foi ficando evidente o quanto o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança, auxiliando não só a aprendizagem, mas também a construção social no processo de socialização, comunicação e expressão do pensamento. Segundo Vigotsky (1998, p.117) na brincadeira a “criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”.

A pesquisa descrita nesse trabalho teve como objetivo mostrar como as atividades lúdicas podem ser indispensáveis à construção dos conhecimentos das crianças de educação infantil, procurando compreender os etnométodos dos sujeitos sociais envolvidos nas interações ocorridas nas salas de aula do grupo quatro, envolvidos na pesquisa, atentando para sua contextualização no que diz respeito à ação do educador sobre o brincar na educação infantil.

Na tentativa de alcançar os objetivos dessa pesquisa, optou-se, por uma abordagem qualitativa e exploratória. O cenário da pesquisa é uma escola de Educação Infantil, numa cidade do Recôncavo Baiano, tendo como sujeito de pesquisa crianças na faixa etária de quatro anos. As técnicas escolhidas para a coleta de dados foram observação dos etnométodos de atores sociais – docente e discentes – no cenário sala de aula e entrevista com a professora da classe, focando melhor compreender o objeto de estudo. Dessa forma, buscou-se compreender como é construído e trabalhado o processo de ensino e aprendizagem das crianças de educação infantil através do uso das atividades que envolvem a ludicidade.

O brincar, como dinamizador da aprendizagem, certamente, ao fazer parte do cotidiano da

prática educativa, desenvolve habilidades que não estão voltadas apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o social, afetivo, emocional, propiciando assim uma atividade de qualidade com bom desempenho. A função lúdica, presente na brincadeira, tem sido alvo de interesse por parte dos educadores e terapeutas que lidam com diferentes aspectos da construção do conhecimento e desenvolvimento infantil, visando uma aprendizagem que seja construída a partir das vivências da criança a fim de preservar o seu direito de pensar, reinventar, criar e até produzir sua própria cultura. A função lúdica pode ser descrita sob muitos enfoques: antropológicos, psicológico, pedagógico, sociológico, entre outros. Nesse trabalho, o enfoque maior foi o pedagógico, visto como um elemento dinamizador da aprendizagem das crianças, como afirma Kishimoto: “O jogo infantil desempenha um papel importante como o motor do desenvolvimento e em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento”. (KISHIMOTO, 2003, p.31-32). Assim, a perspectiva do lúdico corresponde a uma forma pela qual os educadores e mestres podem proporcionar aos seus discentes uma escola não só mediadora de conhecimento, mas que estimule o processo de construção do saber.

O Brincar no Processo de Aprendizagem

Mas, afinal, o que é lúdico? Se achasse confirmada sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra lúdico, entretanto, não parou apenas em suas origens e acompanhou as pesquisas da psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço oficial da psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser um simples sinônimo de jogo. Sendo assim, as implicações da necessidade lúdica exploraram as demarcações do brincar espontâneo.

Dessa forma, as atividades lúdicas compreendem, evidentemente, estruturas de brincadeiras que não se limitam apenas às de jogo com regras, pois o brincar corresponde a atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual sob forma de jogos particulares em função dos interesses da criança. O jogo é antes de tudo o lugar de construção. Mas esse jogo, longe de ser uma expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais. Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e construção do conhecimento infantil, como nos afirma Bacelar:

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação de forma plena. Não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal,

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

emocional, mental e social de forma integral e integrada. Essa experiência é própria de cada indivíduo, se processa anteriormente e de forma peculiar em cada história pessoal. (BACELAR, 2009, p.25).

Sendo assim, em uma determinada atividade, só o sujeito pode demonstrar ou não se está ou não em estado lúdico, pois o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido, o qual possibilita a quem vivencia, momento de encontros consigo e com o outro, momento de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro.

De acordo com Yves La Taille (1992, p.12), na concepção de Piaget, "o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive"; assim, a aprendizagem irá acontecer com o desempenho das atividades realizadas no seu dia-a-dia de acordo com a faixa-etária, estabelecendo uma interação de fatores internos e externos. Por outro lado, é importante ressaltar que para que esses exercícios aconteçam com sucesso é preciso que sejam respeitados os sentimentos, as emoções e também as necessidades das crianças, principalmente no momento em que as mesmas estiverem experienciando as atividades oferecidas pelo professor, sem esquecer que a criança também deve perceber que limites existem e são necessários. Nesse sentido, são lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento.

O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) considera de suma importância, durante as atividades propostas às crianças, que sejam utilizadas tarefas direcionadas para as aprendizagens que acontecem por meio da interação coletiva, fortalecendo o exercício da capacidade de inovar. No momento da brincadeira, as crianças ampliam sua capacidade criadora, voltando ao passado em relação ao surgimento de suas brincadeiras, no seu tempo e espaço. O brincar também proporciona meios para que a criança possa experimentar o mundo a sua volta, compreendendo de forma interna os acontecimentos, os sentimentos e as pessoas. Sendo assim, para que o brincar seja significativo à criança, é preciso que tenha ponto de contato com a sua realidade.

Durante a pesquisa ora em tela, foram realizadas observações no período de aula na classe de educação infantil, além de entrevista semi estruturada para a professora que atua neste espaço. Foram observadas práticas pedagógicas da educadora, principalmente durante as brincadeiras, suas atitudes, o interesse e a participação, reações das crianças como protagonista da história, para perceber como o processo de ensino é validado no ambiente escolar, de forma à tornar a aprendizagem da criança significativa.

A professora da turma pesquisada tem formação inicial em pedagogia com especialização em psicopedagogia. A direção e a coordenação pedagógica da escola ficam inseridas na própria

instituição, facilitando assim a dinâmica do desempenho do trabalho pedagógico-administrativo e contribuindo para a coletividade em promoção da organicidade e em prol de uma educação de caráter social e justo. Os alunos são em sua maioria negra, de classe baixa e residem na mesma comunidade na qual a escola está inserida e os demais residem na zona rural e em municípios vizinhos.

As respostas ao questionário semi-estruturado aplicado à professora da turma pesquisada apontaram caminhos para perceber a coerência entre as intenções de aprendizagens da professora e as propostas de brincadeiras apresentadas juntamente com os dados da observação de acordo com a discussão teórica apresentada no decorrer do trabalho.

Durante o período de observação no grupo foi possível observar que a professora utiliza as diversas atividades lúdicas no seu ambiente escolar com as crianças: filmes, cantigas de roda, esconde-esconde, histórias infantis com brinquedos, boliche, músicas com coreografias, vivo e morto, amarelinhas, coelhinho na toca, a casa do Zé, olá como vai, menina bonita do laço de fita, bingo, passeio interno, brincadeira de roda, dramatização do canto como eu te amo, boliche de números. Assim, foi possível compreender o quanto o brincar é importante e significativo para a criança e ainda é visto também como um fator importantíssimo no processo do desenvolvimento infantil.

Em uma das aulas observadas, a professora do grupo 4 desenvolveu uma atividade muito pertinente à aprendizagem da criança, cujo tema trabalhado era moradia. Essa foi desenvolvida através de um conto com fantoches que retratava os tipos de moradias. Além de lúdica, a atividade proporciona o processo de interdisciplinaridade com outros objetos de conhecimentos História e Arte, Ciências, e outros.

Depois da professora ter proporcionado um momento prazeroso e divertido na rodinha com o canto da música A casa do Zé, em que as crianças se integraram de forma lúdica cantando, sorrindo e fazendo os gestos sobre o comando da professora e em outro momento com o comando das crianças, todos sentam na rodinha. Nesse momento, a docente iniciou um diálogo de inferências, retomando toda a vivência lúdica até então vivenciada. A docente, fantasiada com um chapéu, enfeitado com tecido came (tnt) colorido, avental contendo os fantoches da história, começa a cantar com as crianças em coro. Aos poucos ela vai contando histórias de moradias retirando do avental fantoches da história. As crianças fazem inferências e ela orienta o diálogo para o objetivo prévio, estimulando o reconto da história dos Três porquinhos que acabara de contar. Durante a atividade, a professora promove a expressão oral e estimula a participação de todos, através de levantamento de questões que suscitam a

interdisciplinaridade: vida em família, consciência ecológica, origem dos materiais usados nas construções das casas, noções matemáticas de grande e pequeno, entre outros. Dessa forma a docente fez com que toda classe se envolvesse e participasse, refletindo as palavras de Oliveira, quando diz que “A vivência concreta e cada vez mais frequente do lúdico revela a possibilidade de uma relação ética e equilibrada do ser humano com a sua própria espécie e com os demais seres que formam este interdependente sistema planetário”. (OLIVEIRA, 2000, P.640).

Ao descrever o conceito de brincar durante a entrevista, a professora se expressa da seguinte forma: “... o ato de brincar corresponde a um momento muito alegre, prazeroso e super divertido, proposta criativa e recriativa de caráter físico, mental, afetivo, cultural e social”. Com essa fala, podemos inferir que ela percebe a brincadeira como fator imprescindível no processo de crescimento, como elemento da cultura infantil, como facilitador das relações sociais entre crianças e adultos, portador de conhecimentos e valores que possibilite as relações interpessoais e as dinâmicas da vida, o que nos remete a Brougere (1995, p.30), estudioso francês, quando diz que “dizer a uma criança para ir brincar não é algo neutro, é, situar esse comportamento em uma lógica social, onde cada atividade tem um sentido preciso... associando ao papel da infância”. Isso nos leva a crer que a valorização do brincar deve priorizar tanto o caráter relacionando à ciência do ensino quanto às especificidades do bem estar e do prazer, a fim de contemplar a criança no desempenho de suas capacidades cognitiva, social, afetiva e corporal.

Conclusão

O ato de brincar corresponde a uma das formas da criança aprender, e isso só ocorre a partir das relações interpessoais, que contribuem de forma marcante para o crescimento do repertório cultural do ser, desenvolve suas habilidades, e amplia os conhecimentos sobre si mesma e sua realidade. Eis a grande importância do brincar estar sempre presente na prática pedagógica do professor que assume o papel de mediador no brincar, como foi possível perceber durante as observações.

Dessa forma, foi possível perceber que o fazer pedagógico, principalmente nas séries iniciais, no cenário da pesquisa, está caminhando em direção a uma prática que contemple a ludicidade como fator essencial no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao processo de construção de conhecimento da criança, pois, de acordo com as experiências vivenciadas na pesquisa onde foi realizada a observação, é possível verificar que as brincadeiras encontram-se inseridas no ambiente escolar, sendo vistas pela educadora com um momento

alegre prazeroso, divertido, que estimula o desenvolvimento intelectual de forma natural, favorece a construção do conhecimento e proporciona aos educandos, seres autônomos, capazes de construir sua própria história e situações de aprendizagens.

Referências

- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, seb, 2010.
- BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARRETERO, Mário: **Construtivismo e Educação**. Trad: Jussara Rodrigues.- Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.
- LA. TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa; Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sammus, 1992).
- OLIVEIRA, Washington Carlos. **Ludicidade no papel do educador: brincando com educação em direitos humanos na escola**; IN: LUDO PEDAGOGIA, Ensaio 01: Educação e Ludicidade. LUKESSI, Cipriano Carlos (org)-Salvador-Bahia-Brasil. UFBA/ FAGED, 2000. p.61-81.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. S. Paulo: Martins Fontes, 1998.

O JOGO COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE BOTÂNICA⁴³.

Leanderson da C. Oliveira⁴⁴

Hermínia Maria F. Bastos⁴⁵

Simone Bernardes de Almeida⁴⁶

Rejâne Maria Lira-da-Silva⁴⁷

Resumo

O ensino de Biologia atualmente se constitui como muito teórico, necessitando dessa forma, da utilização de metodologias que o torne dinâmico, lúdico e aprazível. E de acordo como exposto acima, foi pensado o jogo “*O cara a cara com a Botânica*”. O referido jogo objetiva o ensino da biodiversidade vegetal dos grandes grupos, bem como sua morfologia e em maior escala, sua utilidade e importância para os indivíduos. O jogo foi testado em eventos científicos promovidos em parceria do PIBID/BIOLOGIA/UFBA com as escolas associadas ou outras que solicitem nossa participação. De primeiro momento foi testado com estudantes do Ensino Fundamental do III e IV ciclo no dia de Comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente, no Loteamento Santa Julia, Itinga/ Lauro de Freitas-BA, em 15/06/2012 e em segundo momento com estudantes do Ensino Médio em evento de comemoração à 6ª primavera dos Museus no Colégio Estadual de Ensino Profissional Newton Sucupira, em 29/09/2012. Apesar dos alunos do Ensino Fundamental surpreenderem, O “*Cara a cara com a Botânica*” é ideal para alunos do Ensino Médio. Durante os testes, o jogo se mostrou eficaz no intercâmbio de informações, pois quando um jogador não sabia a respeito de uma pergunta, ele ficava atento à resposta e essa mesma proposição ele poderia usar numa partida seguinte.

Palavras-chave: Ensino de Botânica, Ludicidade, Material Didático.

Introdução

Pouca é a importância dada ao ensino de Botânica nos ambientes escolares e muitas são as justificativas para essa falta. Segundo Loguericio *et al.* (1999), a dificuldade do ensino de Botânica está na utilização de uma metodologia tradicional e decorativa. O professor não propõe inovação e os alunos continuam sem aprender e perdem o interesse pela matéria. Kinoshita *et al.* (2006) ao relatarem uma experiência no ensino de Botânica com alunos da escola básica, destacaram que:

⁴³ Pesquisa financiada pelo PIBID/CAPES.

⁴⁴ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Biologia, Universidade Federal da Bahia (PIBID/Biologia/UFBA), leo-oliveira-17@hotmail.com

⁴⁵ Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia.

⁴⁶ Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UFBA/Biologia, Colégio Estadual Luiz Viana.

⁴⁷ Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UFBA/Biologia.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

[...] o ensino de botânica caracteriza-se como muito teórico desestimulante para os alunos e subvalorizado dentro do ensino de ciências e biologia [...] as aulas ocorrem dentro de uma estrutura de saber acabado, sem contextualização histórica. O ensino é centrado na aprendizagem de nomenclaturas, definições, regras etc..

Dessa forma, abrir mão de práticas alternativas que deveriam fazer parte do processo de ensino, como um jogo, é indispensável. O jogo torna o aprendizado dinâmico e lúdico e se caracteriza muitas vezes como o ambiente de interação entre os estudantes, onde eles aprendem a serem cidadãos e encontrar seu espaço na sociedade.

Para Albert Einstein (1879-1955), o jogo é capaz de perpassar um ato de brincar e transigir uma forma de pesquisa e percepção. Huizinga (1971) define bem o jogo como “uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”. O autor explicita que o jogo deve ser levado a sério e devem ser estabelecidas regras e isso lhe confere credibilidade num sentido de padronização de acontecimento dos eventos nas repetidas vezes que essa atividade for realizada.

A criança, quando pequena, leva bem a sério as regras e não admitem má fé. Porém, quando ela cresce, passa a estabelecer suas próprias regras e isso é aprendizado, uma vez que, serão estabelecidas à medida que forem consentidas pelo grupo (PIAGET, 1975). No ambiente escolar, o professor tende a requerer toda a atenção do aprendiz para sua explicação, mas a criança (entenda-se aqui desde a criança pequena ao adolescente) sai de um ambiente onde ela se vê obrigada a processar inúmeras informações: é o carro de som da rua onde mora, o “outdoor” da propaganda de refrigerante, a liberdade de brincar, correr, viver em movimentação constante, etc. O professor se depara com isso e deve se dar conta que é necessário desenvolver estratégias para atrair o olhar e a atenção dessa criança.

No contexto da educação moderna não só o professor deve falar, mas também o aluno. Dessa forma, o jogo dispõe do poder de favorecimento de momento de interação entre os estudantes. O aprendizado precisa ser dinamizado, porém, ao contrário do esperado, é com pouca frequência que vemos o jogo sendo aplicado em sala de aula, pois no ambiente educacional nem sempre é bem visto, uma vez que se encontra associado ao prazer. Huizinga (1971) assinala o jogo como uma forma de perpassar conhecimento de forma lúdica e dinâmica onde há prazer e seriedade.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN+) (BRASIL, 2002) e as

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) orientam a utilização do jogo, que além de cumprir seu objetivo de passar um conhecimento, reconhece seu papel nas relações interpessoais dos estudantes e no aprendizado do conteúdo de ciências.

Com base nestes pressupostos, esta pesquisa foi conduzida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Licenciatura da CAPES, em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (Campus Salvador) – PIBID-BIOLOGIA-UFBA, que propõe a produção de materiais didáticos a serem utilizados para integrar os Licenciandos com os estudantes das Escolas parceiras.

Objetivo

O objetivo deste trabalho foi conceber, produzir, divulgar e discutir o uso de um jogo com conceitos de Botânica, como uma estratégia pedagógica que possibiliteo bolsista à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem, consolidando assim uma parceria entre professor e alunos, para além do ensino tradicional.

Metodologia

Para a construção do Jogo *Cara a cara com a Botânica*⁴⁸, utilizou-se o método adaptado de Lira-da-Silva et al. (2012), que contou com as seguintes etapas: 1ª) Interação entre o bolsista e os Professores-Orientadores, em torno da problemática do ensino das ciências e da possibilidade do uso de jogos para a apropriação de conhecimentos científicos; 2ª) Definição de estratégias para concepção e elaboração do jogo, a partir dos temas estruturadores do ensino de Ciências, segundo os PCN+ (BRASIL, 2002); 3ª) Seleção e organização de temas, conteúdos e habilidades nas áreas de Ciências; 4ª) Construção de um protótipo do jogo, com perguntas e regras para testes e avaliação da adequação; 5ª) Implantação, execução e teste do jogo para divulgação e 6ª) Divulgação do jogo em Eventos Científicos.

O jogo é uma adaptação do “Cara a cara”, jogo de tabuleiro lançado em 1986 pela empresa Estrela®, baseado no jogo *Guess Who?*, criado em 1979 e fabricado pela Milton Bradley Company® (adquirida pela Hasbro® em 1984) da Grow®. O tabuleiro, feito de

⁴⁸ Os autores agradecem aos Professores Jorge Lúcio Rodrigues das Dores, Rosimere Lira da Silva e Yukari Figueroa Mise, no apoio para a construção do jogo *Cara a cara com a Botânica*.

papelão, conta com dois conjuntos de dezoito imagens, fotografadas pelo bolsista, de vegetais, desde frutos a caules subterrâneos retratos diferentes.

Resultados e discussão

O jogo *Cara a cara com a Botânica* (Figura 1) teve como principal objetivo permitir que os estudantes utilizem seus conhecimentos Botânicos, e quem possuir estratégia e conhecimento acerca do assunto se sairá melhor no jogo. Especificamente objetivou o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com o PCN+ (BRASIL, 2002), no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo.



Figura 1: Imagem do jogo *Cara a cara com a Botânica* e sua apresentação no Centro Estadual de Educação Profissional Newton Sucupira, Setembro de 2012.

É voltado para estudantes do Ensino Médio, constituído de um tabuleiro com dois conjuntos de dezoito imagens de plantas e admite dois jogadores ou dois grupos de jogadores. Cada jogador escolhe um dos tabuleiros, coloca-o com o lado da fenda virado para si; embaralha-se as cartas e espalha-se sobre a mesa. Cada jogador tira uma carta e coloca-a na fenda do seu tabuleiro e, por meio de perguntas (só uma de cada vez), deve-se adivinhar o vegetal que coube ao adversário, a partir das características da planta. O conteúdo do jogo abordou o Tema estruturador 4 “Diversidade da vida”, que incluiu a Unidade Temática 3 “Organizando a diversidade dos seres vivos”, que permite aos estudantes conhecer e utilizar os principais critérios de classificação, as regras de nomenclatura e as categorias taxonômicas reconhecidas atualmente (BRASIL, 2002).

Este protótipo foi apresentado para crianças do Ensino Fundamental, no Centro de Integração e Apoio à Criança e ao Adolescente (CIAC), Salvador, BA, durante a 10ª Semana Nacional de Museus, em 18 de maio de 2012 e na Comemoração do Dia Mundial do Meio

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Ambiente na Escola Municipal Loteamento Santa Júlia, Lauro de Freitas, BA, dia 15 de junho de 2012. Para um público de Ensino Médio, foi apresentado na 6ª Primavera de Museus, dia 26 de setembro de 2012, no Centro Estadual de Educação Profissional Newton Sucupira, Salvador, BA.

O jogo *Cara a cara com a Botânica* teve boa receptividade entre os estudantes na medida em que eles se esforçavam para escolher as características do vegetal e desafiar o opositor a adivinhar a planta a partir da proposição de um detalhe possivelmente desconhecido. Isto proporcionou um intercâmbio de informações entre os estudantes e mobilizou conteúdos que até então eles nem tinham se dado conta que possuíam, da sua vivência no cotidiano com as plantas.

Apesar de ser apresentado para alunos do Ensino Fundamental, ele é mais adequado ao Ensino Médio, porém as crianças surpreenderam, pois conseguiram formular proposições complexas, como por exemplo, “*suafigura é de uma planta típica de caatinga*”? O jogo também propiciou uma mobilização de conteúdos interdisciplinares, pois saber as características do Bioma Caatinga, também faz parte do conteúdo de geografia. Saber utilizar conhecimentos de diversas áreas na resolução de uma situação do dia a dia se constitui como aprendizado efetivo e significativo, corroborando com Huizinga (1971), que afirma que o jogo se constitui como um fator histórico-cultural que pode ser utilizado em qualquer momento da humanidade e com indivíduos de qualquer idade, desde crianças a adultos.

Na construção do jogo foram encontradas as seguintes dificuldades pelo Licenciando: 1) a seleção das imagens, o que foi resolvido com pesquisa e observação; 2) a elaboração do tabuleiro que foi resolvido, por conseguinte, com o uso de cartolina e papelão; 3) as envergaduras para movimento das cartas sobre o tabuleiro, que acabaram sendo feitas de papelão e coladas no tabuleiro.

Não houve dificuldades na aplicação do jogo com os estudantes, corroborando com o que indicam os PCN+ e as OCNEM (BRASIL, 2002, 2006), o jogo favoreceu o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permitiu ao bolsista ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão.

Conclusão

Concluimos que o jogo *Cara a cara com a Botânica*:

1. Mostrou-se bem aceito tanto entre os estudantes do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.
2. Ofereceu estímulo e ambiente propícios para ensinar e mobilizar os conhecimentos sobre Botânica, constituindo-se em uma ferramenta pedagógica para dinamizá-la, na medida em que é feita uma releitura lúdica dos conteúdos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC: SEMTEC. 2002. 141p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias Orientações. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação. 2006. 135 p.
- FREITAS, R.L.; FURLAN, A. L. D.; KUNZE, J. C.; MACIEL, M. M.; SANTOS, A. C. Q.; COSTA, R. R. Uso de jogos como ferramenta didática no ensino de Botânica. X Congresso Brasileiro de Educação – EDUCERE: I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PURCPR) – Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4528_3523.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2012
- HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 6 ed. São Paulo. Perspectiva, 2010. 243 p.
- KINOSHITA, L.S. et al. *A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora*. São Paulo: Ed. Rima, 2006.
- LOGUERCIO, R. Q.; DEL PINO J. C.; SOUZA, D. O. Uma análise crítica do discurso em um livro didático. In: ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos, SP. Livro de resumos. Valinhos: ABRAPEC, 1999.
- LIRA-DA-SILVA, R.M.; LIRA-DA-SILVA, J.R.; NASCIMENTO, B.R.N.; DORES, J.L.R.; MISE, Y.F. (2012). Experiência educativa na produção de jogos eletrônicos por jovens cientistas para o ensino de ciências. Salvador: Estudos IAT, v.2, n.1, p. 102-118, jan./jun.
- NUNES, C.S.; SILVA, N. P. G.; ELLIAS, D. G. ALBUQUERQUE, H. N. Avaliação do uso de atividades lúdicas e exercício de fixação no ensino de Biologia Baraúna-PB. Volume 2/nº 3/ jul/set – 2011. Disponível em: http://www.institutobioeducacao.org.br/revista_furne/artigos/vol2_%20n3/6%20vol2n3.pdf Acesso em: 04 de maio de 2012.
- PIAJET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975. 370 p.

A LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

Luiz Antonio Batista Leal⁴⁹

Resumo

Muitos campos do conhecimento investigam as funções das atividades lúdicas no desenvolvimento humano. Orientar-nos-emos, neste artigo, por alguns recortes dos campos da filosofia, da antropologia, da sociologia e da psicologia. Aqui entendemos o conceito de lúdico sob duas perspectivas: a) o lúdico como uma dinâmica interna do sujeito que sente e vivencia uma experiência plena; e b) o lúdico como manifestação da realidade objetiva materializada em atividade ou ação cultural. Temos por objetivo, contribuir para com o deslindamento do conceito que desenvolvemos, defendendo o lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógicas, acreditando que, como tal, ampliaremos a compreensão epistemológica referente aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de instituições educacionais, nos seus vários segmentos. Em grande medida, o conceito de ludicidade é confundido, ora com práticas recreativas, ora com atividades de lazer. Há uma polissemia em seu entorno, o que nos impele a uma investigação sobre o assunto. Do quadro teórico que construímos, tomamos como principais referências para a construção do nosso conceito: Gilles Brougere (1998), Donald Winnicott(1975) e Cipriano Luckesi (2004; 2006; 2007). Para estes autores, a ludicidade e as atividades lúdicas estão para muito além de simples atividades recreativas – são expressões de uma determinada cultura, fazem parte da dinâmica interna dos indivíduos e são uma ação social. Com este artigo, resultante de pesquisa bibliográfica, defendemos a ludicidade como princípio formativo estruturante de uma ação educativa criativa, inteligível e sensível, numa perspectiva que vai de encontro ao paradigma mecanicista de educação.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas; Educação; Ludicidade; Prática Pedagógica.

Introdução

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno - que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos.

⁴⁹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade – GEPEL//FACED/UFBA. Músico. Educador. luiz_asabranca@yahoo.com.br.

Com este artigo, pretendemos contribuir para com a explicação do conceito que desenvolvemos, defendendo, ainda, o lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógicas, acreditando que, como tal, ampliamos a compreensão epistemológica referente aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de instituições educacionais. Por acreditarmos que ensinar e aprender podem ser práticas extremamente prazerosas e criativas nesses contextos. E por não mais pretender ver esse princípio negado em espaços educacionais.

Lúdico vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2004, p.41). Acrescenta que os jogos têm um profundo cunho estético, uma intensa e fascinante capacidade de excitar. Lúdico deriva também do radical latino *In lusio* que quer dizer ilusão, em jogo. Talvez essa característica explique a ideia de simulacro que reside por detrás do conceito.

Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. (...). Não há divisão” (LUCKESI, 2006).

Para fundamentar nossa concepção do que seja ludicidade e a ação de brincar, os estudos de Donald Winnicott, Luckesi, assim como as contribuições de Brougère são fundamentais. Nesse sentido, dedicamos especial interesse a esses autores nos próximos tópicos.

O lugar da ludicidade e do brincar no nosso estudo

As contribuições de Winnicott

Médico e psicanalista, o inglês Donald Winnicott encontrou um interessante campo de estudo ao perceber etapas fundamentais do desenvolvimento humano. Constatou, por exemplo, o quanto o brincar no início da vida concede um importante suporte à construção da identidade pessoal. E suas conclusões foram e continuam sendo preciosas para o trabalho dos educadores.

No seu livro, *O Brincar e a Realidade*, escrito nos anos 1960, Winnicott defende a sua tese central: a existência de um estágio que precede a objetividade ou a capacidade de percepção

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

objetiva da realidade. Para o estudioso, o bebê vive num mundo subjetivo, e a mudança deste estado primário para um estágio em que a percepção se torna possível, não é tão natural quanto parece ser, consiste num processo que precisa ser compreendido e assistido a fim de que o sujeito se desenvolva de forma saudável. Há uma fase de transição, e a partir de tal constatação, ele erige a sua tese sobre os fenômenos transicionais.

O autor se refere, no seu trabalho, aos objetos transicionais, não ao objeto em si, mas, sobretudo, ao paradoxo envolvido no uso que o bebê dá ao objeto transicional, solicitando aceitação, tolerância, respeito e que não seja resolvido tal paradoxo, porque o mesmo possui valor para todo o indivíduo humano que seja capaz de ser enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e com o futuro. Winnicott reluta em fornecer exemplos relacionados aos fenômenos transicionais por achar esse processo universal e de variedade infinita, como um rosto humano.

Na visão do autor, o brincar evolui, ou se desenvolve a partir da relação do bebê com os objetos transicionais. Este espaço/tempo em que aquele descobre uma sensação de onipotência estabelecida pela confiança na relação com a mãe. Essa sensação de onipotência provém do “controle” que o bebê passa a exercer sobre o real. A zona onde a ideia de magia se origina se estabelece por meio da confiança sentida pelo bebê, visto que até certo ponto experimenta onipotência. Magia, ilusão – *in lusio* – *ludos* - *lúdico*: experiência onipotente – o seio da mãe é uma criação do bebê. Os objetos – seio, mamadeira, fralda e outros – serão, posteriormente, o elo com a vida cultural; entre realidade objetiva e realidade subjetiva; a possessão não-eu.

Os objetos transicionais prolongam o período em que o bebê se acredita onipotente, aos poucos, ele substitui essa crença e passa a aceitar uma realidade sobre a qual não tem controle. O bebê se vê com poderes mágicos e, com o tempo, percebe a ilusão. Mas, com as brincadeiras e o aprendizado do mundo, a criança, o adolescente e o adulto retêm o poder de criar e adaptam-se às possibilidades reais.

No que concerne à educação, interessante pensar que, nas palavras do autor, o professor visa ao enriquecimento, o terapeuta preocupa-se com os processos da criança e seus desbloqueios: “pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando as crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar” (idem, p. 75). O brincar possui tudo em si – é autocurativo.

Winnicott, em síntese, situa o brincar como ação externa, dialeticamente relacionada ao mundo interno do indivíduo. Para a visão que defendemos aqui, o autor produz uma importante síntese entre mundo objetivo e mundo subjetivo, mundo externo e mundo interno. Concordamos

com a ideia de que o próprio mundo externo é uma produção da subjetividade do sujeito, e que a subjetividade do sujeito é, também, uma produção das provisões ambientais. Sendo assim, o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, se relaciona, dialeticamente, com o brincar – que é uma ação externa, eminentemente cultural, como podemos depreender da visão de Gilles Brougère, importante estudioso sobre o assunto.

A visão de Brougère sobre jogo

Brougère (1998), numa interpretação sócio-antropológica do jogo, discorda da corrente psicanalítica, segundo ele, de inspiração romântica. O autor vê, no brincar, o espaço de criação cultural por excelência. No seu entender, essa concepção do brincar torna-o uma instância do indivíduo isolado das influências do mundo. Portanto, o jogo, para ele, não é uma dinâmica interna do indivíduo. Em lugar de desenvolvimento da cultura, ele enxerga, no jogo, o lugar de emergência e enriquecimento de uma *cultura lúdica*: é uma acumulação de experiências desde bebê; é interação social e alimenta-se da cultura geral.

Gilles Brougère é professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII e, desde os anos 70 do século XX, se dedica aos estudos sobre o universo infantil e a ludicidade. No seu livro *Jogo e Educação* (1998), trata das relações entre jogo e educação do ponto de vista antropológico, filosófico, psicológico, sociológico e pedagógico. Procede a uma profunda análise sociológica para chegar às suas conclusões acerca do lugar do jogo no universo infantil e na natureza humana.

O autor aborda o jogo, principalmente do ponto de vista filosófico, cogita sobre a etimologia da palavra e conclui pela polissemia do termo. Segundo Brougère, a cultura lúdica torna possível a aprendizagem do lúdico. Isto é, a pessoa que participa da cultura, aprende a jogar. Distingue o jogo em três acepções centrais:

- a) jogo como atividade lúdica, tanto do ponto de vista do sentimento de quem participa desse tipo de atividade, como pelo seu reconhecimento objetivo;
- b) O jogo como uma estrutura ou sistema de regras (existe e subsiste de modo abstrato independente dos jogadores);
- c) E o jogo como material ou objeto (tal como jogo de xadrez e outros), podendo
- d) ser associado, também, ao termo “brinquedo”.

Luckesi e o conceito de ludicidade vinculado à subjetividade humana

Para Luckesi (2006), a ideia de ludicidade está associada à experiência interna dos indivíduos. O conceito de ludicidade para esse autor se expande, pois, para além da ideia de lazer restrito à experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e experiência interna:

“[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito” (Luckesi, 2006, p.6).

Nesse sentido, o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo. O conceito de Luckesi (idem) parte do ponto de vista da subjetividade do sujeito. O autor associa a ludicidade a estados de consciência implicados na prática de atividades lúdicas, sintetizando-os em dois: estado de consciência focado e estado de consciência ampliado. Os seres humanos estariam, segundo o autor, usufruindo desses atos/estados ao longo da vida, mas a fixação em um ou outro representaria algum tipo de distúrbio.

Distinguindo clareza de exatidão, o autor conclui, inspirado no físico Heisenberg, que a clareza se refere a uma compreensão a partir de múltiplas possibilidades, e a exatidão se refere a precisão, a limites bem definidos. Nesse caso, do conceito de consciência focada e ampliada, o autor vai se reportar à ampliação da consciência com o ser inclusivo, portanto, com o conceito de clareza. Ao contrário, a orientação na vida cotidiana baseada apenas na exatidão das coisas e dos conceitos levaria a um modo de viver fragmentário e restritivo. O ato mental vai exigir portanto, vivenciar a riqueza das múltiplas possibilidades, numa perspectiva inclusiva, o que não é o caso do olhar as coisas pelo sentido da exatidão. Não obstante, a exatidão nos seja necessária também no dia-a-dia em ações precisas em que o ser humano necessite de concentração e de decisões que não admitam momentos de imprecisão, como no caso de conduzir um veículo e seguir as leis de trânsito, por exemplo. Se não seguirmos rigidamente, precisamente, as leis de trânsito, correremos

riscos e colocamos a vida de outrem em risco também.

Na prática da pesquisa científica, assim como na composição de uma música, ou escrita de um livro, vamos precisar muito mais do sentido criativo que inclui a clareza, ou uma visão carregada de múltiplas possibilidades, do que da exatidão ou visão precisa das coisas. Conclui Luckesi (2004, p. 17): “*Em síntese, clareza significa ampliação da consciência que se caracteriza pela inclusão, e exatidão significa focalização da consciência. Nós necessitamos dos dois polos da dialética permanente entre um e outro estado para podermos criar, recriar e viver o cotidiano*”.

Com esse conceito, o autor afirma que as atividades lúdicas vão desencadear a dialética desses estados de consciência: focado e ampliado. A consciência amplia-se para que o participante possa escolher a forma mais adequada de realizar a tarefa e foca-se para que possa efetivamente realizar essa mesma tarefa.

A vivência da ludicidade, pois, permitirá a flexibilização do comando racional das coisas, expandindo a consciência e nos livrando das defesas do ego. A absorção no fazer, a integração e entrega total e plena, interconectando o fazer, o sentir e o pensar, caracterizarão o estado de ludicidade conceituado por Luckesi (2002; 2004).

À guisa de conclusão

Com este estudo, tivemos por objetivo instigar o debate acerca de novas possibilidades de se pensar a educação à luz de uma perspectiva epistemológica mais ampla e que contemple a construção do conhecimento a partir de múltiplas referências, de modo que o elemento lúdico possa vir a ocupar plano apropriado na educação. Por essa via, uma prática educativa efetivamente lúdica permitirá aprender a exercer a profissão docente mais criativamente.

O conceito de ludicidade que defendemos, pois, se articula a três dimensões: a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1989.

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

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.

D'ÁVILA, Cristina e LEAL, Luiz. Docência universitária: caminhos para a construção da profissionalidade docente. In: **Anais do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. La Coruna, Espanha; Minho, Portugal: Universidade de Galizia e Universidade do Minho, 2011.

GOMES, Daniela. A ludicidade na educação: por uma formação lúdica do professor de língua inglesa. In: PORTO, B. S. (org.). **Educação e ludicidade: ensaios 03**. Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE.Gepel. P. 141-158, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Editota Perspectiva, 2004.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade. Ensaios 3**. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em: Março 2006.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'Ávila, Cristina (org.). **Educação e Ludicidade. Ensaios 04**. Salvador, BA: UFBA, FACED, GEPEL, 2007.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. In: PORTO, Bernadete (org.). **Educação e ludicidade. Ensaios 3**. Salvador: UFBA, 2004.

SANTOS, Maria José E. **Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades**. Dissertação de mestrado. Salvador, BA: FACED/UFBA, 2005.

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

**AS IMPLICAÇÕES DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE
PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA LÚDICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Guilhermina Elisa Bessa da Costa⁵⁰

Resumo

Tendo em vista as mudanças tecnológicas e os avanços que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade globalizada, a criatividade é considerada na contemporaneidade como elemento basilar da prática pedagógica. Sendo assim, surge a necessidade de se compreender a relação entre educação e criatividade e seus pressupostos teóricos-metodológicos, os quais poderão configurar-se em um estudo significativo para a formação e atuação profissional do educador (a). A criatividade constitui-se em uma dimensão importante no fenômeno educacional, como um dos instrumentos para a formação de professores e sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Criatividade, Formação Docente. Ludicidade. Educação Infantil.

Criatividade e Educação: Uma Relação Necessária

O conhecimento globalizado, que está sendo constantemente atualizado em todos os campos através da investigação científica, tecnológica e humanista, necessita de indivíduos que tenham curiosidade permanente em aprender, investigar e aguçar o pensamento crítico e criativo. Nesta perspectiva, a formação docente e sua atuação é imprescindível para alcançar tais objetivos, pois é necessário e urgente que os docentes promovam esta curiosidade e oportunizem aos estudantes condições de aprender com autonomia, de desenvolver suas potencialidades criativas, de despertar o espírito investigativo, para a construção de um novo conhecimento que lhes permita uma possibilidade real de viver com uma melhor qualidade de vida.

A contemporaneidade valoriza a criatividade, a inovação e o pensamento crítico e o campo educacional necessita estar preparado para as mudanças de paradigmas da sociedade

⁵⁰ Mestre em Educação. Psicopedagoga. Profa. da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. E-mail: guilbessa@yahoo.com.br

moderna. Ao destacar os aspectos psicopedagógicos, percebe-se a importância da integração do indivíduo no seu contexto sócio-histórico, bem como a necessidade de dominar o conteúdo enquanto conhecimento estratégico para desenvolver a criatividade. Este estudo pretende analisar a temática da criatividade e a formação do educador e suas principais implicações na cultura lúdica no fazer pedagógico.

No que se refere às questões teórico-metodológicas, propõe-se que o profissional da educação liberte-se da prática tradicional do ensino reprodutivo, que permite somente aprender ou dominar um conteúdo específico através da repetição, sem a devida reflexão, e estabeleça uma prática pedagógica fundamentada no ensino produtivo, na perspectiva de viabilizar o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, e ser capaz de transformar a realidade em seu contexto de atuação.

A atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. O nosso ego, como foi construído, em nossa história pessoal de vida, na base de ameaças e restrições, é muito constritivo, centrado em múltiplas defesas. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em sai mesma. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir Eu (não um ego) saudável em cada um de nós, ou por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do nosso ego constritivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro. (LUCKESI, 2000, p. 21-22).

O autor ressalta que a ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. O ser humano necessita estar inteiro e pleno nas atividades, na perspectiva de alcançar uma atividade verdadeiramente lúdica.

Sendo assim, é necessário que os educadores ampliem seus conhecimentos teórico-prático e estejam atentos a busca de novos procedimentos metodológicos que permitam desenvolver o potencial criativo, bem como a mediação da aprendizagem, proporcionando aos educandos a viver mais criativamente, em todas as relações cotidianas, ampliando a formação de um ser humano, autônomo, capaz de desenvolver plenamente suas potencialidades criativas, principalmente na educação infantil.

Criatividade e a Formação de Uma Cultura Lúdica

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

A criatividade tem sido um dos motores do desenvolvimento dos indivíduos, das organizações e das sociedades. O interesse por esse estudo, não é recente, porém o aprofundamento referente a esta temática desenvolveu-se significativamente nos últimos anos. O progresso gera novos desafios, inclusive para o ensino, não bastando apenas ensinar, mas também preparar e instigar o aluno a questionar, refletir, mudar e criar.

Existem várias formas de abordagens e concepções concernentes à criatividade. Sob o ponto de vista cognitivo, criatividade é nome dado a um grupo de processos que procura variações em um espaço de conceitos de forma a obter novas e inéditas formas de agrupamento, em geral selecionadas por valor (ou seja, possuem valor superior às estruturas já disponíveis, quando consideradas separadamente). Podem também ter valor similar às coisas que já se dispunha antes mas representam áreas inexploradas do espaço conceitual (nunca usadas antes).

As múltiplas e variadas definições de criatividade focalizam aspectos diferentes, evidenciando a sua natureza complexa e multifacetada. Mesmo entre os pesquisadores especialistas na área existem divergências, dependendo do aspecto evidenciado pela linha de pesquisa.

A palavra criatividade e criar têm suas raízes no latim *creare*. Significa fazer ou produzir. Percebe-se, que as definições de criatividade podem ser consideradas a partir de quatro concepções: do ponto de vista da pessoa que cria, por meio dos processos mentais, focalizando influências ambientais e culturais, e em função de seus produtos. Não obstante, tais concepções dão apoio à idéia de que a produção da criatividade é fruto não apenas de fatores intrapsíquicos, de natureza cognitiva ou relativa à personalidade e motivação, mas também que sofre influência marcante de fatores de ordem social e cultural.

Neste sentido, o ambiente social, as pessoas que nele vivem, os valores dominantes na família e as características do contexto educacional concorrem largamente para o desenvolvimento do potencial criador, é preciso compreender que o jogo e a brincadeira são manifestações culturais e tentar defini-los e caracterizar suas origens não é uma tarefa fácil. O jogo é um fenômeno cultural, porém, mais antigo que a própria cultura,

[...] desde a mais tenra idade, o encanto do jogo é reforçado por ser fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, 'la fora', é coisa de momento e não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferente e fazemos coisas diferentes. (HUIZINGA, 1971, p. 15).

Ressaltamos a proposta do autor, por acreditar que o a interação entre estudo e jogo, promova, sobremaneira, situações em que a transicionalidade e a criatividade sejam

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

incentivadas, nas relações de trabalho, principalmente na prática pedagógica dos docentes, em especial na educação infantil, na perspectiva de propiciar desde a mais tenra idade, a capacidade de desenvolver o potencial criador e a autonomia.

Jogar, experimentar, brincar, descobrir, explorar, criar, são palavras que caracterizam o universo lúdico infantil. É por meio dessa relação que trabalha seus sentimentos, explora a afetividade e percebe-se como sujeito de relações. Brincar é algo para além da diversão, pois constitui um importante mediador que possibilita valiosas aprendizagens para o ser humano.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. (ALMEIDA, 1994, p.42).

Percebe-se portanto, uma relação intrínseca entre o brincar e o desenvolvimento da criatividade, tendo em vista que a criatividade é um recurso humano natural que necessita ser mais cultivado neste momento da história, quando as mudanças se aceleram. A criatividade, de acordo com Eunice Soriano Alencar (1996), “ constitui uma habilidade necessária à sobrevivência nas próximas décadas”. Neste sentido, o papel do pensamento criativo se torna crescente na solução de problemas futuros como os da ciência, da tecnologia, para os quais a previsão se torna cada vez mais difícil.

Nessa perspectiva, destacamos que Brougère (2008), afirma que,

A brincadeira é antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica.

De la Torre (1997), defende que “ a criatividade é como raio laser que penetra no mais profundo da pessoa sem dilaceramento, projeta a luz sobre as instituições que atua e determina por transformar a realidade”. Nesse sentido, é primordial uma mudança na didática utilizada na sala de aula, através da interrelação entre a família, a sociedade e a escola, para que se possa oportunizar a formação de indivíduos criativos, prontos para interagir no complexo social pós-moderno.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Em essência a educação deve ter um caráter criador, isto é, todo o processo educativo deve sempre provocar uma mudança de conduta, ou uma nova atitude diante dos acontecimentos ou situações. A educação começa modificando condutas individuais e pode chegar a modificar contextos e criar novas ordens sociais.

(In) conclusões

Tendo em vista os novos paradigmas da modernidade, educar para a criatividade constitui um grande desafio para o século XXI, principalmente na área educacional, em especial na formação de professores, os quais necessitam ressignificar e aprimorar o nível de criatividade, na perspectiva de alcançar avanços significativos na área educacional, na sociedade futura e atual. Nesse sentido, cabe a citação de Janet Moyles (2002), quando expressa que:

Se o papel é visto como instrutor, os professores precisam “instruir” ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias- uma tarefa muito difícil. Mas se o professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças.

Sendo assim, os educadores e as educadoras que almejam uma educação criativa, necessitam perceber as motivações e a criatividade dos educandos, e promover o desenvolvimento do potencial criativo que cada educando traz consigo e necessita ser potencializado e valorizado pela instituição escolar.

O educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica e para que seja concreta, crítica, dialética, este educador deve ter competência para fazê-la (SANTOS, 1997, p.61).

Nesta perspectiva, o docente enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem deverá ser polivalentemente criativo, oportunizando uma práxis docente efetivamente criativa, propiciando uma educação de qualidade.

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do

homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 1992).

Há, portanto, a necessidade de mudança nos paradigmas da educação, através de uma práxis educativa lúdica e criativa, tendo em vista que a riqueza de um país está na qualidade de seus cidadãos, e em sua capacidade de criar e articular saberes, buscando a plenitude através de experiências significativas, de uma cultura lúdica na arte de ensinar e aprender na educação infantil, .

Referências

ALENCAR, Eunice S. de. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____; VIRGOLIM, Ângela M. R. *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUIZINGA, Johan. *Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural*. In: *Homo Ludens: O jogo como elemento da Cultura*. (trad. João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 1980.

LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade*. In: _____. (org.). *Ludopedagogia: educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS,. Santa Marli Pires. (org.) *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOVIMENTO: UMA AÇÃO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Aloisia Santos⁵¹
Elicia Oliveira¹
Geisiane Amorim¹
Tailana Souza¹

Resumo

Esse artigo trata-se de um relato de experiências sobre a oficina pedagógica intitulada “Movimento: uma ação fundamental no processo de ensino/aprendizagem”, realizada com a turma do V semestre de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié. Tendo como objetivo possibilitar aos futuros professores um maior envolvimento em atividades relacionadas ao movimento, na perspectiva de desenvolver a multiplicidade de funções e manifestações através de atividades des lúdicas, além de refletir sobre as posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas. Os referenciais teóricos e metodológicos foram baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998), nos autores Maluf (1999), Mattos e Neira (2003), Oliveira (2011) e outros. As atividades desenvolvidas levaram à reflexão sobre a pedagogia do movimento e ao entendimento de como o trabalho/ vivência com práticas corporais lúdicas ajudam a criança a agir e interagir no mundo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Ludicidade. Movimento.

Introdução

O presente artigo relata as experiências vivenciadas na oficina pedagógica intitulada “Movimento: uma ação fundamental no processo de ensino/aprendizagem”, realizada com a turma do V semestre de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié. Essa oficina nasceu a partir de nossa proposta em trabalhar com o eixo Movimento contida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998), idealizada pela professora ministrante da disciplina Educação Infantil, com o objetivo de promover atividades lúdicas que propiciassem uma reflexão acerca da importância do movimento para a Educação Infantil.

¹ Graduandas do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié. Pesquisadoras do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/UESB. Izasilva2014@hotmail.com; tailana-ns@hotmail.com; eliciasanoliver31@hotmail.com; geisyguapa@hotmail.com

É muito comum percebermos em contexto escolar, que visando garantir uma atmosfera de ordem e harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades, rígidas restrições posturais. Contudo, o movimento humano é mais que simples deslocamento do corpo no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

Nesse sentido, entendemos que as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios e ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar a motricidade. Além disso, que essas instituições reflitam sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Nessa mesma perspectiva, compreendemos que o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática, levando em conta as necessidades motoras das crianças. De acordo Maluf (1999) atividade lúdica é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento em que a prática. Para Almada (1999, p.10) “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos”.

Indo de encontro com a ideia de que a prática do movimento é necessária para a Educação Infantil, por englobar os potenciais afetivos, sociais, intelectuais e motores da criança, torna-se uma aliada das atividades lúdicas, a partir do momento que possibilita a criança a experimentar experiências, que o ajude a compreender o mundo que o cerca. Porém, para que as crianças adquiram novos conhecimentos e desenvolva habilidades de forma natural e agradável, é essencial saber de que forma a atividade é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização, para justamente gerar um interesse em aprender, garantindo-lhes o prazer.

Assim, partindo desses pressupostos, buscamos desenvolver a oficina com o objetivo principal de possibilitar aos futuros professores um maior envolvimento em atividades relacionadas ao movimento, na perspectiva de desenvolver a multiplicidade de funções e manifestações através da motricidade além de refletir sobre as posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas.

O Movimento na Educação Infantil

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Como dimensão humana, o movimento faz parte do desenvolvimento físico, cognitivo e cultural do sujeito. Desde a vida intra-uterina realizamos movimentos com o corpo, no qual vão se estruturando e exercendo grandes influências no comportamento. É a partir do movimento que a criança amplia o uso significativo de gestos e posturas corporais, que expressa sentimentos e ações.

Em especial estudos desenvolvidos por Mattos e Neira (2003), podemos constatar que as atividades motoras fazem parte do cotidiano das crianças em qualquer estabelecimento que se dedique à tarefa educacional para infância. E ressaltam:

O movimento, o brincar, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos. (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176)

Assim, compreendemos que ao falarmos sobre escola, em especial aquelas que atendem crianças na idade de creche e pré-escola, o movimento e a ludicidade são fatores que atuam conjuntamente na sua educação. Dessa forma, o educador deve ter um olhar diferenciado para essas questões, principalmente refletir sobre as diversidades de práticas pedagógicas que caracterizam esse universo infantil e as funções atribuídas ao movimento.

Em algumas práticas qualquer gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Em outras práticas, para muitos professores, a repetição constante de exercícios é essencial para que a criança se desenvolva. Neste sentido, Wallon (1975, apud, MALUF 1999), diz que as instituições, de uma maneira geral, persistem em imobilizar as crianças em uma carteira ou mesa, restringindo a fluidez das emoções e do pensamento, imprescindíveis para o desenvolvimento completo da pessoa. Para ele, o movimento depende basicamente da organização dos ambientes para as crianças se movimentarem, se expandirem. A motricidade possui caráter pedagógico pela propriedade do gesto e do movimento quanto a sua representação.

Há professores que quando querem ensinar conceitos dentro-fora, pedem a seus alunos para colarem papéis coloridos, fazerem cruces ou desenharem do lado de dentro ou de fora de um quadrado ou de qualquer desenho. Ao final, acham que as crianças assimilaram corretamente estes termos e passam para outros itens que serão “treinados” da mesma maneira. Acreditam, com isto, que estão usando de todos os recursos da psicomotricidade para preparar os alunos para a escrita. Mas são, às vezes, exercícios totalmente desprovidos de significado para as crianças e não são nem precedidos de um trabalho mais amplo de conscientização dos

movimentos, de posturas, visando um desenvolvimento mental adequado.

Tarefas deste tipo, na realidade, apenas desenvolvem a aquisição de gestos automáticos e certas técnicas, sem preocupação com as percepções que lhe dão o conhecimento do movimento do corpo e, através deste, conhecimento do mundo que o rodeia. Os exercícios psicomotores, através dos movimentos e dos gestos, não devem ser realizados de forma mecânica, devem ser associados com as estruturas cognitivas e afetivas, tudo apoiado pela consciência.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc. Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras.

A visão do RCNEI sobre o Movimento

Pensando no desenvolvimento integral da criança, no que diz respeito aos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, em 1998, o Ministério da Educação criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Encontramos no volume III RCNEI (BRASIL, 1998), no eixo movimento, um

referencial que surge um novo paradigma para a educação da primeira infância. Essa concepção está voltada para ampliação da cultura corporal de cada criança, ou seja, ampliando o significado do corpo, mostrando a importância da variação tônica, da motricidade e da expressividade presente no movimento das crianças na Educação Infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/BRASIL, 1998) o conceito de movimento é:

[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (p. 15)

Para as crianças pequenas, o movimento assume um papel importante, que significa muito mais do que movimentar partes do corpo ou deslocar-se no espaço; elas se comunicam e se expressam por meio de gestos e das mímicas faciais, e interagem utilizando fortemente o apoio do corpo.

O RCNEI (BRASIL, 1998), apresenta, também, uma reflexão importante no que diz respeito às diferentes concepções de movimento que são atribuídas pelas creches, pré-escola e demais instituições, visto que cada instância atribui diferentes significados em relação ao movimento, gestos e outras manifestações corporais. (SANTOS, 2012). Muitas vezes o movimento é compreendido como desordem, bagunça desvalorizando assim o rico potencial que a criança pode alcançar através dele em várias dimensões. Nessa perspectiva o RCNEI (1998, p. 19), aponta que:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças.

Reforçando essa idéia, Oliveira (2011) diz que, inicialmente o movimento na criança pequena apresenta uma “agitação orgânica” e uma “hipertonicidade global”, ocasionando uma relação como o meio ambiente de forma difusa e desorganizada. Pouco a pouco, começa a se expressar através de gestos que estão ligados à esfera afetiva e que são, portanto, o escape das emoções vividas.

De acordo com Wallon (apud, OLIVEIRA, 2011, p. 33), é “sempre a ação motriz que

regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais”. Portanto, na evolução da criança, a dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança, em que o ato motor relaciona-se com funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Na faixa etária de um a três anos, quando aprendem a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes; a criança dessa idade é aquela que não pára, mexe em tudo, explora, pesquisa.

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Segundo Oliveira (2011):

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os.

Portanto, nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

De quatro a seis anos de idade, constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenos peças etc., sofisticam-se. Ajuriaguerra (apud, OLIVEIRA, 2011, p.34) diz que é pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirindo a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada.

Meu Movimento, Meu Ritmo

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

A oficina “Movimento: uma ação fundamental no processo de ensino/aprendizagem”, foi desenvolvida para um grupo de quarenta alunos do curso de Pedagogia da UESB – Campus Jequié, em 2012, com a finalidade de fomentar discussões com futuros(as) educadores(as) sobre a importância do movimento na Educação Infantil, tendo como perspectiva prática, a ludicidade, cuja fundamentação teórica e pedagógica oportunizou a vivência de sua expressividade corporal, como meio de ampliarem o seu campo de conhecimento e entendimento, com vistas à qualidade de ensino e aprendizagem das crianças na sala de aula.

Para tanto, este trabalho, num primeiro momento, buscou como referencial teórico a abordagem interacionista, Sócio-Histórico Cultural, que toma como referência os trabalhos de Vygotsky (1998), Wallon (2008) cujas abordagens, melhor elucidam as concepções do trabalho com o corpo e com a ludicidade, os quais certamente poderão promover uma formação de docentes que favoreçam desafios e possibilidades à (re)construção de esquemas e à integração de novos conhecimentos

No segundo momento, partimos para o desenvolvimento da oficina, na qual foram realizadas dinâmicas envolvendo a percepção dos movimentos automáticos, que são aqueles realizados voluntariamente sem que exija um trabalho rigidamente mental, ou seja, movimentos realizados no dia-a-dia, representados por diversos objetos e músicas. Os recursos utilizados foram brinquedos de diversas formas, para que proporcionasse a emissão de sons e ritmos realizados no dia-a-dia, e músicas para que dançassem de acordo com o ritmo.

Durante a realização das atividades lúdicas corporais foi utilizado o recurso de músicas. Para um melhor desenvolvimento das brincadeiras foi sugerido que se organizassem em grupos de no máximo cinco pessoas, e reproduzissem através dos brinquedos disponíveis e/ou através do próprio corpo, possíveis movimentos sonoros realizados no dia-a-dia. Foi determinado um tempo máximo de 10 minutos para integração do grupo e definição dos movimentos a serem realizados, e lembrando que ficaram livres para reproduzir o movimento que quisessem. Todos participaram ativamente da atividade, e foi possível destacar alguns movimentos sonoros reproduzidos como, “escovar os dentes”, “andar”, “correr”, “tomar café”, etc.

A proposta dessa atividade foi de favorecer aos futuros professores a percepção dos movimentos que é essencial para o processo da formação cognitiva e motora da criança e a reflexão sobre as manifestações da motricidade infantil compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Refletir também sobre as possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades planejadas e voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor.

No terceiro momento da atividade, foram selecionadas músicas com diferentes ritmos como, sertanejo, axé, pagode, românticas, samba e de cunho infantil, que mudavam rapidamente, em fração de segundos. A proposta é que todos dançassem livremente de acordo com os ritmos musicais, e que percebessem a mudança que ocorre no corpo enquanto muda-se de um ritmo para o outro, e também demonstrar o quanto é importante prestar atenção nos movimentos e nos sons que reproduzir-se voluntariamente.

Conclusão

O trabalho proposto pela professora responsável da disciplina Educação Infantil e orientação pedagógica dispensada, o processo de planejamento e elaboração realizados pelos discentes, e o suporte teórico para a compreensão da psicomotricidade, levou-nos a refletir sobre a pedagogia do movimento e entender como o trabalho/ vivência com práticas corporais lúdicas ajuda a criança a agir e interagir no mundo.

Durante a oficina tivemos a oportunidade de desenvolver diversas habilidades no plano motor e ampliar as possibilidades expressivas do movimento, utilizando vários gestos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação. Foi possível também a utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em brincadeiras. Percebemos que todos alunos da turma participaram e se envolveram nas atividades proposta, sendo a vivência proveitosa e harmoniosa.

Percebemos também, por meio desse projeto, que não só o aluno se beneficia com atividades lúdicas corporais, mas também o professor, por propiciar uma aula prazerosa, seja ela, com músicas, exercícios, jogos, entre outras atividades, que trabalha a aprendizagem de forma divertida, e ao mesmo tempo educativa. Possibilitando assim, aos futuros pedagogos, a percepção da importância de atividades lúdicas, que envolvam o movimento, para o desenvolvimento motor das crianças.

O movimento, como fora visto e vivenciado, ajuda a criança a adquirir conhecimento do mundo que a rodeia através do seu corpo, de sua percepção e sensações. Por estar ligado a aspectos afetivo ou relacional, o contato da criança com o adulto, com o ambiente físico e com outras crianças, dá condições para que ela se desenvolva em seu ambiente. O corpo, portanto, é uma forma da criança expressar a sua individualidade, reconhecer-se a si mesma e perceber as coisas que a cerca. Nessa etapa de desenvolvimento, o trabalho com o lúdico pode ser direcionado num contexto de jogos motores, musicalização e arte, que aliado às atividades

didático-pedagógicas, mostra-se um instrumento educativo imprescindível para a aprendizagem infantil.

As vivências corporais favorecem a aprendizagem, uma vez que por meio das quais pode-se experimentar sensações e explorar o movimento do corpo e do espaço adquirindo um saber concreto, de maneira significativa para o educando. Cabe ao professor compreender e conhecer o agir da criança através de seus aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, para poder mediar e organizar atividades que abordem diferentes conhecimentos, através de estratégias que lhes permitam vivenciar situações de ensino-aprendizagem desafiadoras com a integração do corpo e da mente.

Referências

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO LER E SER - UM NOVO OLHAR
NA PERSPECTIVA DA CONCRETIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS GUIOMAR PINTO E MARIA LÚCIA
JAQUEIRA EM JEQUIÉ/BAHIA**

Adriana Rezende Cruz

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral

Resumo

O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre um Projeto desenvolvido com os alunos das Escolas Municipais Maria Lúcia Jaqueira e Guiomar Pinto, no qual participaram 250 crianças da Educação Infantil (Pré-Escolar). O mesmo objetivou não apenas descrever as etapas do Projeto Ler e Ser, o desenvolvimento e aplicação das atividades relacionadas ao projeto, mas também serviu para ampliar as possibilidades dos (as) professores (as) e das crianças, buscando fazer comparações entre experiências anteriores, cujos conceitos já tinham sido construídos e por vezes até estabelecidos e os conhecimentos e inovações vivenciados e concretizados em meio a tantos desafios. Durante todo o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que priorizou-se a construção da criança, buscando otimizar esse processo de construção e torná-lo significativo no processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se compreender e analisar cada passo do projeto na prática pedagógica e nas escolas de forma geral. A oportunidade de trabalhar com o projeto foi bastante enriquecedora, pois promoveu reflexões em todo o âmbito escolar, contribuindo assim para uma nova forma de olhar a concretização do imaginário infantil.

Palavras-chave: Construção. Imaginário Infantil. Ler e Ser.

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre um Projeto desenvolvido com os alunos das Escolas Municipais Maria Lúcia Jaqueira e Guiomar Pinto as quais atendem crianças de Educação Infantil (Pré-Escolar). O referido projeto intitulado “**Projeto Ler e Ser**” priorizou a construção da criança e as suas realizações, estimulando a criatividade, a imaginação e a fantasia, tendo como meta aperfeiçoar esse processo de construção.

Estimular a imaginação e a criatividade, desenvolvendo o hábito da leitura e produção literária é a proposta do Programa composto pela Coleção Ler e Ser e pelo acompanhamento pedagógico, que qualifica o professor. Comprometido com a educação integral e com a

interdisciplinaridade, propõe a leitura, a escrita e a compreensão do mundo a partir da coautoria e da ludicidade.

A eficácia do Programa já foi comprovada: os livros interativos do Ler e Ser foram aplicados em centenas de escolas públicas e particulares, atingindo milhares de crianças desde sua criação. A adesão bem-sucedida aconteceu também porque cada um dos títulos oferecidos possui um respectivo guia de orientação didático-pedagógica destinado aos professores. É o Livro de Ideias, que articula os temas transversais com o currículo formal e apresenta uma série de recomendações que levam em conta a faixa etária a ser atendida.

Os professores puderam contar ainda com um acompanhamento pedagógico presencial e virtual de aprendizagem. Dessa forma eles, e também a escola, foram envolvidos com a temática e orientados a trabalhá-la da melhor forma, de acordo com as especificidades de seus educandos. A partir dessa atenção ao professor, as bases filosóficas do Ler e Ser foram fortalecidas e os resultados maximizados, o que contribuiu para uma educação integral pautada pela cooperação entre aluno, professor e escola.

O Programa Ler e Ser foi iniciado na rede municipal de Jequié no dia 07 de fevereiro de 2012, através de um grande evento, com duração de 8 h, onde participaram 59 educadores dos grupos 4 e 5 e 29 educadores do Ler +. Contou ainda com um Workshop para 20 Coordenadores e Diretores das escolas participantes. As turmas trabalharam com os livros da Coleção Ler e Ser, entre eles, “Era uma vez o mundo”, “Lua”, “Meu livro”, “O bicho” etc. cada professor recebeu ainda uma coleção de livros intitulada: Livro de Idéias (uma espécie de guia pedagógico) e o endereço do Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado para socialização de experiências e apoio pedagógico destes educadores.

A proposta do projeto foi abraçada e bastante aceita nas referidas escolas, justamente por acreditar nas diversas possibilidades da criança, levando em consideração que as mesmas têm suas próprias interpretações e ideias sobre o mundo a sua volta. Sempre buscando valorizar as vivências e experiências das crianças ao longo de sua vida, os educadores juntamente com a equipe gestora das escolas acolheram o projeto, os livros que compunham a coleção, todas as sugestões e dicas previstas, e também se uniram visando a solidificação de um trabalho inovador.

Fundamentação Teórica

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Conforme estabelece a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação é função de todos, pois aprendemos a todo instante, em todo lugar. Nosso aprendizado não depende só da escola, mas também de nossos familiares e das pessoas com as quais convivemos.

Posteriormente fica estabelecido **em seu Art. 29** que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Torna-se então pertinente afirmar que o desenvolvimento integral da criança só ocorrerá de forma significativa se a instituição estabelecer objetivos em sua proposta pedagógica visando garantir à criança acesso a processos de apropriação de conhecimento e renovação nos métodos de ensino aprendizagem, além do direito ao respeito, à brincadeira, à convivência e a interação saudável com outras crianças e com todos os atores que compõem o contexto em que a mesma está inserida. Conforme cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...]

Não apenas na Educação Infantil, mas também em todos os segmentos da educação torna-se necessário ressignificar os métodos de ensino e as práticas educativas. Pensar no imaginário infantil no âmbito escolar pode proporcionar diversas vantagens para a criança, o mesmo amplia o desenvolvimento de seu pensamento e propicia interação, possibilitando situações de aprendizagem. A necessidade de se trabalhar a imaginação do sujeito combinada aos conteúdos desenvolvidos na escola favorece o desenvolvimento do potencial criativo da criança de uma forma única. Um indivíduo de personalidade e formação intelectual crítica,

questionadora, formulador de conceitos e valores poderá ser um fator decorrente da utilização bem sucedida do imaginário. Mas o que é imaginar?

Imaginar não é só pensar, não significa apenas relacionar fatos, e analisar situações, tirando-lhe significados. Imaginar é penetrar, explorar fatos dos quais se retira uma visão. Esta só poderá ser comunicada ao outro através de símbolos, que provocam harmônicos e estabelecem a comunhão. O símbolo age como mediador para revelar ocultando, ocultar revelando, e ao mesmo tempo incitar à participação que, embora com impedimentos e obstáculos, fica favorecida. (POSTIC 1993 p.19)

O processo imaginário tende a se desenvolver durante toda a vida escolar da criança, pois o mesmo está intrinsecamente inserido na infância, além de contribuir para o desenvolvimento humano do indivíduo e aguçar a sua sensibilidade. Promover atividades tendo como meta o trabalho com a imaginação, criando um elo com os conteúdos desenvolvidos na educação infantil certamente possibilitará o crescimento da autoestima do indivíduo, pois dessa forma o mesmo poderá compreender melhor o seu universo.

É papel da escola, contribuir para o Desenvolvimento da imaginação e para isso é necessário despertar na criança o interesse pelo estudo, pelo querer aprender. Segundo Vygotsky (1987 *apud* FERREIRA, 2003, p. 41):

A imaginação cria da realidade presente, uma outra realidade. Cria uma área de significação, resultante de um processo criador, que pode variar desde a criação de uma pequena novidade na rotina do cotidiano até maiores descobrimentos científicos.

Destacar o poder da fantasia, do imaginário infantil na construção de uma nova forma de leitura de mundo é uma maneira de promover isso. É trilhando pelos caminhos da curiosidade, e, principalmente da imaginação que o indivíduo passa a descobrir as mágicas e os mistérios que o rodeia. É sabido que a visão mágica do mundo imaginário permeia entre a infância e a maturidade e contribui positivamente ajudando a constituir o indivíduo e complementando na sua formação.

Vygotsky entendia o homem como um ser ativo que se torna consequência das relações advindas do meio, como por exemplo: o pensamento, a memória, o raciocínio e a resolução de problemas construindo-se dessa forma sua história social, em decorrência da sua relação com o

mundo.

Torna-se relevante esclarecer que todo o processo imaginativo deriva do ambiente onde se promove a criação e das experiências já vivenciadas. Conforme a interação a criança promove o desenvolvimento de suas relações, tanto social, quanto cultural. Para Vygotsky (1987 *apud* FERREIRA, 2003, p. 41): “[...] a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe: as nossas experiências conservadas no nosso cérebro. Quando essas experiências são recriadas é a função criadora do cérebro que está atuando. [...]”

Expressar a aprovação diante das conquistas e das ações da criança poderá ajudá-la a se valorizar. Compreender a sua capacidade de criação e imaginação por mais confusa que possa nos parecer também é uma forma de reconhecer os seus méritos. No mundo imaginativo a criança desenha, pinta, modela, cola, rabisca, sonha, canta, relata, cria e recria e a cada uma dessas atitudes algo nos é apresentado e/ou representado.

A criança vê o mundo a partir das suas impressões imaginárias considerando a força que a infância exerce na construção e na formação do indivíduo. Reforça-se, assim, a importância da imaginação para o desenvolvimento do verdadeiro leitor na perspectiva de oferecer à criança o vislumbre do mundo com o olhar da fantasia na presença da criatividade e do senso crítico.

Análise do Desenvolvimento do Projeto

Acreditando nas diversas possibilidades, e, com o objetivo de estimular nas crianças o gosto pela literatura, bem como as múltiplas tendências de apropriação do conhecimento, é que abraçamos a proposta do projeto Ler e ser. Ficaram estabelecidos os seguintes objetivos: Criar condições de desenvolvimento da observação, compreensão, construção e reflexão das crianças diante das realizações de atividades, desafiando-as e incentivando-as na concretização do imaginário infantil oportunizando a criatividade, o humor, o ilusionismo e a imaginação; Estimular a criatividade, a imaginação e a fantasia buscando a exteriorização de emoções e sentimentos; Criar condições que envolvam professores, alunos, pais e funcionários de maneira geral nos trabalhos direcionados pelo projeto;

Na perspectiva de alcançar os objetivos anteriores e visando o trabalho de forma interdisciplinar, aproveitamos o ensejo das comemorações do Dia do Livro Infantil, para a apresentação e entrega dos quatro livros do Projeto Ler e Ser: **(Meu Planeta Azul, Era uma vez o Mundo, Lua e Léo e Lia e o Gênio das Letras)**. Fora realizado um trabalho prévio

mostrando a importância e a variedade de livros existentes. Depois, a personagem “Emília do sítio do Pica Pau Amarelo” realizou com muito encantamento a apresentação do projeto e a entrega dos livros. Neste primeiro momento Emília mostrou às crianças a sua coleção e disse que havia ganhado do seu amigo Visconde, ela falou sobre o projeto e sobre a emoção de sua suposta **coautoria** nos livros, porque ao tempo em que a criança utiliza o livro está na condição de coautora. Em seguida, brincou com as crianças e entregou a coleção para cada uma delas, ela explicou que a partir daquele momento até o fim do ano letivo iríamos desenvolver diversas atividades com os livros e muitas outras relacionadas a eles, como tarefinhas, colagens, pinturas, apresentações teatrais, passeios, pesquisas etc. Ademais despediu-se das crianças, prometendo voltar para a culminância e verificação do resultado dos trabalhos.

Na primeira aula referente ao projeto as crianças fizeram o relato da visita da Emília, logo em seguida escolhemos o primeiro livro a ser trabalhado: “Meu Planeta Azul”. Inicialmente as crianças observaram a ilustração da capa do livro, falou-se sobre os autores Katia Rocha e Palmera Heine, em seguida, colocamos em destaque o texto da primeira página que retrata o “*lugar*”. Houvera uma discussão com as crianças quanto a idéia de *lugar*, através de relatos, dos lugares corriqueiros na vida deles. Logo após, foi feito um painel coletivo com imagens diversas de “*lugar*” (casas, prédios, palafitas, barracos, cidades - Jequié, Zona rural.). Falamos ainda que todos esses lugares fazem parte da dimensão Planeta, o qual chamamos de Planeta Azul, por ser composto em sua grande parte por água. Posteriormente, as crianças fizeram a ilustração de forma individual.

A descrição anterior foi apenas um relato resumido de uma das atividades realizadas. Foram muitas as atividades desenvolvidas, a cada aula era uma novidade, um novo personagem, uma nova história, um local diferente, uma visita, um passeio, um filme, uma música etc. A proposta do trabalho era a seguinte, ao final de cada livro seria realizado um evento para culminar as suas atividades, e a presença e participação da comunidade escolar para prestigiar os trabalhos foi um acordo estipulado que proporcionou frutos positivos. Ocorreram Exposições, atividades coletivas, oficinas, passeios, apresentações teatrais etc.

Já no final do ano letivo de 2012 na perspectiva de culminar o Projeto Ler e Ser buscou-se fazer uma junção deste com o tema BRINQUEDO. A importância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo exterior, utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a função motora e a emocional além da criatividade que pode ser estimulada com objetos simples onde a criança tem oportunidade de criar, inventar novas funções e utilidades desses objetos. Desta junção temos como fruto o **PROJETO LER E SER:**

A concretização do imaginário infantil através dos brinquedos. A construção dos brinquedos (Oficina de Brinquedos) por parte dos alunos com a colaboração e intervenção dos adultos foi nosso foco. Torna-se válido ressaltar que todas as atividades foram atreladas ao 4º livro da coleção Ler e Ser: LÉO E LIA e o gênio das letras, que proporciona uma revisão e um contato direto com todas as letras do alfabeto.

O livro LÉO E LIA e o gênio das letras destaca que, com muita imaginação e magia é possível transformar as letras em belos presentes, surpresas e aventuras através da utilização de desenhos, cores e ideias. Neste caso, a proposta é pensar que todos os brinquedos possuem um nome, que todo nome é formado por letras, e que cada nome de brinquedo inicia com uma letra contida no livro LÉO E LIA e o gênio das letras.

Após conclusão de todas as atividades do projeto foi organizada uma exposição aberta à comunidade escolar, objetivando expor todos os trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo, além dos brinquedos confeccionados pelas crianças, e os recursos didáticos contidos na escola, como: jogos, brinquedos, fantasias, fotos, painéis, cartazes. Na ocasião também foi realizada a entrega dos livros da coleção Ler e Ser para cada aluno (a) e seu responsável.

Considerações Finais

A necessidade de inovar mesmo diante das dificuldades estabelecidas no contexto educacional em que estamos inseridos torna-se cada vez mais urgente. Nesse sentido, a implantação de projetos capazes de gerar resultados enriquecedores e significativos é bastante relevante. O intuito de unir o lado artístico e o mundo imaginário das crianças com a literatura e as atividades propostas na coleção foi o de desenvolver nas mesmas a criatividade e a inspiração mostrando a elas que todos podem colaborar para a construção do nosso mundo.

Durante as atividades desenvolvidas no projeto foi perceptível a dedicação, a entrega e o entusiasmo de todos que compunham a escola. Grande parte dos objetivos estabelecidos foram alcançados e obtivemos resultados cada vez mais interessantes e significativos, além da ampliação das possibilidades dos trabalhos voltados para a Educação Infantil, fortalecendo a aceitação de novas ideias e o desenvolvimento de diferentes atividades, com novas técnicas e novas formas de perceber a construção da criança.

Referências



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 2010.

PORTAL HUMANIDADES <http://www.humanidades.com.br/programas/single-programa/noticia/lerser/>

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Ministério da Educação e Deporto. Brasília, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte em la infância.* (Ensayo psicológico). 3 ed. Madrid, Espanha: Akal., 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y el arte em la infância.** México: Hispânicas, 1987.

**EDUCAÇÃO E LUDICIDADE:
EXPERIÊNCIA BRINCANTE DO PIBID NA ESCOLA**

*Ana Cristina Castro do Lago⁵²
Camila Palmeira Ferreira Arouca Fontes⁵³
Maria do Socorro da Costa e Almeida⁵⁴*

Resumo

Aborda experiências brincantes promovidas por um subprojeto do PIBID, em um curso de Pedagogia, de uma universidade pública em Salvador. Traz a narrativa da experiência de um evento de oficinas circulares, denominado de “dia da alegria” ocorrida na escola da rede municipal de ensino, que se constitui parceira do subprojeto do PIBID. Reconhece a ludicidade como parte um processo de superação da lógica patriarcal hegemônica nas relações sociais brasileiras, destacando formas mais humanas e mediadoras de aprender pela experiência. Considera a narrativa da professora regente sobre concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das crianças participantes sobre a vivência nas oficinas realizadas na Escola, mediada pela equipe do PIBID, com especial engajamento da professora - supervisora do PIBID e dos estudantes universitários bolsistas. Discute os limites e as implicações da experiência, destacando uma visão prospectiva sobre formas mais significativas de integrar muitas relações na construção da aprendizagem.

Palavras - chave: Educação. Ludicidade. Universidade. Escola. PIBID.

Introdução

A abordagem “Educação e ludicidade: experiência brincante do PIBID na escola” se inscreve a partir de um evento que ocorreu em outubro de 2012, em uma atividade de culminância promovida pelo subprojeto de Pedagogia do PIBID, vinculado

⁵² Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). No momento, está concluindo o Doutorado no Programa Educação e Democracia do Departamento de Teoria e História da Universidade de Barcelona. anna_castrolago@hotmail.com

⁵³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (2001). Especialista em Consultoria e Gestão de Pessoas pela instituição Estácio-FIB (2003). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pela instituição FAAC (2012). Atualmente professora concursada da Prefeitura Municipal de Salvador, atuando pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Atuando também como supervisora no programa institucional de iniciação à docência-PIBID da Universidade Estadual da Bahia.

⁵⁴ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formação em Pedagogia Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). help26@uol.com.br

a uma universidade pública estadual, situada na cidade de Salvador - Bahia. Este subprojeto se propõe a dinamizar a escola ao promover aprendizagens diferenciadas nos/pelos estudantes do Ensino Fundamental, por meio de construção de vivências desafiadoras, contextualizadas e criativas.

Vale dizer que este subprojeto tem como objetivo de construir e alimentar um ‘banco de aulas’ eletrônico. Para a realização de tal intento, ao longo de 2012, foram realizadas observações de aulas, proposições de situações didáticas, execução e avaliação de aulas, tomando como referência as observações realizadas salas de aula da escola parceira. Daí a necessidade da realização de uma atividade de culminância para o término do período de atuação das bolsistas de primeira entrada neste subprojeto e a recepção do novo grupo de bolsistas, que atuarão no período 2012/2013. É neste contexto que esta inserida a experiência do “**Dia da alegria**”, doravante narrada.

O Contexto Da Experiência

A experiência⁵⁵ “**Dia da Alegria**” foi realizada no dia 18.10.2012, na quadra da Escola Municipal parceira do PIBID, localizada no Bairro do Doron, em Salvador (BA). Esta atividade foi motivada pela despedida das Pibidianas que estavam saindo do subprojeto e para a apresentação da Pibidianas ingressantes o subprojeto.

O “dia da alegria” se deu nos dois turnos e as atividades foram desenvolvidas na quadra de esporte da UE, dividida em cinco ambientes para a realização das oficinas. Com duração média de 20 minutos. A dinâmica chama-se “Circuito”, no qual em sistema de revezamento todas as turmas passaram por todas as oficinas. As turmas foram observadas pelos seus respectivos professores. Foram desenvolvidas as seguintes oficinas:

Oficinas
1- Contação de história com fantoche
2 - Confeção de massa de modelar
3- Jogos Lógicos
2- Paineis Integrados
5- Culinária de Biscoitos

⁵⁵ Este texto foi extraído do relatório trimestral de out/nov/dez de 2012 para a coordenação do PIBID na Instituição Universitária que abriga o subprojeto do PIBID aqui mencionado.

No segundo momento, no vespertino, os estudantes assistiram a uma apresentação de malabares com um Grupo de Teatro Espontâneo. Para finalizar, no terceiro momento, foi servido um lanche: cachorro-quente, refrigerante para todos os estudantes, além dos biscoitos produzidos por eles mesmos na oficina de Culinária de Biscoitos.

Dialogando Com Alguns Aportes Teóricos

Os estudos de Maturana (1998) concebem a **ludicidade** como um exemplo de experiência plena, por sua reconhecida profundidade e mobilização de sentimentos. As experiências lúdicas são dotadas de possibilidades de descobertas e transformação. Seus atributos compreendem a horizontalização das trocas simbólicas e a aprendizagem de sentidos. Destaca a ênfase na participação e na confiança como contrapontos ao controle e à autoridade impostos pela sociedade moderna.

Com esses pressupostos, o **brincar** ganha um papel relevante na constituição do sujeito. Por ele, pode-se aprender sobre si e sobre o outro, orientado por formas ancestrais de organização do espaço e do tempo, reencontrando o lugar da imaginação e do sonhar como estruturantes do **estar criativo no mundo**. A cultura do brincar é ancestral. E, os textos de Maturana e Verden-Zoller (2009) abordam, especialmente, a necessidade de se aprender, a partir da infância, uma ‘coerência não-herárquica’ que aproxima as pessoas pela sensibilidade. E, em um exercício contínuo de humanização, superando as lógicas patriarcais hegemônicas que classificam, excluem e hierarquizam.

Nesse sentido, as atividades propostas com as crianças e pelos as bolsistas Pibidianas, na Escola, evidenciam, **quanto à forma**, a preocupação com a participação democrática e circular, na concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência. **Quanto ao conteúdo**, as escolhas combinaram aportes do currículo escolar, da cultura local e da ampliação de sentidos. Com essa combinação, a formação de valores e a experimentação de novos lugares de aprendiz se manifestam. Toma-se como exemplo uma situação, durante uma das oficinas, na qual a monitora bolsista, estudante universitária, se esqueceu da regra do jogo, e a criança pediu para explicar e exemplificar aos colegas. Uma cena que ilustra empoderamento das crianças e uma situação de ‘coerência não-hierárquica’, defendida por Maturana e Vender-Zoller (2009) pois, o papel da mediadora foi de afeto e interação (SERRANO e RAMOS, 2011).

No âmbito geral das atividades desenvolvidas nas oficinas, as oportunidades de aprender alegria e pela alegria, envolveu crianças e mediadores com um entusiasmo que não gera cansaço. Ao contrário, gera prazer e criatividade. São sorrisos e vontade de fazer junto, de fazer parte. Todos querem acrescentar sua voz, sua ideia, sua luz ao processo. As crianças ajudaram a montar e a arrumar o material de cada stand. A professora/supervisora deste subprojeto do Pibid apresenta-se como uma sensível orientadora, como um papel muito delicado, criar condições para que a Escola acolha as iniciativas brincantes como importantes situações interdisciplinares (FAZENDA, 2000) de aprendizagem.

Desenvolvimento

A narrativa que se segue tem como tônica central a percepção da professora/supervisora do subprojeto PIBID, pois parte-se do princípio de que esta tem o papel de mediar a relação que se estabeleceu entre a Universidade e a Escola (SERRANO e RAMOS, 2011). Na perspectiva da própria professora/supervisora, ela se percebe como “uma tradutora fazendo a mensagem ser compreendida de e para duas extremidades [...] a teórica a prática”. Lugar que concentra uma grande responsabilidade no auxílio na formação de futuras pedagogas (VAN MANEM (2003), ao mostrar concreta situação e possibilidades da educação pública e todos os encantos que a cerca. Um exemplo disto foi o evento denominado “Dia da Alegria”. É a partir deste lugar que será narrada esta experiência e as suas nuances.

A atividade da alegria na escola teve início, meio e fim. Seus objetivos, principais desafios, os grandes achados, a participação dos envolvidos serão aqui apresentados em três perspectivas: o planejamento, a execução e as reflexões que advém deste processo.

Sobre A Experiência

O planejamento da atividade “Dia da Alegria” adveio da necessidade de finalizar as atividades de observação e prática nesta escola parceira do PIBID, e em virtude disto as Pibidianas foram mobilizadas a fazerem um evento, individualmente, de despedida de suas atividades. Foi ressaltada a importância de se fazer alguma atividade para os

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

alunos e para a escola que marcasse a despedida delas, no entanto, não houve adesão por parte das Pibidianas. Então, foi proposto fazer um grande encontro entre todas as Pibidianas e as turmas envolvidas no espaço coletivo da escola, como uma grande oficina pedagógica.

Esta oficina tinha o intuito de agregar laços de amizade, entrega doação e confiança na relação entre a universidade e a escola. Então estas oficinas foram denominadas “oficinas circulares”. Essa ideia foi aceita por todos e logo acolhida. Foi partindo desta ideia que foi dado início ao esqueleto do evento: imaginar a estrutura, elaborar os objetivos a serem alcançados com o evento e enfrentar os desafios que a limitação de espaço e matérias. E pensar em detalhes a exemplo da busca de doação para lanche e brinquedo para as crianças.

Neste processo, orientar as Pibidianas em direção ao planejamento da atividade requereu ações tranquilas e surpreendentes. Neste evento foram agregadas as Pibidianas que estão se engajando neste projeto, bem como as Pibidianas que já se desvincularam do mesmo. Elas se empenharam e buscaram se envolver no planejamento de todas as oficinas, não apenas naquela que foi delegada. E isso foi muito positivo. Todas as etapas do planejamento foram decididas, elaboradas e executadas pelas Pibidianas. Isso gerou certa expectativa na supervisora:

Esperei elas dizerem qual oficina faria, mas, a espera foi muita para pouco tempo, então eu mesma disse. Sou muito agitada e não tenho paciência de esperar pra ver, e isso é algo que o grupo tem me ensinado. Além da coordenadora do projeto sempre me chamar à atenção pra deixar elas, as pib's, se movimentarem, forçar uma ação e esperar pra ver. Nossa como é difícil essa espera! (fragmento da fala da supervisora do subprojeto)

Vale lembrar que estas etapas do planejamento - decididas, elaboradas e executadas pelas Pibidianas – foi capitaneada por uma das Pibidianas veterana no subprojeto, que se constituiu apoiadora da supervisão. Enfim, a estrutura das oficinas foi montada e as Pibidianas ficaram responsáveis por trazer materiais e propostas para incrementar as mesmas. Cada grupo, responsável por uma oficina, fez uma lista do que seria necessário para a realização da sua oficina, gerando e-mail que circulou pelo grupo online do subprojeto e todas se ajudaram. Ao longo do processo, muitas conversas, encontros, buscas, divergências, acomodações, silêncio, ânimo, energia, conflitos, fibra, amizade, motivação, amor, criatividade e muita colaboração.

Algumas Pibidianas participaram mais intensamente, outras de forma mais periférica. A postura de aguardo ficou mais evidente nas Pibidianas que estão iniciando no subprojeto. O que foi natural e compreensivo já que se tratava de um universo totalmente

novo, ainda a ser explorado.

L. foi quem mais participou, foi até a escola me procurar pra mostrar suas sugestões de jogos. Explicou cada um com detalhes e quais os materiais iria precisar. Ela foi sensacional! Outras já se articularam entre si e, eu apenas assisti quando solicitada. O que foi ótimo! Teve também, aquela que entendeu a proposta, mas resolveu fazer do jeito que quis e só vimos na hora. Foi tenso, mas, no final deu tudo certo e ficou lindo [...] (fragmento da fala da supervisora do subprojeto).

Os detalhes desta atividade ainda estão vívidos na memória da Supervisora. Estes detalhes se constituem preparativos antecedentes ao evento. O momento de arrumar a quadra em ambientes distintos (ZABALA, 2000) para receber as oficinas, quando foram feitas divisórias parciais com arames e kami, formando uma cortina, dentre outros momentos, são detalhes repletos de significados para cada participante:

Foi muito engraçado essa preparação, porque a cortina não ficava parada de jeito nenhum, fizemos várias coisas mas o vento não deixava. Colocamos pet e bexiga com água como sustentação e nada; só conseguimos com a ajuda de dois meninos do lava jato da frente da escola que nos trouxe barrotes e pedregulhos. Ufa, conseguimos. Depois arrumamos os espaços com as necessidades de cada e enfeitamos com bexigas. Daí, era só aguarda o grande evento. Eis, que chegou o grande dia. As crianças todas curiosas, ansiosas e eufóricas; assim também as professoras. Fiquei feliz quando ouvi professoras pedindo para fazer parte também do PIBID em 2013. Oba! (fragmento da fala da supervisora do subprojeto).

As Pibidianas chegaram no horário previsto e foram realizados os últimos ajustes, como o posicionamento das oficinas. Enquanto isso, as crianças ficavam nas grades da quadra com olhos em movimentos acelerados (Maturana, 1998). Alguns alunos entraram também nos preparativos finais, e foram nossos (co) colaboradores. Isso os deixou muito felizes.

A hora de iniciar as atividades foi um momento de grande expectativa. Foi tudo muito bem organizado e as Pibidianas responsáveis ficaram bem atentas. Chegou um momento que tudo correu por si, de forma bem natural. As crianças ficaram tão entretidas com as oficinas, que participaram intensamente de forma voluntária de todas elas

Uma grande preocupação, tanto minha quanto das demais professoras, era deixar todas àquelas cinco turmas com todo aquele espaço central da quadra a sua disposição. Nossa! Como essa ideia foi tensa. Montamos, inclusive, uma estratégia de emergência (fragmento da fala da supervisora do subprojeto).

As crianças não deram atenção para aquele vasto espaço. Elas se engajaram na atividade de forma que, até as oficinas direcionadas aos menores, foi bem aceita pelas crianças maiores. Todas as oficinas foram muito atrativas, a exemplo da oficina de Culinária de Biscoitos, pelo sentido que as crianças deram ao saber que iam comer o biscoito que eles estavam produzindo.

Ao finalizar o circuito oficinairo foi servido um lanche. A ideia era promover um clima de alegria e descontração; e era nítido que as Pibidianas estavam empenhadas em acarinhar as crianças em todas as dimensões. A condução deste evento fez surgir nas professoras da escola parceira a intenção de promover alguma atividade para finalização do ano de 2013, que abranja toda a escola. O evento foi fonte de inspiração. Ficou claro a importância e o valor dessa relação (FREIRE, 1998).

Uma impressão marcada na memória da professora/supervisora do PIBID foi a vivência do valor da participação, autonomia, respeito e colaboração, tanto no planejamento quanto na execução da atividade. Os valores que se viu ali explicitados referente aos participantes - Pibidianas e alunos da escola – foi de total entrosamento que extrapolou as paredes das salas de aula, e estabeleceu-se, assim, uma relação de diálogo, afetividade e respeito mútuo.

Vê-se pela experiência do “dia da alegria” que o Subprojeto conseguiu fazer parte das atividades da escola, dos planos, dos futuros projetos e até do pequeno círculo de amigos íntimos; daqueles que só a gente confia para contar aquele grande segredo de amores perdidos e pedir ajuda para resolver grandes conflitos (fragmento da fala da supervisora do subprojeto).

No dizer da professora/supervisora do PIBID a integração entre dois universos, vistos até então, inatingíveis em si mesmos, se plasman e conseguem dialogar para o bem das crianças que passam a ter no espaço escolar, oportunidades legitimadas de vivenciar ‘experiências brincantes’.

Considerações

A experiência destacada nesta abordagem compreende um conjunto de ações planejadas (ZABALA, 2000) na orientação aos estudantes bolsistas do PIBID sobre a elaboração de situações didáticas desafiadoras. Há uma preocupação em relacionar prazer e criação, afeto e aprendizagem nas propostas didáticas. Busca-se a autonomia, investindo no potencial dos universitários em formação profissional e nas possibilidades das crianças como aprendizes

(FREIRE, 1998).

A vivência intuitiva e científica das práticas profissionais (SERRANO e RAMOS, 2011) consiste no principal objetivo das fases do trabalho formativo do/no PIBID. Conceber aulas que levem alegria à aprendizagem na escola, superando os modelos transmissivos e cartesianos que desumanizam a atuação docente e mutilam as vivências dos estudantes na escola, consiste em um compromisso que funciona em forma de cascata, envolvendo formação dos futuros docentes - universitários bolsistas, a professora/supervisora, as regentes das classes e, sobretudo, as crianças, envolvidos pela opção do investimento em percursos fundados na ludicidade, valorizando a subjetividade e fortalecendo o ‘prazer em aprender’.

Faz-se necessário salientar que os trabalhos de Maturana (1998), Serrano e Ramos (2011) e Van Manem (2003), convergem sobre a importância da **valorização da experiência** na formação docente e para a aprendizagem dos educandos. Quanto ao aprender a ‘ser docente’, os depoimentos da regente da Escola Municipal sobre o processo de preparação do ‘encontro brincante’, assim como, o engajamento das bolsistas/PIBID no processo, evidenciam a relevância da experiência prazerosa na construção das situações significativas de aprendizagem. Lembrando que o papel institucional do PIBID, relacionado no portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), consiste em promoção da “valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação”.

Desse modo, as nuances que a ludicidade imprime à experiência evocam emoções, entrega, criatividade e, especialmente favorece a novas construções de sentidos sobre o ‘estar na escola’ para as três categorias de sujeitos: educandos, educadoras e educadoras em formação (bolsistas/PIBID). Logo, Van Manem (2003), em seus estudos, destaca que para construir boas práticas profissionais os sujeitos precisam se sentir como a própria experiência. Em suas pesquisas, ao perguntar a algumas crianças ‘o que é um bom mestre?’, as crianças respondem: não é quem ensina bem

Matemática ou Geografia ..., mas, é quem encarna com prazer a própria Matemática ou Geografia (VAN MANEN, 2011).

Assim, aprender pela ‘experiência brincante’ pode acionar importantes dispositivos de superação de modelos excludentes e anestésicos da vitalidade, muitas vezes, preponderantes na escola. Logo, um dos desafios desta equipe/projeto PIBID consiste em contribuir para tornar a escola um lugar de descobertas, de acolhimento das contradições, de experimentação de múltiplas linguagens e, sobretudo, de investigação de trajetórias profissionais e de vida, fortalecendo as alianças que justificam o ‘estar neste mundo’.

REFERÊNCIAS:

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 6 ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 8 ed. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

MATURANA, Humberto. *Da Biologia à Psicologia*. Trad. Juan Acuña. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, Humberto. e VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano*, São Paulo: Palas Athena Editora, 2009.

SERRANO Castañeda, José Antonio y RAMOS Morales, Juan Mario (Coordinadores), *Trayectorias: Biografías y Prácticas*. México: Horizontes Educativos, Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

VAN MANEM, M. *Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, 2003.

VAN MANEM, M. *El tono em la enseñanza: el lenguaje de la pedagogia*. (Coleção PAIDÓS EDUCADOR). Barcelona/Buenos Aires/México, 2011.

ZABALA, A. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A ARTE LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

*Isabela Benevides de Melo*⁵⁶

*Daniela Da Silva Melo*⁵⁷

*Jesica Oliveira Queiroz*⁵⁸

Resumo

A escola tem desenvolvido um trabalho de literatura infantil significativo para os educandos? Tal indagação consiste no cerne deste escrito, que surgiu justamente da angústia de percebermos nas crianças a escassez do lúdico e do desejo em relação a arte literária, o que inelutavelmente compromete a formação de leitores. Realizamos uma pesquisa envolvendo três escolas da rede privada, onde aplicamos questionários direcionados aos alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, aos respectivos professores de Língua Portuguesa, aos coordenadores pedagógicos e aos diretores dos estabelecimentos de ensino em questão. A partir dos dados coletados, nos propomos a realizar uma "leitura" da realidade abordada a fim de compreendermos que papel a literatura infantil tem desempenhado na educação escolar.

Palavras-chave: Arte Literatura. Criança. Escola. Lúdico

Palavras iniciais sobre nosso estudo

"O teu começo vem de muito longe. O teu fim termina no teu começo."

Cecília Meireles.

A arte literatura é a magia da vida. Nos estudos de Abramovich (1993, p. 16), transparecem a necessidade da literatura para formação de qualquer criança, haja vista, "é importante ouvir muitas histórias. [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo".

⁵⁶ É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadualdo Sudoeste da Bahia – UESB. Pós graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/UESB, belinhativa@yahoo.com.br

⁵⁷ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/UESB, dany_cnonatura@hotmail.com

⁵⁸ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista do projeto de Extensão Brincasol. Pesquisadora do **Grupo de Pesquisa em Territorialidades da Infância e Formação Docente** – GESTAR/PPG/UESB, jessik.queiroz@hotmail.com.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Esse tema se inscreve no atual debate educacional sobre a arte da literatura como formação de crianças leitoras nos primeiros anos da educação básica. É oportuno mencionar que esse processo investigativo surgiu com base nas minhas memórias e experiências com a literatura infantil, através do desejo de ouvir lindas histórias da minha mãe, que tinha um jeito lúdico e magnífico de contar histórias, e do meu pai, um apaixonado pelos livros.

Vivi num mundo fascinante da literatura infantil com entusiasmo e desejo. Porém, tal arte não era oportunizada no espaço escolar, pois, ao meu ver, as práticas de alfabetização daquela época não alimentavam o lúdico e arte da imaginação. A literatura na escola, portanto, significava cobrança e tinha o sinônimo de tarefa à cumprir. E, ainda, que essas atividades eram cumpridas sem dificuldades por conta da minha paixão de ler, era perceptível o sofrimento de outras crianças que não conseguiam realizar.

Assim sendo, aponto como lacuna de estudo as experiências relatadas, e, também, o trato inadequado dado pelas instituições escolares à literatura infantil, representando então um terreno árido para a formação de leitores. Em outras palavras, a problemática desse estudo está relacionada com a possibilidade das crianças não usufruírem do prazer da arte literária.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi refletir acerca da importância da literatura infantil como elemento primordial para a promoção de crianças leitoras, e no campo empírico, buscou-se investigar se a metodologia aplicada nas escolas no que diz respeito à literatura infantil tem viabilizado a formação de leitores. Diante da trajetória retratada, apontamos às seguintes hipóteses:

- A escola inculca sentimentos negativos em relação a literatura infantil, através da metodologia utilizada;
- Os critérios adotados pela escola para a escolha dos livros de literatura infantil não são adequados;
- A prática docente não possui respaldo teórico.

A metodologia qualitativa, utilizada na averiguação, efetivou-se no campo dos estudos etnográficos os quais guiaram os variados momentos de estada no campo específico. Foi desenvolvido como técnica de coleta de dados o questionário .

A pesquisa foi realizada em três instituições de ensino: Colégio Campus, Educandário Santa Terezinha e Escola Joana Angélica. As escolas citadas pertencem à rede privada, elas foram selecionadas aleatoriamente por meio de sorteio e se localizam na cidade de Jequié-BA. Assinalamos ainda, que as instituições mencionadas trabalham com Educação Infantil e Ensino

Fundamental, apenas a escola Educandário Santa Terezinha que trabalha até a 4ª série. Foram aplicados questionários direcionados aos professores de Língua Portuguesa, coordenador pedagógico, diretores e aluno das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram recolhidos 4 questionários dos docentes e 21 dos discentes. Após a coleta de dados, realizou-se

a análise do estudo com base no quadro teórico, com (xxx) e dentre outros, que destacam a literatura como atração para seduzir a criança no processo da leitura e que percebe o leitor como sujeito sócio-histórico e co-autor do texto.

A Literatura Infantil Em Questão

A história da literatura infantil começa a acontecer no início do século XVIII, momento da ascensão da burguesia no qual a concepção de criança passa por mudanças. O ser infantil visto até então como um adulto em miniatura," aparece agora com um ser diferenciado, possuidor de características e necessidades particulares, portanto merecedor de cuidados especiais que lhe permitam um preparo apropriado para a vida adulta.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a Segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, Apud CUNHA 1995,p. 23)

A origem da literatura infantil está vinculada a objetivos pedagógicos, uma vez que por exigências do contexto histórico mencionado aqui fez-se necessário a criação de um referencial adequado para a formação da criança. O adulto decide separar o mundo infantil do seu e coloca a infância num estado de dependência, a vida da criança deverá ser permeada pelas influências do "domínio adulto", o mesmo estabelece o que é ou não permitido.

Segundo Cadernatori (1986,p.23) “a relação adulto/criança é caracterizada por um

jogo de forças 110 qual a criança é a dependente, marcada que é física, intelectual, efetiva e financeiramente pela carência” . Apesar da situação abordada anteriormente, não podemos deixar de pontuar que literatura infantil é antes de tudo arte e por isso se constitui de elementos como criatividade e imaginação, capazes de romper com os padrões determinados, possibilitando às crianças o vôo das águias .

A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexões e recriação, estabelecerá a divergência. e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí. (CUNHA. 1995,p.27).

Alarmante é pensar sobre a quantidade de livros infantis colocados à venda como obras literárias e que na verdade são produções medíocres e o acesso aos "pequenos" aos referidos textos numa fase em que estão descobrindo o mundo da leitura, justamente no instante da vida em que lhes pode ser roubada a priori a condição de verdadeiros leitores, capazes de ler o dito e o oculto.

A maioria da chamada "literatura infantil" tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. (BETTELHEIM, 2000,p.12)

A Arte Literária Como Possibilidade De Leitura Emancipadora

A relevância da literatura infantil enquanto arte literária é de constituir-se numa peça chave para a ruptura da alienação, uma vez que aquela propicia à criança diferentes percepções do mundo, através da exposição das contradições, o que estimula o pensamento crítico, ingrediente necessário para alimentar o "poder da leitura".

Acontece que, sendo arte, a literatura, infantil ou não-infantil, se quer justamente no extremo oposto, como cultura e expressão. Cultura porque nasce de uma transformação da "natureza": porque, ainda que elaborada coletivamente, rompe com o consenso: porque, sendo manifestação do sentir e do saber, permite o fazer como invenção, renovação e crítica. Mais ainda, sendo arte, é o lugar da expressão, movimento de dentro para fora, da multiplicidade dos sentidos, do rompimento com a norma, da "licença poética". (YUNES / PONDÉ, 1989,p.46).

O texto literário possibilita a formação do leitor na medida em que exige sua participação ativa. O leitor penetra no texto, se emociona com a história, estabelece ligações com outras leituras fictícias e/ou reais. Assim, a criança é favorecida no contato com a literatura infantil por tratar-se de uma experiência vivenciada na condição de sujeito, pois o sentido do texto é particular, a leitura é uma via de mão dupla onde autor e leitor se encontram para em parceria construir o texto.

E é a posição de leitor que alarga os caminhos para a conquista da autonomia, pois entende-se que o dito leitor, seja capaz de perceber além das palavras, fazer as inferências cabíveis e intervir como agente transformador da sociedade. Daí, talvez, a diferença entre "letores", formados pela escola, e "leitores", tão necessários à sociedade brasileira. (SILVA, 1998, p. 11)

Defendemos a premissa de que a literatura infantil representa para a criança uma janela aberta para o mundo, no lugar de leitura que viabiliza o desvelamento da realidade que é fonte de prazer, pois ensina a sonhar e alimenta os sonhos, essenciais na manutenção da esperança, sentimento exclusivamente humano, força revolucionária

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele. Desse modo, a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. (CADERMARTORI, 1986, p.23)

Pensem na educação da criança para o exercício da liberdade, coloquemos a literatura infantil no seu lugar de direito; de prática de leitura e portanto social e política.

Repensando A Literatura Infantil Na Escola

E angustiante perceber que os procedimentos utilizados pela instituição escolar no trabalho com a literatura infantil tem "assassinado" o desejo das crianças pelas criações literárias e conseqüentemente, a escola não tem desempenhado o seu papel de formar leitores, portanto ela não tem implementado uma prática libertadora.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

isso lia escola. (BRASIL, PCN, 1997, p.05). A escola apresenta uma postura autoritária, segundo a qual o educando é obrigado a cumprir a atividade de leitura de determinado livro num tempo estabelecido com a finalidade de registrar informações sobre a leitura realizada numa ficha ou ainda, respondendo às questões de uma prova.

A leitura pode também ser manipulada - questionários, fichas, interpretações com chave de respostas a partir mesmo da escolha dos títulos (...) E o risco não está apenas na capacidade de persuasão do sistema, na sua retórica, mas 110 que ele tem de projeto político de alienação. (YUNES I PONDÉ, 1989, p.50). Caminhando na trajetória descrita, a escola propõe às crianças um caminho tortuoso para o encontro com a literatura infantil e vai estabelecendo "um abismo" entre os pequeninos e a arte literária.

Para Lajolo (1989, p. 96) o resultado e o resumo disso é que a prática de leitura literária patrocinada pela escola fica no meio elo caminho. Constata-se que a literatura infantil é apresentada às crianças de forma coercitiva, as leituras são impostas pela escola e existe sempre um nível de cobrança. Assim, a vivência com a literatura é desvinculada da paixão e do prazer, negando à obra literária a sua condição de arte.

Diante disso, Martins (1982, p.28) afirma, que "[...] não é de admirar, a preferência dos alunos pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem a cobrança inevitável, em geral por meio das execráveis "fichas de leitura". Podemos pontuar que a leitura literária na escola tem se constituído numa atividade mecânica com a pretensão simplesmente de atingir objetivos escolares, vazios de significado para os educandos.

A escola deveria delinear uma proposta que ultrapasse os limites dos seus "muros", mas para tanto, urge romper com uma cultura de uma "literatura menor", restrita às cobranças escolares.

[...] eu só consigo atribuir importância e relevância às práticas de leitura escolar quando o leitor é elevado à condição de sujeito, trabalhando ativamente com seus pares na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos. Isso requer movimentos dinâmicos entre os textos e as experiências de vida dos leitores e vice-versa: na ausência desses movimentos, vistos aqui como geradores de significação / compreensão e passíveis de serem orientados pedagogicamente pelo professor, a leitura perde em vitalidade, adquire o estatuto de "bancária" e dificilmente se encarna na vida de uma pessoa. (SILVA, 1998, p. 52)

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

O texto literário tem sido violentado pela instituição escolar, tendo em vista que o seu papel tem sido deturpado em nome de uma "Pedagogia do Faz-de-Conta". É pertinente voltarmos os nossos olhares para a relação literatura infantil x escola com o objetivo de desconstruirmos um contexto obscuro, no qual a escola não tem realizado o trabalho, que por excelência deveria efetuar: a formação de leitores.

A literatura infantil é um banquete para a iniciação das crianças no universo fascinante da leitura, entretanto não condiz com a prática que temos observado até então. As palavras de Cunha (1995, p. 512) ilustram perfeitamente o discurso retratado neste trabalho:

A idéia de que a leitura vai fazer um bem à criança ou ao jovem levamos a obrigá-las a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. É a tortura sutil e sem marcas "observáveis a olho nu, ele que não nos damos conta".

Resta-nos agora, realizarmos a intervenção para a transformação da realidade descrita, buscarmos subsídios necessários para a inauguração de uma nova história da literatura infantil, que possa proporcionar às crianças a viagem mágica de se perceberem como seres inacabados em constante busca e por isso mesmo capazes de ousar tocar o infinito!

Considerações Finais

"A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo."

Carlos Drummond

Inicialmente, queremos afirmar que percebemos a necessidade de aprofundarmos a nossa pesquisa, utilizando outros instrumentos de investigação, assim como de trabalharmos com uma amostra mais representativa a fim de analisarmos de maneira mais consistente a problemática abordada, o que não ocorreu por razões alheias ao nosso controle.

Assim, de acordo com o que já assinalamos anteriormente, percebemos que apesar de termos a nossa primeira hipótese parcialmente negada, pois todas as crianças responderam que gostam do trabalho realizado com a literatura infantil na escola, a metodologia aplicada nas

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

respectivas instituições não está em consonância com a proposta de formar leitores, uma vez que o trabalho é conduzido por uma visão de leitura como hábito, o que representa um enorme equívoco, pois a leitura não é um ato mecânico, como por exemplo: escovar os dentes e sim um processo de interação entre texto e leitor (KATO, 1999,p.67).

Dessa forma, a literatura infantil é trabalhada de modo reducionista como " apenas mais uma tarefa escolar, como nos aleita Cunha (1995) quando deveria na verdade ser um trabalho pensado a partir de uma concepção de leitor como sujeito histórico e da literatura infantil, enquanto arte e portanto, elemento essencial para o pleno desenvolvimento das crianças em todos os níveis: cognitivo, afetivo e social.

Constatamos que no universo pesquisado, a visão de literatura infantil está de acordo com o "olhar deturpado", já mencionado aqui, que prevalece é uma postura comportamentalista, que privilegia o controle através da cobrança; preferencialmente por meio de atividades escritas, como por exemplo, as famosas fichas de leitura, retratadas por Silva (1998,p. 60) como coisa mecânica, desinteressante aos alunos, porque padronizada e servindo unicamente a finalidades de controle e avaliação.

Em relação à segunda hipótese, obtivemos a confirmação, pois a escolha dos livros de literatura é realizada sem a noção de critérios necessários e até sem o envolvimento das professoras, o que evidencia o pouco prestígio que é destinado à literatura infantil.

E no tocante à terceira hipótese, também houve comprovação, pois o discurso das professoras colocou de maneira nítida a ausência de um referencial teórico para subsidiar a prática docente, o que nos preocupa profundamente pelas "implicações do fazer pedagógico dissociado dos pressupostos teóricos como espaço de alienação dos educadores e dos educandos. Cabe ressaltar a relevância da formação dos profissionais, assim como do compromisso político, para o estabelecimento de uma prática educativa de qualidade, que propicie à criança o direito de ser um leitor crítico, que lê não somente a palavra, mas lê também o mundo.

Então, resta-nos reafirmar a urgência de se repensar o tratamento que a escola tem dispensado à literatura infantil, pois a mesma constitui-se numa ferramenta essencial para a formação de leitores, condição fundamental para educar para a autonomia, possibilidade que se tem negado à criança por conta do "assassinato" da literatura infantil.

Referencias Bibliográficas



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.
- BETTELHEIM, Bruno: Trad. Arlene Caetano. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 14ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília 1997.
- CADERMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 198G.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil - Teoria e Prática**. 15ª Ed.. São Paulo: Ática, 1995.
- KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Marfins Fontes, 1998.

ARTE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS EM PROCESSOS EDUCATIVOS DE ADOLESCENTES E JOVENS DE COMUNIDADES PERIFÉRICAS: alguns recortes e considerações

*Sandra Maria Farias Loureiro de Souza*⁵⁹

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão acerca das possibilidades da arte/educação para a formação de adolescentes e jovens, sobretudo das camadas populares, a partir de um recorte do trabalho pedagógico desenvolvido por um programa não formal – Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador. O texto discorre sobre as relações da arte com uma visão interdisciplinar de educação, visando à possibilidade de um processo voltado para o estímulo ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, da visão crítica do mundo e do potencial criativo humano.

Palavras-chave: arte/educação, educação de adolescentes e jovens de comunidades populares, tecnologia, interdisciplinaridade.

Apresentação

Minha experiência com a coordenação de processos educativos envolvendo adolescentes e jovens por meio da arte e das tecnologias contemporâneas⁶⁰ aponta para diversas reflexões que se fazem relevantes, em articulação com a educação e o contexto sociocultural tecnologizado em que estamos imersos. Diante das rápidas mudanças que vêm ocorrendo nos processos de recepção, criação, produção e disseminação de conteúdos – artísticos ou não, proporcionados pelas tecnologias, o que observamos é que, apesar de ter acontecido um deslocamento no sentido de possibilitar meios de expressão e disseminação para este público, que antes não eram possíveis, ainda permanecem muitas limitações às expressões artísticas e culturais dos jovens de comunidades periféricas. Essas manifestações, em termos de produção e

⁵⁹ Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia e Especialista em Gestão Educacional.

⁶⁰ Vou utilizar a expressão “tecnologias contemporâneas” em lugar de novas tecnologias, seguindo Ana Mae Barbosa, em seu artigo **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas** In *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, no qual afirma: “(...) novas tecnologias, que prefiro chamar de tecnologias contemporâneas, porque a sobrevivência do novo é incerta e pode ser muito curta, enquanto o contemporâneo tem como garantia de duração pelo menos uma vida, uma geração e pode ser uma terminologia reduzida meramente ao tempo, sem pecha modernista de vanguarda que carrega o conceito de ‘novo’ (...)”.

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

disseminação, ainda encontram-se restritas às condições econômicas dessas populações e a diversas formas de acesso aos meios para realizarem seus projetos.

Essas restrições repercutem no alcance, não somente das condições materiais para a expressão da produção artística e cultural desse público, como também em relação ao acesso a uma educação que permita que esses adolescentes e jovens tenham a oportunidade de vivenciar significativamente um campo das realizações humanas que conecta-se a todas as dimensões do pensamento e das relações culturais: a arte. Consideramos que a arte, em processos educativos, pode representar para o desenvolvimento humano a mesma importância que conferimos ao pensamento científico. Através de uma educação multidisciplinar, na qual arte e ciência se complementam, pode-se estabelecer uma visão abrangente e aprofundada. Zamboni (2006), em seu trabalho sobre as relações entre arte e ciência, realiza uma reflexão sobre estas duas formas de apreensão do mundo como complementares e interdisciplinares e afirma que necessitamos de ambas para desenvolver um entendimento do mundo:

A arte e a ciência, como faces do conhecimento, ajustam-se e complementam-se perante o desejo de obter entendimento profundo. Não existe a suplantação de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes de um cérebro humano e único (p. 23).

Concordamos com o referido autor e consideramos que é uma reflexão necessária para repensar o sentido de racionalidade que rege as concepções de educação. Porém, é um tema que só pretendemos introduzir, como forma de ressaltar a nossa visão em relação à importância da arte/educação para todos os processos educacionais. Dessa forma, nesta linha de pensamento, vamos realizar no presente artigo algumas reflexões acerca de algumas produções artístico-culturais por adolescentes e jovens de periferias da cidade de Salvador, sobretudo no âmbito das imagens e dos conteúdos gerados e editados por dispositivos tecnológicos, e quais são algumas mediações presentes em um processo educativo específico.

Buscaremos apresentar um breve panorama e alguns recortes de como se dá o acesso desse público a essas tecnologias, tomando como referência o programa educativo Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia. Por meio desse programa educativo, serão propostas algumas reflexões e discussões de alguns fundamentos pedagógicos e metodológicos que orientam as estratégias de apropriação, produção, mediação e abordagens dos conteúdos produzidos, por meio do relato de algumas atividades pedagógicas, com base em documentos e algumas observações dos processos. Para isso, trataremos de algumas concepções adotadas pelo

programa educativo em questão e falaremos sobre procedimentos pedagógicos básicos realizados durante atividades para desenvolvimento de um projeto artístico escolhido dentre os vários realizados por jovens inseridos no referido programa educativo não formal. O programa acontece na cidade de Salvador, Bahia, desde o ano de 2004, formando jovens nas áreas de vídeo, computação gráfica, design gráfico e fotografia. Suas ações desenvolvem-se por meio da apropriação das técnicas e conteúdos das linguagens artístico-tecnológicas citadas e da vivência de uma metodologia educacional que fundamenta-se na elaboração de conhecimentos por meio da pesquisa e da ênfase nas referências identitárias de seu público-alvo: adolescentes e jovens de comunidades periféricas de Salvador.

Tecnologia e produção artística

Antes de passarmos às questões específicas das produções em arte e tecnologia produzidas pelos adolescentes e jovens das periferias soteropolitanas no programa educativo tomado como referência, faremos uma rápida contextualização sobre o que se coloca neste trabalho como Arte e Tecnologia no contexto de produção de um programa educativo não formal e o que isso pode representar cultural, social e politicamente.

Ao remontarmos aos primórdios da ação humana sobre o planeta, percebemos que a tecnologia está vinculada a todos os processos de intervenção que homens e mulheres empreenderam para modificar o meio ambiente e torná-lo propício à sua sobrevivência. A tecnologia representaria, então, o desenvolvimento de processos mentais que possibilitariam a invenção de técnicas para intervir e reelaborar as condições materiais e as relações de produção, implicando nas configurações culturais e sociais de todas as ordens. Ao referir-se às artes, por exemplo, segundo Machado (1993), nada seria possível sem o advento das técnicas, que permitiram que obras de todas as épocas se fizessem presentes no percurso histórico da humanidade, muitas de tal grandeza e tão habilmente elaboradas, que permanecem até a contemporaneidade. Assim, de acordo com Machado (1993), as técnicas são mobilizadoras dos processos culturais e se articulam com as expressões intrínsecas à criatividade humana:

Na realização dos fatos culturais, as técnicas de produção jogam um papel fundamental, embora não inteiramente estudado e conhecido; sem elas, pelo menos a história inteira da arte seria impensável. A arquitetura, por exemplo, sempre operou na intersecção perfeita da arte com a técnica, desde as pirâmides egípcias, passando pelos templos gregos, pelas basílicas românicas e catedrais góticas da Idade Média, até os modernos edifícios de Le Corbusier e Miers Van der Rohe.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

. Mesmo nas artes artesanais clássicas, os materiais, os instrumentos, as ferramentas, os procedimentos, as técnicas de produção são fatores condicionantes que interferem substancialmente na forma, no estilo e - por que não? - na própria concepção das obras. Nenhuma leitura dos objetos culturais recentes ou antigos pode ser completa se não se considerar relevantes, em termos de resultados, a “lógica” intrínseca do material e os procedimentos técnicos que lhe dão forma (p. 11).

Nessa perspectiva, pode-se considerar, também, que as expressões criativas humanas não apenas se materializam a partir da engenhosidade técnica, como estão impregnadas por valores, por pensamentos e por relações de poder. Ao nos remetermos às questões que relacionam-se à produção artística de jovens, de origem popular, sobretudo aquela produção que é desenvolvida por meio de aparatos tecnológicos contemporâneos – como computadores, câmeras fotográficas ou videográficas, copiadoras etc - disponibilizados por um programa educacional muitas são as indagações que se apresentam. É preciso pontuar, por exemplo, que são inúmeras as diferenças que se estabelecem entre esta proposta de formação e a que é oferecida nas escolas, mesmo quando as tecnologias contemporâneas estão envolvidas em ambos os processos. Outro ponto que é preciso destacar diz respeito às diferenças existentes entre as produções realizadas por jovens através de coletivos ou grupos artísticos, que se formam livremente nas periferias e as que são geradas por processos educacionais, principalmente os que são propostos por instituições como organizações não governamentais e institutos e fundações mantidas por entidades públicas e privadas. Embora não pretendamos entrar em detalhes sobre essa problemática específica, ressaltamos que há inúmeras questões implicadas quando um processo educativo está subordinado a uma relação de parceria entre instituições de naturezas diversas. A relação entre essas parcerias e colaborações necessárias à execução desses programas influenciam não apenas em algumas decisões sobre a gestão do projeto, mas também repercutem sobre os conteúdos e abordagens das produções.

Contudo, é importante refletir que a educação, em qualquer contexto, mesmo o escolar, público ou privado, também está submetida a relações de poder, e estão em permanente diálogo e conflito com o contexto político, social, cultural e econômico de uma sociedade.

Arte e tecnologia: a proposta de um programa educacional não formal em Salvador

A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador é um programa do Instituto Oi Futuro, realizado pela organização não governamental baiana CIPÓ – Comunicação Interativa.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Atualmente, no ano de 2013, são quatro escolas. Além da escola de Salvador, as outras três estão nas capitais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. As quatro trabalham com diretrizes metodológicas semelhantes, porém guardam especificidades, de acordo com a realidade local de cada uma.

A Oi Kabum! de Salvador atua em três grandes regiões periférico/populares da cidade: Nordeste de Amaralina, Subúrbio Ferroviário e Centro Antigo (que abrange desde o bairro da Liberdade até o Centro da cidade). O ingresso dos jovens se dá por meio de processo seletivo, que ocorre a cada um ano e meio – período que dura cada turma. São selecionados jovens moradores das regiões citadas, estudantes de escolas públicas com idade entre 16 e 19 anos. O processo seletivo consta de duas etapas: na primeira etapa os jovens que cumprem os critérios iniciais preenchem uma ficha de inscrição, com perguntas não apenas sobre a condição sócio-econômica, mas também sobre a visão cultural que possuem da comunidade, da sociedade e do mundo. Respondem perguntas sobre seus hábitos culturais e falam sobre seus desejos e anseios. Após a primeira etapa de seleção, na qual costumam se inscrever cerca de 600 jovens, em torno de 200 jovens vão para a segunda etapa de seleção, que consta de atividades presenciais, com turmas de 40 jovens a cada duas manhãs por turma. Nesta etapa final, as atividades são voltadas para uma avaliação que tem como indicadores o desejo de aprender e desenvolver uma visão crítica do mundo, a disposição para relacionar-se colaborativamente, a vontade de atuar comunitariamente e a afinidade com as linguagens artístico-tecnológicas oferecidas pelo programa educativo.⁶¹ Após o processo seletivo, 80 jovens vão compor quatro turmas, 20 jovens em cada uma das linguagens propostas. Em maio de 2012, foi iniciada a quinta e atual turma da Oi Kabum!.

Segundo seus documentos, a metodologia da Oi Kabum está fundamentada na utilização das tecnologias para a produção de arte e comunicação, através de um processo interdisciplinar, que envolve as técnicas e formação pessoal, social e cultural. Os pontos de ancoramento são a visão da juventude popular urbana sobre o mundo, seus processos identitários e o fomento à pesquisa e reflexão crítica. O trabalho pedagógico se estrutura em eixos, que dialogam e são desenvolvidos colaborativamente. Assim, os eixos fundamentais desse trabalho pedagógico são: Desenvolvimento Pessoal e Social (chamado no programa de Ser e Conviver), as Linguagens Artístico-Tecnológicas (vídeo, computação gráfica, vídeo e fotografia) e Leitura e Expressão (chamado no programa de Oficina da Palavra). Esses eixos desenvolvem as atividades em torno

⁶¹ Informações retiradas dos documentos norteadores da metodologia desenvolvida pela Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia – relatórios e planejamentos (2010, 2011, 2012 e 2013. Mais informações sobre o programa e outros projetos desenvolvido pela CIPÓ – Comunicação interativa no site <http://www.cipo.org.br/porta/#>

das reflexões e discussões sobre identidade sob os âmbitos social, pessoal e cultural. Dessa forma, o produto artístico elaborado pelo grupo é resultado das mediações pedagógicas e buscam retratar esteticamente e em termos de valores pessoais, sociais e culturais as concepções identitárias deste grupo. São também trabalhados eixos complementares, que ocorrem como ações transversais e visam à preparação continuada dos jovens, para após a formação: Inserção no Mundo do Trabalho, Participação Política e Comunitária e Acesso a Bens Culturais. Os produtos realizados podem ser vídeos documentários, vídeopoemas, vídeo-arte e ficção; filmes de animação; publicações diversas – revistas, livros, postais, cartazes e outras produções gráficas, como a pesquisa e a produção de tipografias; fotografias; instalações artísticas. Todas as produções são elaboradas com base em pesquisas de campo, bibliográficas e eletrônicas e procura-se estabelecer uma relação de interdisciplinaridade entre as linguagens, que atuam em conjunto e criam produções que reúnem elementos de cada uma delas. Os projetos realizados por cada turma são propostos a partir de questões que emergem das mediações que ocorrem em sala com os educandos e relacionam-se com seu cotidiano e suas inquietações sobre o mundo.

As produções artístico-tecnológicas desenvolvidas pelos adolescentes e jovens da periferia soteropolitana no Programa Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia

A partir de uma determinada produção escolhida, iremos realizar uma análise sobre os processos criativos e educativos envolvidos nos projetos de arte e tecnologia desenvolvidos pelo Programa Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador com os jovens educandos. As fontes de pesquisa foram os documentos produzidos, como planejamentos, relatórios e textos para apresentação do trabalho em sites e em exposições e as próprias produções artísticas. A condição de coordenadora pedagógica da pesquisadora também contou como fonte de dados e observação. Dentre os muitos projetos já realizados, selecionamos um projeto de Design Gráfico⁶², o “Tempoesia”, que fez parte da mostra de mesmo nome, realizada em 2011, como

⁶² Texto explicativo sobre a linguagem de Design Gráfico, disponível no site <http://www.cipo.org.br/mostra>: “A linguagem do Design Gráfico compreende a formação por meio de softwares específicos para criação de produtos gráficos. Além dos softwares, outros conteúdos como história social do design gráfico e análise crítica e contextualizada sobre produções gráficas são básicas para o desenvolvimento do programa de curso. Assim como as outras linguagens do Programa Oi Kabum!, os processos técnicos para a construção, a apresentação e disposição de imagens e textos dos produtos estão totalmente articulados com os processos de estímulo à criatividade, inventividade, experimentação e de pesquisas dos mais diversos referenciais, visuais e audiovisuais. São produzidas peças gráficas diversas, como fanzines, revistas, livros, cartazes, painéis, cartões, folders, jornais, objetos, embalagens etc. A pesquisa tipográfica ocupa lugar de destaque nas investigações e produções. Focos Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

mostra final da quarta turma da Oi Kabum!, que ocorreu juntamente com a exposição de produções das outras linguagens na mesma linha de investigação poética para a criação nas artes visuais e audiovisuais. O projeto de Design Gráfico foi escolhido como representativo para o presente artigo por oferecer um conjunto de elementos que podem demonstrar de forma mais evidente as vertentes abordadas na formação em todas as linguagens, e por gerar produtos gráficos que muitas vezes apresentam textos explicativos do processo e das produções, expondo mais concretamente as ações, metodologias e conteúdos do programa educativo.

O projeto “Tempoesia” foi elaborado a partir das investigações sobre a linguagem poética. Segundo os planejamentos e relatórios, buscava-se ter como fundamento e matéria criativa a poesia, tanto textual como visual e audiovisual e as criações dos educandos deveriam ser inspiradas pela subjetividade. Os jovens da turma de Design Gráfico produziram um livro-objeto, que consistia em uma caixa contendo um livreto explicativo do trabalho desenvolvido, com textos apresentando a Escola Oi Kabum!, a linguagem de Design Gráfico, a turma, o próprio projeto “Tempoesia” e 50 cartões postais criados pelos jovens, articulando a palavra e a imagem, feitos através de ilustração manual ou fotografias e passando por intervenção e edição em softwares gráficos em computador. Cada cartão era identificado com o nome da obra e com o nome do autor. Os textos foram escritos pela coordenação pedagógica, os educadores envolvidos e os educandos. Na apresentação do livro-objeto, a coordenadora pedagógica expõe considerações sobre o processo e o produto:

A turma de Design Gráfico apresenta um conjunto de ilustrações desenvolvidas em vários momentos e a partir das oficinas que aconteceram com profissionais ilustradores. Nesse processo criativo, além das temáticas trabalhadas nas oficinas, também foram exploradas as possibilidades da poesia concreta e da *pop art* para elaboração dos produtos gráficos. O presente *livro/objeto* contém as criações apresentadas em forma de postais avulsos, nos quais algumas imagens dialogam com textos poéticos criados pelos próprios jovens. O livro/objeto fez parte da Mostra TEMPOESIA, que marcou a finalização da Turma IV da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador, em novembro de 2011 (Apresentação do Livro/Objeto TEMPOESIA, Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, 2011).

Para chegar a esse resultado, segundo planejamentos e relatórios, diversas ações pedagógicas foram empreendidas. Não apenas no âmbito da formação técnica, mas em atividades que tinham como objetivo estimular a busca dos jovens por conhecimentos e por uma leitura de mundo:

também na responsabilidade e participação político-social do profissional de design e no conhecimento das áreas de atuação e mercado de design gráfico.

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

Segundo relatório final da Turma IV, educadora de Leitura e Expressão (área chamada também de Oficina da Palavra) descreve as atividades para a criação do “Tempoesia”:

Pesquisas sobre poesia e linguagem poética de Augusto de Campos, Waly Salomão, Arnaldo Antunes, Arthur Bispo do Rosário e Leonilson, com afinidade de gerar material textual para a criação dos postais que compõem o produto da Mostra Final. Foram exibidos documentários sobre os referidos artistas (2011).

E sobre as atividades de Desenvolvimento Pessoal e Social (área chamada também de Ser e Conviver), durante a realização do projeto, também segundo relatório final da Turma IV, organizado pela coordenadora pedagógica, a partir dos relatórios dos educadores:

(...) a educadora de Ser e Conviver trabalhou, associada à educadora de Oficina da Palavra e ao educador da linguagem, com os conteúdos conceituais das criações visuais e textuais dos jovens, procurando refletir sobre a origem, intencionalidade e objetivos das mensagens apresentadas por eles, fortemente marcadas por conteúdos relacionados a questões sociais (2011).

O que se procura demonstrar com esses recortes é que o programa educativo possui elementos que se estruturam em uma proposta interdisciplinar, inspirada na investigação de múltiplas referências. A formação não se prende a aspectos puramente técnicos, mas, por meio da pesquisa sobre arte e artistas, sobre a poética da criação, chega-se a uma reflexão sobre temáticas que dizem respeito ao mundo em conexão com o cotidiano dos jovens: o design popular, as inquietações e sentimentos da adolescência, o cotidiano das comunidades, entre outros temas, que são traduzidos em imagens elaboradas artisticamente.

À guisa de conclusão: algumas apreciações críticas

Sabemos que toda proposta pedagógica, em qualquer ambiente educativo, é passível de críticas. Seja em um contexto formal – a própria escola – seja em um contexto não formal – como é o caso em questão neste trabalho. Todas as propostas educacionais são subordinadas a conjunturas políticas, sociais e econômicas. Com o presente artigo não pretendemos simplesmente demonstrar que a experiência relatada – com muitos recortes - se trata de uma experiência exitosa, desejamos, sim, oferecer subsídios para outras abordagens e também para análises críticas mais aprofundadas, que podem contribuir para a reflexão e a discussão das diversas proposições sobre arte e educação em mundo contemporâneo multicultural, complexo e que sofre mudanças vertiginosas. Propomos uma reflexão em relação à relevância da arte/educação para a formação e para o estímulo ao crescimento humano em suas mais diversas facetas. Barbosa (2008) chama atenção para este potencial da arte para o crescimento humano,

sobretudo quando tem seus conteúdos e estratégias intencionalmente articulados pelo ensino da arte:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (p. 99).

Referimo-nos a todas as modalidades artísticas, mas, em especial neste trabalho, devido ao teor do programa educativo em questão, àquelas que se articulam em torno da imagem e de seus desdobramentos: a produção imagética, a leitura e análise crítica da imagem. Além disso, é imprescindível refletir sobre como a imagem está imbricada com as tecnologias contemporâneas e como invadem nosso cotidiano, forjando valores, modos de ser, viver e conviver. Através de uma abordagem multidisciplinar das artes – e, neste caso específico, das artes visuais - acreditamos que é possível propor aos educandos uma leitura do mundo, a qual pode ser empreendida sob diversos pontos de vista, transitando pela subjetividade e a objetividade, construindo pontes entre as experiências sensíveis dos sujeitos, os saberes das pessoas e comunidades e os conhecimentos elaborados pela humanidade. Sobretudo ao tratarmos da arte/educação para as classes populares, a que menos tem acesso a essa vertente de educação, como pontua Barbosa (1995) de forma contundente:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados (p. 64)

É disso que se trata aqui: uma posposta de abordagem artística e educacional como um dentre outros referenciais possíveis para a investigação, a reflexão e a discussão crítica em torno da educação e da arte, seja em contextos formais ou não formais, priorizando o potencial humano para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, da visão crítica e das possibilidades criativas através de formas diversas de apreensão do mundo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as**



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

- tecnologias contemporâneas** In BARBOSA, Ana Mae (org).
Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem*
triangular. São Paulo: Revista Comunicação & Educação, Vol. 1, nº2, 1995. Disponível em
<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso em 04.02.2013.
- MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: desafios das poéticas tecnológicas**. São Paulo:
EDUNESP, 1993.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 3 ed ver. São Paulo: Autores
Associados, 2006. Coleção polêmicas do nosso tempo, 59.
- OI KABUM! ESCOLA DE ARTE E TECNOLOGIA. Salvador: Planejamentos e Relatórios, 2010, 2011,
2012 e 2013.

LUDICIDADE NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS VIVÊNCIAS LÚDICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Marilete Calegari Cardoso⁶³

Resumo

A inserção da ludicidade na universidade é sem dúvida uma meta basilar de uma proposta inovadora, mas, ao mesmo tempo uma tarefa complexa. Vale lembrar, que atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPN^o05/ 2006) abrem novos caminhos para se colocar em prática uma concepção que valoriza e considera a ludicidade, dentre outros aspectos importantes para o processo ensino- aprendizagem dos professores no ensino superior. Este trabalho se propõe a apresentar uma análise sobre como a ludicidade foi trabalhada na formação de educadoras que percorreram o curso de Pedagogia numa universidade pública, no município de Jequié/BA. As discussões feitas neste artigo contribuirão com o debate em busca de uma formação de educadores de qualidade.

Palavras-Chave: Formação de Educadores; Ludicidade. Universidade.

Introdução

Este texto traz em seu cerne reflexões elaboradas acerca das experiências lúdicas vividas numa universidade pública, durante a formação inicial de educadoras de uma determinada escola da rede municipal de Jequié/BA. As ideias nele contidas é parte de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2008, sobre as representações de ludicidade dos professores que atuam na educação infantil.

A temática que envolve a ludicidade, na Universidade, tem suscitado uma fecunda discussão sobre a formação de educadores por meio de reflexões e de vivências lúdicas no ensino superior, na busca de caminhos que priorizem a teoria e prática de forma indissociável, - além de trazerem à tona questões referentes à formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (LUCKESI,2001; FORTUNA,2001; SANTOS, 2001). Entretanto, ouve-se queixas de alunos universitários de que os cursos de graduação preparam seus alunos para a teoria e não para a prática⁶⁴. Por via de consequência, também se agregam a essas

⁶³ Pedagoga, mestra em educação, professora da UESB do Departamento de Ciências Humanas Letras. Email calegari Cardoso_uesb@hotmail.com

⁶⁴ Refiro-me aos Projetos de Pesquisas Monográficas, em andamento, tendo como título “A Ludicidade na Formação do Pedagogo” – autoria de Fabiane Maltez Patury; e “A Formação Lúdica na Universidade” autoria de Frantiele da Silva Santos, sob minha orientação, professora Marilete Calegari Cardoso, do Departamento de Ciências Humanas e Letras - DCHL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

discussões a relação entre teoria e prática, a importância da autonomia do sujeito e a relevância da ludicidade para constituição do indivíduo. E mais, a efetivação de uma aprendizagem significativa em sala de aula, tanto do ensino superior, quanto nas outras etapas da educação básica, como na Educação Infantil e Ensino Fundamental. (PATURY e CARDOSO, 2012).

Nesse sentido, cabe destacar que a inserção da ludicidade no contexto da educação superior é sem dúvida uma meta basilar de uma proposta inovadora, mas, ao mesmo tempo, uma tarefa complexa. Os desafios não são poucos, pois parte dos professores demonstram ainda não reconhecerem a ludicidade como agente potencializador do processo de ensino e de aprendizagem. Isto é, muitos reproduzem modelos de educação ocidental moderna em que predominam o conservadorismo e a racionalização dos meios técnicos. A propósito, convém enfatizar que, para romper com essa concepção de educação conservadora, muitos estudiosos que investigam a ludicidade em vários contextos, ratificam a necessidade dos graduandos, principalmente, de licenciaturas, passarem por ações experienciais lúdicas em seu processo de formação. Entre esses estudiosos destacam-se (BROUGÈRE, 2002; MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004; KISHIMOTO, 2001, 2007; LUCKESI, 2001, 2005; FORTUNA, 2000, 2001; SANTOS, 1997, 2001).

Nessa perspectiva, uma inquietação tem sido levantada por numerosos pesquisadores, quando se pensa no objeto *ludicidade*, na formação de estudantes do Curso de Pedagogia. O que não difere deste trabalho, que tem a mesma preocupação, quando se levanta a seguinte questão: como o lúdico fez parte da formação de um grupo de professores que cursaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, UESB/Jequié? Na continuidade desta indagação, emergiram as seguintes questões norteadoras: o que a ementa da disciplina lúdica oferecia para os professores, durante sua formação na universidade? e como esses professores vivenciaram a ludicidade na universidade?

Com base nas questões acima, o objetivo principal deste estudo foi compreender como a ludicidade vem sendo trabalhada na formação dos professores de Educação Infantil, que percorreram o curso de Pedagogia na UESB/Jequié. Em outras palavras, buscou-se investigar acerca do quando e como o lúdico fez parte da formação de um grupo de professores que cursaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, UESB/Jequié.

Caminhos investigativos

O caminho trilhado nessa pesquisa teve como base o Estudo de Caso, por meio de escritos autobiográficos, numa perspectiva qualitativa, considerando como abordagem a teoria das representações sociais. Foram utilizados instrumentos como: entrevistas semiestruturadas com professoras, análise de relatos escritos e documentos.

Desse modo, trabalhamos com a população integral de professores de Educação Infantil em uma escola pesquisada. O grupo era constituído por cinco professoras e uma coordenadora pedagógica que já concluíram o ensino superior. Durante a pesquisa, as mesmas se encontravam na faixa etária de 30 e 45 anos, e, em relação à experiência profissional, 80% do grupo tinha uma concentração em torno de 15 a 20 anos de profissão, sendo que desse tempo de experiência na educação, a média que correspondia a docência na educação infantil era de 3 a 5 anos.

A análise dos dados foi desenvolvida através da técnica da Análise de Conteúdo, fundamentado em Bardin (1977), que afirma que o “tema é a unidade de significação que se liberta, naturalmente, de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”. Optamos por esse tipo de análise porque é a que mais se aproxima da concepção de nosso estudo, pois busca as relações entre os temas abordados, observando principalmente, as validades e rupturas que essencialmente marcam o discurso.

Ao trabalharmos com a categoria “ludicidade na formação inicial”, surgiram outras quatro subcategorias: a) formação universitária; b) formação inicial e contínua; c) experiências lúdicas e d) ludicidade na educação superior. Entretanto, nesse texto, discutiremos apenas a subcategoria que aborda o enfoque dado a ludicidade na educação superior, dos docentes de Educação Infantil do município de Jequié.

Ludicidade na formação universitária: que lúdico é este?

Para Huizinga (1996, p.6), o lúdico é considerado como “totalidade”, e ao postular a natureza livre do jogo, o autor a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo. Dessa forma, podemos considerar que a questão do brincar favorece o desenvolvimento e aprendizagem de forma integral, como “forma significante” e de fundamental importância para a civilização. Luckesi (2001 e 2005), destaca a ideia da ludicidade sob o ponto de vista interno e integral do sujeito. Para o autor (2001, p.21), “brincar, jogar, e agir ludicamente exigem uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão, e as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência”. Para ele, o que caracteriza o lúdico “é a

experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. Luckesi⁶⁵(2005) procura esclarecer melhor a definição que vem defendendo para esse fenômeno:

[...] estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude [...]. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.(s/p.).

Na mesma linha de raciocínio, D’Ávila (2007, p.27), ressalta que o centro da ludicidade significa “o que se vivencia de forma plena em cada momento”. Ela alerta, sobre a necessidade de se saber diferenciar ludicidade de atividade lúdica, e esclarece: “[...] o ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização a ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]”.

Neste mesmo contexto, encontra-se nos estudos de Maturana e Verden-Zöllner (2004) um conceito de brincar muito próximo ao conceito de ludicidade de Luckesi e D’Ávila. “Brincar é uma atividade realizada como de todo válida em si mesmo. Isto é, no cotidiano marcamos como brincadeira qualquer atividade vivida presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”. (2004, p.144). Encontra-se, ainda, tal concepção de inteireza e plenitude em Sodré (1988), que defende o jogo ou a ludicidade como sendo direito do ser humano. Logo, todo homem tem todo o direito de ser feliz e de sentir prazer de estar inteiro, pleno, flexível, alegre. Para o autor o conceito de jogo é amplo:

esse jogo... não é o conceito de algo que se reduza à pura atividade lúdica, mas de uma outra perspectiva quanto consciência de si, em viver e morrer, alegria e dor não estão radicalmente separados, pois fazem parte de uma mesma força de engendramento, de um mesmo poder de realização. (SODRÉ, 1988,p.115)

Para Sodré o jogo é uma instância quase orgânica da vida, puro divertimento e alacridade. Conceito este, que nasce do significado do termo álaço, que quer dizer “liberdade das asas [...] é o movimento do céu [...] é igualmente o momento de clímax do jogo” (p.147). Portanto, o adulto/professor sofre constante pressão sob vários aspectos, tanto pessoais quanto profissionais. Na medida em que o tempo avança, necessitamos cada vez mais vivenciar

⁶⁵ Disponível em WWW.luckesi.com.br. Acesso em 19 set.2007.

atividades compartilhadas, que nos deixem plenos, íntegros e alegres. Compreende-se, portanto, que o jogo, para estes autores, é uma atividade que se realiza no prazer de ser feito, com a atenção posta no prazer de fazer a coisa, pelo fazer mesmo, não na consequência. E eles ressaltam que não são os movimentos ou as ações realizadas que caracterizam um comportamento lúdico ou não, mas sim “a orientação interna, sob a qual ele é vivido enquanto se realiza.” (MATURANA e VERDEN- ZÖLLER, 2004, p.145).

Por fim, todas as ideias abordadas até aqui sobre a ludicidade na educação superior, integram, na sua essência, uma concepção teórica profunda e uma prática atuante e concreta. Tal concepção defende a dimensão lúdica como uma atividade social, que não contraria sua natureza, que requer a experimentação. Assim, a sensibilidade, a criatividade, o imaginário, todas as formas de linguagem, o não constrangimento, o prazer e a alegria, são elementos indispensáveis à conduta lúdica.

Ludicidade na Universidade-UESB: algumas práticas lúdicas na formação inicial das professoras investigadas

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, (BRASIL/CNE/CPN°05/ 2006), abrem novos caminhos para se colocar em prática uma concepção que valorize a formação inicial e continuada de educadores, além de considerar a *ludicidade*, dentre outros aspectos importantes para o processo ensino- aprendizagem, como sendo relevante para a formação de professores. No entanto, Cardoso e D’Ávila (2009), apontam que o lúdico aparece na história da formação de professores sob diferentes enfoques⁶⁶, e que, conseqüentemente, foram colocados em prática segundo o mesmo entendimento de uma educação sustentada pelas concepções assistencialistas e preparatórias.

Diante disso, por muito tempo, encontram-se nos currículos dos cursos de formação de professores, modelos de uma educação lúdica voltada para a abordagem romântica, ou/e desenvolvimentista (cognitivistas). Ou então, por outro lado, em muitos currículos, pode-se perceber a inexistência da ludicidade nessa formação. Uma das razões da inexistência dessa

⁶⁶ De acordo com Cardoso e D’Ávila (2009, p.148), “[...] O primeiro modelo lúdico instituído na educação infantil foi a recreação, surgindo nas escolas maternas francesas, em 19566, a partir das ideias de Froebel. Uma segunda corrente, defende o lúdico como uma ação interna (seu sentido psicológico) e natural do sujeito, como uma atitude do sujeito em relação ao objeto, tendo como função justificar o valor educativo do jogo sem negar sua espontaneidade. Exige do ser humano uma entrega total do corpo e da mente, ao mesmo tempo. Proporcionando, portanto, a integração e plenitude do mesmo. (LUCKESI, 2000). [...] No terceiro modelo, temos os teóricos que defendem o lúdico como, uma atividade dotada de significação social – cultura lúdica. Nessa concepção o lúdico é qualificado como um espaço social, um lugar de experiência, uma atividade potencializadora e interativa para que a criança possa descobrir, criar e pensar, assim como, um elo para as relações sociais. (KISHIMOTO, 2001; BROUGÈRE, 1998)”.

dimensão na formação dos professores leva a crer que, após a Lei nº 9394/96, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação (BRASIL/CNE/CP021/2001), e as mesmas não trazem em seu bojo referência à ludicidade na formação docente. No entanto, mesmo sendo essas as leis que conduziam e orientavam as propostas curriculares dos cursos de formação de professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, a referida Universidade procurou acompanhar as discussões sobre essa temática e trouxe para seu currículo a ludicidade. Isto é, a UESB oferece para seu Curso de Licenciatura em Pedagogia, a disciplina optativa 'Recreação'. Já o Programa UESB em Ação, garantiu para Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais, a disciplina Atividades Lúdicas no Processo Ensino – Aprendizagem.⁶⁷

Diante disso, entende-se ser necessário buscar conhecer sobre que representação de ludicidade os cursos de formação das professoras pesquisadas foram focados. Para isso, inicia-se fazendo a análise de documentos - *Ementas das disciplinas* – e após, recorre-se à análise das entrevistas, quando as narrativas das professoras descrevem como foram suas experiências lúdicas na universidade.

a) Conhecendo um pouco disciplinas lúdicas que a universidade oferece

Para melhor compreender de que forma a ludicidade estava sendo colocada em prática na Universidade, busca-se conhecer melhor as ementas das disciplinas **Recreação e Atividades Lúdicas e o processo de ensino-aprendizagem**. Em primeira análise, percebe-se que a disciplina Recreação foi oferecida, como uma disciplina optativa, do Curso de Licenciatura em Pedagogia-UESB, e que, esta disciplina foi cursada somente pela professora Aline. Trata-se de uma disciplina com a carga horária de 60 horas, sendo dois (02) créditos teóricos e um (01) prático. O teor da ementa é o seguinte: *Desenvolvimento neuro-psico-motor na 1ª infância. Motricidade: concentração, fundamentos, processo e lateralidade. Teoria da aprendizagem aplicada ao jogo. Metodologia do lúdico e interdisciplinaridade*

Já a disciplina *Atividades lúdicas e o processo de ensino-aprendizagem*⁶⁸, foi oferecida como uma disciplina obrigatória, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais, sendo cursada pelas professoras Márcia e Alzira. Ao analisar a ementa da disciplina, fica evidente que, a referida matéria recebe um nome diferente da anterior, mas sua carga horária e conteúdos são idênticos aos da disciplina de Recreação. Aponta-se como

⁶⁷ Documento Grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fornecido pela Coordenação do Programa.

⁶⁸ Ementa disciplina Recreação, do Curso Licenciatura em Pedagogia, I Semestre 2000. Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

uma característica diferente entre as duas disciplinas, a forma como elas são oferecidas, ou seja, a primeira é oferecida de forma optativa, sendo que, a segunda é uma disciplina obrigatória. Para Fortuna (2001), compreende-se como aspecto positivo à disciplina que se oferece de forma optativa, pois, em seus estudos a autora defende, que um dos princípios básicos de uma formação lúdica, é a disciplina ser de caráter opcional, isto é, à escolha do aluno. Para autora, “o ato de vontade de cursar a disciplina torna-se um compromisso assumido, antes de mais nada, consigo mesmo”(Idem, p.76).

Em relação aos conteúdos das ementas, percebe-se que as duas disciplinas apresentam-se focadas para trabalhar com o corpo, introduzir uma atividade física, e, também, como uma atividade lúdica com fim em si mesma, ou seja, como um recurso ou estratégia didática. Sob este ponto, faz-se necessário analisar os seguintes aspectos: a concepção de educação subjacente aos conteúdos definidos, o método de trabalho e o caráter teórico-prático por meio de utilização de atividades lúdicas, sendo que, os dois últimos pontos, não estavam explícitos na ementa, porém, compreende-se a importância de serem discutidos.

Sobre a concepção de educação por trás dos conteúdos em tela, percebe-se que as disciplinas assumem uma concepção de jogo desenvolvido na década de 1970, como o jogo educativo ou didatizado (CARDOSO, 2008). Ao primeiro enfoque chamamos de recreativo, porque dá uma ênfase muito grande ao desenvolvimento psicomotor da criança no qual, segundo Brougère (1998, p.108), o lúdico é caracterizado como atividade física, que são “jogos corporais, evoluções, jogos cantados, movimentos saudáveis executados adequadamente por todas as crianças ao mesmo tempo, na sala ou no pátio.” O segundo enfoque - Jogo educativo ou didatizado – para Wajskop (2005, p.23), é uma tendência utilizada pela pré-escola brasileira, que trabalha o lúdico sob forma de “materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização como fins em si mesmos, descontextualizados seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças.”

Em relação ao método de trabalho, Fortuna (2000) esclarece que 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 separação dos conteúdos, no papel do aluno. Por isso, a metodologia lúdica aplicada na disciplina tem um peso grande, daí advém a necessidade da vivência de atividades lúdicas como ingrediente constante da disciplina.

No que diz respeito ao caráter teórico-prático, por meio de utilização de atividades lúdicas, parte-se do princípio que a experiência lúdica na educação auxilia os educandos (crianças, jovens e adultos) e educadores na restauração de suas dificuldades do passado. Assim,

podem ser manifestadas por opiniões, temores, alegrias, possibilidades, criação e renovação, fazendo-se necessário, portanto, colocar em prática a ludicidade, no ambiente da sala de aula do ensino superior, já que é brincando que é proporcionado o saber importante e prazeroso. É como Duarte Junior (2001) nos coloca em relação à formação dos educadores, principalmente, para uma formação que não dicotomize o saber e o fazer, o sentir e o pensar. O mesmo autor, citando (Michel Tardy) nos diz (p.95): “É preciso rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão do tipo intelectualista [...] e introduzir a ideia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas [...]”.

b) Narrativas das professoras sobre suas vivências lúdicas na Universidade

Na continuidade de análises sobre representação de ludicidade na formação inicial das professoras, recorre-se às entrevistas que relatam acerca dos embasamentos teóricos e metodológicos que as professoras tiveram. Através dos relatos das professoras Márcia e Alzira dá-se a entender que elas tiveram práticas lúdicas em sua formação.

[...] primeiro eu lembro que a professora levou a gente para a quadra, na UESB. Quando a gente chegou lá, eu lembro que nós ficamos espantadas, mas, digamos assim, nessa idade já todos velhos, vamos fazer o que aqui? Nós jogamos gude, amarelinha, nos sentimos crianças naquela hora. E aquele momento, eu senti muito feliz em saber que nós estávamos aprendendo aquilo pra passar para nossas crianças. No início, nós ignoramos aquilo. Só no primeiro momento, mas depois nós nos questionamos: como é que nós ignoramos isso, uma coisa que nós estávamos precisando muito? (Professora Márcia)

[...] lá na universidade nós tivemos trabalhos e teoria sobre a ludicidade, como: hora do conto, brincadeiras, de aprender brincando. A professora explicou que o brincar por si só é importante, mas o tempo todo sem acompanhamento, sem um olhar do professor não tá certo. De que a brincadeira ajuda, que contar história ajuda, dá uma explicação através da história é bem mais fácil para criança. (Professora Alzira)

Observa-se que as palavras das professoras ajudam a compreender que o ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, a interligação das coisas entre si e, ao relacioná-las, construir o conhecimento. Como nos expressa Maturana (2004, p.249) “O amor e a brincadeira são modos de vida e relação”. Podemos observar que brincar não significa, simplesmente, recreação, isto porque é a forma mais completa que todos têm de se comunicarem consigo mesmo e com o mundo. Isto é, as brincadeiras vivenciadas pelas professoras podem ser percebidas como um estado de consciência, e, também, uma atividade

cultural, através de experiências com jogos e brincadeiras como gude, amarelinha e o imaginário.

Além disso, ao se entrar em contato com os depoimentos das professoras, identificou-se elementos importantes para o processo de formação lúdica, como por exemplo, a reflexão e a vivência (como experiência). Em seus relatos, elas disseram que a partir da formação inicial, foram buscar, por interesses próprios, novos conhecimentos sobre lúdico. Tal situação remete ao pensamento de Nóvoa (1997, p.25) sobre a ideia de “investir a pessoa”, que está ligada à perspectiva, de que a formação envolve aspectos da experiência de vida pessoal entrelaçada à vida profissional. É um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente. Como é caso da professora Aline:

Na universidade tivemos brincadeiras e brinquedos muito superficialmente, recreação muito superficial. Ludicidade não. Não assim, da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, do trabalho pedagógico a partir do lúdico. O enfoque dessa formação foi só assim [...] o brincar, porque a criança precisa brincar [...] preparar jogos porque é interessante, porque é dinâmico, mas a questão do lúdico da seriedade do construir a autonomia para perceber a criança, para conhecer a criança a partir do brincar não teve. [...](Professora Aline)

A ludicidade é um tema estudado, nós discutimos muito sobre o brincar. A nossa professora nos ajudou a refletir sobre, que educação infantil não é ensino fundamental, que as crianças precisam brincar. Mas, ainda voltamos aos tempos passados [...] Nas nossas aulas a professora falava muito assim: - Ah! Vocês precisam brincar mais com esses meninos, sair mais da sala. (Professora Márcia)

No depoimento da professora fica implícita a ideia de que a ludicidade foi ressignificada durante a formação inicial e contínua. O lúdico, porém, ainda não está sendo trabalhado em algumas escolas de educação infantil, da rede municipal de Jequié. Permanecem claras as limitações teóricas e práticas por partes de alguns profissionais.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo analisar como a *ludicidade* vem sendo trabalhada na formação dos professores de educação infantil que fizeram o curso de Pedagogia na universidade UESB/Jequié.

Em sua formação superior, as cinco professoras – Ana, Márcia, Alzira, Sandra e Aline

tiveram a oportunidade de vivenciar a ludicidade no campo teórico e a prático. A partir da análise dos documentos, entende-se que a ludicidade que está sendo discutida no Curso de Pedagogia da UESB/Jequié, ainda segue alguns modelos apresentados pelas professoras em suas infâncias. Ao analisar os documentos (Ementa das disciplinas de Recreação e Atividades lúdicas no Processo Ensino – Aprendizagem), percebe-se que o enfoque dado à ludicidade está dentro do modelo de recreação e do jogo educativo, ou seja, é visto como artifício para desenvolver os objetivos educativos propostos pelo professor.

Os professores, também, sinalizaram em suas falas e escritas, que a ludicidade vem sendo ressignificada durante os seus processos de formação (inicial e contínua), através de algumas experiências com jogos e brincadeiras. Contudo, entende-se que as Ementas dos cursos de formação necessitam de serem repensadas, pois como foi visto nas análises de documentos, as Ementas dos cursos de Pedagogia (Recreação e Atividades Lúdicas) seguem uma concepção de educação e ludicidade já há muito ultrapassadas – como uma atividade física ou jogo didatizado. Assim, tais Ementas precisam ser (re)construídas sob um enfoque mais crítico e, no qual o lúdico se revela segundo uma concepção sociocultural e psicossocial.

Assim, compreendemos que seja necessário trazer o rigor teórico-metodológico da ludicidade (sob a perspectiva de experiência interna e externa) na formação inicial e o estudo permanente dos professores de Educação Infantil são exigências para uma formação e prática de qualidade.

Referências

Referências

- BAHIA/UESB. **Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, 2006. (mimeo).
- _____/CONSEPE/UESB. **Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2003. (mimeo).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____/MEC/CNE. Parecer nº009/2001. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. (Mimeo)
- _____/MEC/CNE. Parecer nº05/2006. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília. (Mimeo).
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.
- _____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

- CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil** /Programa Pós- Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f.
- CARDOSO, M. C. e D'ÁVILA. **Representações de Ludicidade entre Professores de Educação Infantil**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.18,n.32,p.147-160,jul./dez.2009.
- D'ÁVILA, C. M. **Eclipse do Lúdico**. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (Org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Como a arte educa? In: ____ **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.
- FORTUNA, T. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164
- _____. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P.(Org.) *A ludicidade como uma ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. Ed.5ª, São Paulo: Cortez, 2001
- _____. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In. FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In. LUCKESI, C. C.(Org.) *Educação e Ludicidade*, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Salvador: FACED/UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em WWW.luckesi.com.br. Acesso em 19 set.2007.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2 ed.Salvador: EDUFBA, 2004.
- MATURANA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice e versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2ªed. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- PATU, Fabiane Maltez ; CARDOSO, Marilete Calegari. *Ludicidade na formação profissional do professor: um olhar atento*. Anais da Semana de Pedagogia. Edição atual - Anais da Semana de Pedagogia. Volume 1, Número 1. Jequié, 2012 - ISSN 2316-8536
- SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (Org.) *A ludicidade como uma ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SODRÉ, Muniz. Jogo como Libertação. In: ____ **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. Editora Vozes: Petrópolis - RJ, 1988.
- WAJSKOP, G. **Brincar na Pré- Escola**. 6ª Ed.São Paulo: Cortez, 2005.

O JOGO TEATRAL NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jucilene Dias Maranhão⁶⁹

Resumo

O presente texto busca discutir a importância da prática educativa envolvendo jogos teatrais que se constituem como elementos de ligação da educação com uma das mais fantásticas artes do ser humano, o teatro, e fazem com que as crianças deem vazão ao universo simbólico. A reflexão parte de um relato de experiência com turmas do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino. Para tanto entrelaçamos as ideias dos teóricos Ingrid Koudela, Walter Benjamin, Vygotsky e Ana Mae Barbosa.

Palavras-chave: Brinquedo. Encenação Teatral. Jogo Teatral. Prática Educativa.

Introdução

Partindo da experiência pedagógica com turmas do Ensino Fundamental I da escola Municipal Clarice Ferreira, localizada em Simões Filho, Bahia, faço aqui algumas reflexões sobre a importância do lúdico no aprendizado das crianças. Entendo que a escola pode partir da simples brincadeira de faz de conta para uma imitação mais dirigida da criança numa encenação teatral, para ajudá-la a adquirir e criar regras sociais culturalmente construídas que são importantes para seu desenvolvimento.

A imitação dirigida nas encenações teatrais contribui também para o desenvolvimento da linguagem, pois aproxima a criança do mundo adulto e de um repertório maior de palavras, ressignifica os objetos, desenvolve a criatividade e imaginação, bem como o fazer artístico, familiariza-se com outras formas de expressões culturais que não são às suas, além de agregar no aprendizado valores e habilidades indispensáveis na participação social.

Portanto, a escola, enquanto espaço sociocultural pode oferecer à criança possibilidades de desenvolvimento com um nível de qualidade melhor e mais embasada teoricamente. A escola não pode ser um espaço restrito ao conteudismo, mas do simbólico, da linguagem, do jogo, da sensibilidade, dos sonhos, da criação, da imaginação, da arte e da cultura. Nesse espaço sociocultural é que a criança se descobre e constrói novos saberes.

⁶⁹ Aluna especial do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade da UFBA; Graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, com Concentração em Política e Gestão da Cultura pela mesma universidade; Pedagoga pelas Faculdades Integradas Olga Mettig; Professora da rede municipal de ensino de Simões Filho-Ba.

Relato de experiência

A ideia de jogo teatral utilizada na prática educativa parte da ludicidade dos jogos com regras construídas pelo grupo participante. Estes jogos envolvem questões das artes cênicas a serem resolvidas pelos participantes e são inspirados no teatro de improviso de Viola Spolin. A norte-americana cunhou o termo *theatre game* ou jogo teatral, no português.

A experiência envolvendo jogos usados nas oficinas de teatro que venho desenvolvendo nas séries iniciais do Ensino Fundamental geralmente parte de um conteúdo estudado. Tomamos como exemplo o conteúdo meio ambiente, na classe do 2º ano, e a importância de Zumbi dos Palmares para a história brasileira, na classe do 3º ano. Debates, leituras, pesquisas, atividades escritas e, para melhor compreensão da turma, usamos jogos de iniciação teatral, com simulações das cenas imaginadas durante o estudo deles.

Usando músicas e narrações as crianças imaginam, por exemplo, como uma flor se sente num ambiente poluído, como um peixe nada na água suja, como um homem destrói as árvores e com minha orientação, fazem o balanço corporal imitando as plantas, o movimento dos braços simulando um nado, a expressão de corte feita nas árvores, envolvendo pernas, braços e o corpo como um todo. Esses exemplos de imitações surgiram a partir de uma história que inventei, através da música *Xote Ecológico*, de Luiz Gonzaga. Na história, eu contava que havia uma floresta ameaçada pela poluição e por homens maus, mas também tinha um homem bom que cuidava da floresta e de seus habitantes.

Na aula sobre Zumbi, assistimos a um pequeno vídeo de desenho animado que ilustrava a história do Quilombo. Após o filme fizemos a imitação de vários personagens que compõem esse fato histórico: Zumbi, os guerreiros do quilombo, Ganga Zumba, o padre que criou Zumbi e os colonizadores. Nessas imitações inseri jogos teatrais como caminhar apressado, correr, correr em círculo, deitar e levantar, agachar, dar gargalhadas, fazer caras de raiva, de malvado, de bondoso, de alegre, de astuto, imitar vozes graves, roucas, estridentes e agudas. Em alguns desses jogos fomos sentindo a necessidade de inserir objetos que representassem instrumentos usados pelos quilombolas, como um cabo de vassoura para imitar as lanças da época, uma cadeira para representar o trono do rei, um livro de história infantil para representar a Bíblia do padre e assim por diante.

Além dos exemplos citados, em outras aulas usamos também mais jogos de teatro, como: rodar, dançar como bailarino, gesticular os braços para cima e para baixo, imitar animais, sorrir, cantar alto, imitar o choro, bem como diversas expressões de alegria, tristeza, timidez, medo e susto.

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

As encenações vão se compondo aos poucos. As crianças e a professora vão dando ideias de como gostariam de fazer. Todos que querem realizar aquele jogo teatral ou encenação são livres para fazê-los de forma coletiva ou individualmente. A princípio não há uma preocupação com quem vai fazer tal papel. Todos estão aptos a fazê-lo. Depois de conhecidos os jogos, selecionamos cada um para cada tipo de cena até que a cena se construa completamente. Cenários e figurinos não são prioridade nesse momento, estes são elementos que podem ser construídos depois, caso haja aceitação do grupo para fazer a encenação para o público. Esse é um processo riquíssimo, porque as crianças dão vazão à dimensão simbólica através de experiências coletivas e da espontaneidade. Elas se divertem e aprendem brincando.

Durante as aulas mostro para os alunos que as simulações ou encenações dos conteúdos podem ser transformadas em verdadeiras apresentações teatrais que vão da sala de aula ao pátio da escola. Algumas crianças não querem ir a público, mas a maioria se encanta com a ideia de se apresentar para os colegas. Com a aceitação da classe a encenação se concretiza, primeiramente, para os colegas de outras turmas e posteriormente pode ou não se estender para um público que envolva familiares e pessoas da comunidade. Com a encenação definida partimos para criar cenários e figurinos com roupas que as próprias crianças podem trazer de casa ou com materiais da escola.

Ressalto que nas encenações teatrais é importante que a escola e/ou o professor não veja a criança de forma infantilizada, pois ela é muito capaz de aprender, produzir e reproduzir as cenas teatrais de forma surpreendente. Mas também não se pode cobrar da criança as mesmas exigências que se faria a um adulto, é preciso respeitar suas especificidades, como por exemplo, permitir que ela use seu próprio vocabulário para que as outras crianças a compreendam, não criar falas exaustivas para as personagens, pois a criança é mais sensível que o adulto e age mais do que verbaliza, logo ficaria cansada. A experiência tem me ensinado também a completar algumas falas com fundos musicais, cartazes, fantasias e cenas em geral.

Na prática educativa com jogos teatrais tenho observado que é importante que a criança saiba que ela é capaz de mostrar para o público algo que lhe faça refletir sobre o que vê, que sua encenação vai acrescentar e lhe enriquecer culturalmente. Os colegas e pais também são informados sobre o trabalho das crianças daquela classe. As informações são dadas previamente para ambos. Assim, tenta-se evitar que o público se limite a achar a teatralização apenas bonitinha e a aplauda mecanicamente, pois ele precisa saber respeitar o potencial e os limites da criança atriz. Dessa forma, a criança não é pega de surpresa, fica sabendo antes quem vai assisti-la, porque e para que vai assisti-la.

Os jogos e o lúdico: abordagem teórica

Os jogos teatrais, concebidos por Viola Spolin e traduzidos no Brasil por Ingrid Dormien Koudela, são definidos como uma forma lúdica para se ensinar e aprender. Segundo Koudela “o jogo teatral é um *jogo de construção* com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral” (KOUDELA, 2011, p. 4). Koudela, ao verificar a importância dos jogos teatrais para o aprendizado, também defende a introdução dessa prática no sistema de ensino: “inatas no ser humano, a manifestação espontânea da inteligência e a capacidade de representação dramática, podem ser embotadas ou desenvolvidas na forma de jogos teatrais, introduzidos no sistema de ensino” (KOUDELA, 2011, p. 10).

Nessa experiência, descobri que essa é uma forma muito lúdica de se aprender: brincando de representar dá-se vida aos conteúdos estudados. Além dos jogos teatrais, as encenações são repetidas várias vezes no grupo e por diferentes alunos, pois todos querem experimentar um pouco daquela representação. No texto *Brinquedo e Brincadeira*, Walter Benjamin (1994) explica esse gosto que as crianças têm de repetir as atividades lúdicas: “sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer quanto “brincar outra vez” (BENJAMIN, 1994. p. 252). Benjamin reitera dizendo que o hábito de fazer as coisas nasce da brincadeira e afirma que ela é a origem de todos os hábitos humanos: “a essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora” (idem, p. 253).

Já Vygotsky (1991) mostra que o brinquedo pode dar prazer à criança, mas esta não é sua característica definidora, pois alguns brinquedos podem causar desprazer. No entanto, ele concorda que “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (VYGOTSKI, 1991, p. 62). Vygotsky nos ajuda a entender o desenvolvimento da criança e sua produção cultural, também reflete o papel do jogo no desenvolvimento infantil. Ele explica que ao brincar, a criança adquire e inventa regras, desenvolvendo sua própria forma de brincar e de agir: “o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças” (Idem, p. 64).

Esse brinquedo, o qual Vygotsky se refere não precisa ser necessariamente um objeto ou um tipo de brincadeira. O psicólogo vai além disso. Ele define brinquedo como a situação de

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE *Cultura Lúdica e Formação de Educadores*

brincar e/ou um “mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (idem, p. 62). Vygotsky também se debruçou sobre a mediação, que “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Desse modo, o jogo teatral usado na sala de aula atua como objeto social mediador entre a criança e o mundo.

O jogo ou a representação teatral se constitui como “brinquedo” que auxilia no desenvolvimento da criança. Vygotsky ilustra ainda situações de brinquedo semelhantes às relatadas ao usar exemplos de encenações comuns realizadas pelas crianças de suas pesquisas:

Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo (VYGOTSKI, 1991, p. 72).

As encenações mostradas por Vygotsky, se orientadas por um professor, também não perderão sua característica lúdica e espontânea, e vão impor regras formais que estabelecem relações entre o campo da imaginação e o das situações reais.

No processo criativo da sala de aula acontece a relação com o espaço, com o seu corpo e com os outros corpos ali presentes, estabelecendo relações sociais de riquíssima aprendizagem. O trabalho com jogos teatrais implicam diretamente na compreensão, no aprendizado, no desenvolvimento do estudante de modo que ele tenha um melhor desempenho não só nos estudos, mas também na sua vida social como um todo.

É importante ressaltar que o improviso impera durante os jogos e na construção das cenas. As cenas são construídas e desconstruídas, o roteiro recebe novas inferências dos alunos e da professora. Sempre saliente para todos que as encenações não precisam ficar iguais ao proposto inicialmente por mim ou pelo enredo do conteúdo estudado, mas também não pode se distanciar totalmente. O que importa realmente é que a criança se solte, brinque, deixe fluir seu potencial criativo e o lúdico, de modo que chegue ao aprendizado.

Esse tema também ganha respaldo no pensamento de Ana Mae Barbosa quando ela defende a Arte/Educação na escola. Para Ana Mae a arte na escola é uma expressão pessoal e

cultural capaz de ajudar no desenvolvimento individual do estudante. A pesquisadora constata que houve uma ampliação do conceito de criatividade, diferentemente da maneira como o Modernismo a conceituou ao restringi-la à originalidade nas artes: “Hoje a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizados. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (BARBOSA, 2000, p.9). Nesse sentido o jogo teatral e a imitação que meus alunos realizam também podem ser considerados um processo criativo, e segundo Vygotsky, “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKI, 1991, p.67).

Considerações finais

A conclusão que faço dessas experiências é que os jogos de sala de aula não podem se restringir às escolas de elite, como eram nas escolas gregas das sociedades antigas. As crianças da rede pública e de baixa renda têm o mesmo direito de aprender com ludicidade, de extravasar suas energias e desenvolver sua criatividade. A ideia de educação voltada para o mercado de trabalho tão amplamente praticada em nossa sociedade é prejudicial no que tange as questões do lazer, do ócio, da imaginação, da brincadeira. Muito se vê a insalubridade causada nas crianças pelo investimento maciço no ensino em que supervaloriza a competitividade para o vestibular deixando de lado o investimento na imaginação e no potencial criativo da criança. Koudela (2011) respalda esse posicionamento quando defende que “o jogo e o teatro constituem uma chave para uma transformação da escola brasileira hoje e buscamos demonstrar que este princípio se inicia desde a Educação Infantil” (KOUDELA, 2011, p.3).

Partimos do princípio de que a criança não precisa ser artista ou ter algum talento específico para usar a linguagem teatral ou fazer a arte teatral. Toda criança pode ser capaz de representar, jogar, encenar, imaginar, sonhar, reinventar, recriar, basta que lhe deem oportunidade para desenvolver essas habilidades. Ressalto que as experiências e análises feitas aqui partem de uma professora pedagoga, que não teve uma formação acadêmica em Teatro, mas que aprecia a arte cênica e vê nela elementos necessários à educação para o desenvolvimento do ser humano.

Referências



VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Cultura Lúdica e Formação de Educadores

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na educação para todos**. Anais do V Congresso [Nacional](#) de Arte-Educação na Escola para Todos e do VI [Festival](#) Nacional de Arte sem Barreiras. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, Novembro de 2000. p. 01-12.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental (1928). In: _____. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas, v.1). Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais na pedagogia do teatro**. Anais da XXI CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil. São Luiz, 2011. Disponível em: <http://faeb.com.br/anais02.htm> Acesso em: 30/06/2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scpione, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRÉDITOS

Coordenação geral

Cristina d'Ávila

Coordenação Executiva:

Carla Chaves

Celma Bento Moreira

Conceição Maria Alves Sobral

Elisa Gallo

Fernanda Almeida Pereira

Lucineide Ribas Leite Lima

Mônica Loiola

Telma Dias Silva dos Anjos

Arte CD –rom dos Anais:

Marilete Calegari Cardoso

Cristina d'Ávila

Antonete Xavier

Realização:

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade

Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Apoio:

FAPESB / FACED/PPG