UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MOISÉS LAURINDO

LUDICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA:
OPINIÕES, VIVÊNCIAS E COTIDIANO DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Tubarão

2010

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MOISÉS LAURINDO

LUDICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA:
OPINIÕES, VIVÊNCIAS E COTIDIANO DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Drª. Vera Lúcia Chacon Valença

Tubarão

2010

Dedico este trabalho à minha esposa Jaira e aos meus filhos Fernanda e Bruno, a quem amo muito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, pela vida.

À minha esposa Jaira, minha filha Fernanda e meu filho Bruno, pelo convívio diário, amenizando com seu carinho as dificuldades deste período.

Aos meus pais**,** Virgínia e Leandrino (in memoriam) que me ensinaram a ter amor e fé nas pessoas, levando-me a compreendê-las e amá-las.

Aos meus irmãos**,** pelo apoio, carinho e solidariedade nestes últimos meses.

À minha sogra, Zuleide, pelo apoio e solidariedade.

A Luiz Alberto de Souza Marques, simplesmente Beto (in memoriam), saudades do professor, amigo e mestre. Que Deus o abençoe.

Especialmente à minha Orientadora, Profª. Drª. Vera Lúcia Chacon Valença, amiga e anjo que desde o início esteve ao meu lado com seus conhecimentos, não medindo esforços, mostrando os caminhos, ensinando, transmitindo força, confiança e solidariedade; e a quem devo a retomada deste trabalho, me fazendo acreditar que iríamos concretizar mais um desafio em nossas vidas.

À Profª. Msc. Márcia Borges Benedet, revisora desta Dissertação, outro anjo que também iluminou esta longa estrada com suas contribuições.

À amiga Greicy Bathke, Secretária do Mestrado em Educação, que foi a primeira pessoa com quem tive contato, e me mostrou que um sonho é possível de ser realizado quando acreditamos nele.

Ao Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick, amigo e mestre com quem aprendi muito e continuo aprendendo.

À Profª. Drª. Fátima Elizabeti Marcomin, pelo carinho e amizade.

À Profª. Drª. Maria Helena Michels, pelas valiosas contribuições na Qualificação desta Dissertação e por aceitar o convite para fazer parte da Banca Examinadora.

À Profª. Drª. Maria da Graça Nóbrega Bollmann, pela confiança que sempre depositou em minha pessoa.

À Profª. Drª. Neide Almeida Fiori, amiga e mestra que nunca irei esquecer.

À Profª. Drª. Letícia Carneiro Aguiar, que me acompanha como professora desde a minha formação em Pedagogia, a quem sempre muito admirei.

Ao Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, amigo de sorriso enorme que transmite sempre muita alegria para as pessoas que estão à sua volta.

Aos professores: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi, amigo sempre; Profª. Drª. Carla Karnoppi Vasques, Prof. Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho, Prof. Dr. André Bocassius Siqueira, Prof. Dr. Cristian Muleka Mwewa e Profª. Drª. Tânia Mara Cruz, que torceram pela minha saúde e recuperação.

À Universidade do Sul de Santa Catarina, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, sob a Coordenação da Profª. Drª. Maria da Graça Nóbrega Bollmann, agradeço a todos pela confiança.

Às Professoras e Diretoras das escolas envolvidas na pesquisa de campo, pela colaboração e atenção que foram de fundamental importância na elaboração deste trabalho.

Aos Policiais do 5º Batalhão de Polícia Militar de Tubarão, que não mediram esforços nestes últimos meses, com apoio, carinho, solidariedade e companheirismo.

Ao meu médico Dr. José Francisco Teixeira e à minha Fonoaudióloga Drª. Natasha de Sá Fontes Martins, profissionais que vêm me acompanhando até o momento presente, neste período de turbulência da minha vida, cujo tratamento dispensado permitiu a continuidade deste trabalho.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente participaram da construção dessa história recente. Gratidão, compreensão e amor são sentimentos que me ajudaram nessa longa caminhada.

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, e cantar, e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.” (Gonzaguinha).

RESUMO

A presente Dissertação traz a temática "Ludicidade e aprendizagem na escola pública", e tem como objetivo principal "Analisar as vivências lúdicas e as opiniões predominantes sobre a ludicidade de um grupo de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Tubarão". Ao encontro deste objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir da qual se optou pelas teorias sociocultural e psicológica, propostas por Kishimoto (1998), que passaram a ser norteadoras da Dissertação, destacando, em particular, as contribuições de Brougère e Vygotsky. A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas, pois nela podem ser encontrados, além de inúmeros jogos e brinquedos que retratam os novos tempos, brincadeiras tradicionais, como também brincadeiras recriadas e conteúdos ligados à programação infantil. Entretanto, por mais que os professores percebam a importância de fugir do ensino visto como treinamento, sua postura lúdico-pedagógica é praticamente inexistente. O lúdico, na prática, se depara com a exigência do cumprimento de um conteúdo programático e com o despreparo do professor. Assim, a ludicidade nas escolas se reduz às aulas de Educação Física e ao momento do recreio. São pequenos "tempos" à parte, vistos como inoportunos na hora de trabalhar os conteúdos. Foi realizado num segundo momento um estudo de caso, com uma amostra composta por 22 professoras, sendo utilizados como instrumentos de obtenção de dados um Questionário com 13 questões abertas e um Relato de memórias das infâncias das professoras, ambos tratando da temática em questão. Depois de tabuladas as respostas do Questionário e lidos os Relatos das vivências lúdicas das professoras, foram identificadas quatro Categorias de Análise: Os conceitos e as opiniões predominantes sobre ludicidade e aprendizagem; Os fatores que interferem nas atividades lúdicas; As brincadeiras mais frequentes entre os alunos; e A relação entre ludicidade e cultura. As respostas do Questionário foram classificadas por frequência, utilizando-se as expressões *a totalidade, a maioria, a metade, um pequeno número* (Montandon e Longchamp, 2007), porque a amostra não permitia a utilização do cálculo do percentual. As interfaces existentes entre as perguntas do Questionário possibilitaram o agrupamento das mesmas no interior das Categorias identificadas. O passo seguinte foi estabelecer uma correlação entre os dados do Questionário e o dos Relatos. Finalmente foram retomadas as hipóteses e tornou-se possível perceber que elas foram confirmadas. Concluindo, considera-se que, embora por motivo de força maior não tenha sido possível ampliar a amostra, os objetivos propostos foram atingidos.

Permanece, porém, o desejo de se retomar e aprofundar essa temática para outros caminhos, além desta Dissertação.

Palavras-chave: Ludicidade-aprendizagem. Vivências lúdicas. Professoras.

ABSTRACT

This Dissertations' theme is "Playfulness and learning in public schools," and its main objective is "Analyzing the recreational experiences and the prevailing opinions on playfulness of a group of teachers from Kindergarten and the first grades of Elementary School in the Public Teaching Network of Tubarão". To meet this goal, a literature review was performed, from which the sociocultural and psychological theories were chosen, proposed by Kishimoto (1998), and they became the guiding to the thesis, highlighting in particular the contributions of Brougère and Vygotsky. The recreational culture is imbued with different traditions, since we can find traditional games representing it, along with numerous games and toys that reflect the changing times, as well as recreated games and content related to children's programming. However, although teachers realize the importance of escaping from the education seen as training, their attitude towards playful-learning is practically nonexistent. The recreation, in practice, faces the requirement to comply with a syllabus and the unpreparedness of the teacher. Thus, the playfulness in schools is reduced to Physical Education classes and break time. They are small "amounts of time", seen as inopportune at the time of work of contents. Afterwards, a case study was performed with a sample of 22 teachers, and as instruments for data collection, a questionnaire with 13 open questions and a report of the childhood memories of the teachers were used, both addressing the issue in question. Once that the questionnaire answers were tabulated and the reports of recreational experiences of the teachers were read, four categories of analysis were identified: Concepts and prevailing opinions about playfulness and learning; Factors that interfere in recreational activities; The frequent games among students; and The relationship between playfulness and culture. The questionnaire answers were sorted by frequency, using the expressions *all*, *most*, *half*, *a small number* (Montandon and Longchamp, 2007), because the sample did not allow the use of percentage calculation. The interfaces in the questionnaire allowed their grouping within the categories identified. The next step was establishing a correlation between the data from the questionnaire and the reports. Finally, the hypotheses were analyzed again and it was possible to see that they were confirmed. In conclusion, it is considered that, although for reasons beyond our control it was not possible to expand the sample, the objectives were achieved. But it remains the desire to reanalyze and deepen this theme through other ways besides this Dissertation.

Key words: Playfulness-learning. Recreational experiences. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – O que as professoras entendem por ludicidade.....66
Quadro 2 – A importância das brincadeiras na formação da personalidade das crianças.....68
Quadro 3 – Fatores que interferem na prática de atividades lúdicas.....73
Quadro 4 – Brincadeiras mais frequentes no cotidiano dos seus alunos, de acordo com as professoras.....76
Quadro 5 – Atividades lúdicas conforme frequência de respostas Questionários e Relatos...80
Quadro 6 – Atividades lúdicas dos alunos e das memórias das professoras (Questionário e Relatos) segundo classificação utilizada por Kishimoto.....82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13
2 UMA VISÃO PANORÂMICA DO "BRINCAR".....19
2.1 TEORIAS SOCIOCULTURAIS.....19
2.2 TEORIAS FILOSÓFICAS.....20
2.3 TEORIAS PSICOLÓGICAS.....23
3 LUDICIDADE, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO.....27
3.1 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM.....27
3.2 EDUCAÇÃO: INFORMAL, NÃO FORMAL E FORMAL.....30
4 LUDICIDADE E CULTURA LÚDICA.....37
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA LÚDICA.....38
4.2.1 A influência do brinquedo na cultura lúdica da criança.....41
4.2.2 A influência da televisão nas brincadeiras infantis.....43
4.2.3 Brincadeira e cultura.....44
5 O COTIDIANO ESCOLAR.....46
5.1 COTIDIANO ESCOLAR: UM RELATO DO BRINCAR NA ESCOLA PÚBLICA: PASSADO E PRESENTE.....49
6 O PROFESSOR E A LUDICIDADE.....54
6.1 O PROFESSOR E SUA VIVÊNCIA LÚDICA.....54
6.1.1 Os Relatos das memórias dos professores envolvidos na pesquisa.....57
6.2 A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....62
6.2.1 Conceitos, opiniões e cotidiano dos professores envolvidos na pesquisa.....65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....85
REFERÊNCIAS.....88
APÊNDICES.....93
APÊNDICE A – Relatos das memórias da infância dos professores envolvidos na pesquisa.....94
APÊNDICE B – Questionário sobre as opiniões e o cotidiano dos professores envolvidos na pesquisa.....95
APÊNDICE C – Classificação das atividades lúdicas identificadas no Relato das Memórias das professoras e no Questionário por elas respondido, conforme Proposta Curricular do Município de Tubarão.....96

APÊNDICE D – Listagem das atividades lúdicas dos alunos, conforme Questionário, e atividades lúdicas da infância das professoras, conforme Relato.....98
ANEXOS.....99
ANEXO A – Carta de apresentação ao Diretor da EEB Martinho Alves dos Santos...100
ANEXO B – Carta de apresentação à Diretora da EMEB João Pedro Delfino.....102
ANEXO C – Carta de apresentação à Diretora da CEI Bem-Me-Quer.....104
ANEXO D – Carta de apresentação à Diretora da EEB Profª Célia Coelho Cruz.....106
ANEXO E – Carta de apresentação ao Diretor da EEB Profª Angélica Cabral.....108
ANEXO F – Carta de apresentação à Diretora da EMEB São Martinho.....110
ANEXO G – Carta de apresentação à Diretora da EMEF Leopoldo Marquides Corrêa.....112

1 INTRODUÇÃO

A temática da presente Dissertação é “Ludicidade na escola pública: opiniões, vivências e cotidiano de um grupo de professores”, conceitos que permeiam a prática dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse assunto vem sendo também privilegiado na minha experiência profissional a partir do desenvolvimento de projetos de educação nas comunidades e nas escolas. Tais experiências se tornaram determinantes na definição de uma temática a ser explorada em Trabalhos de Conclusão de Curso, tanto no Curso de Pedagogia quanto no Curso de Educação Física, realizados e concluídos na UNISUL; na Monografia que desenvolvi para o Curso de especialização em Psicopedagogia, e agora nesta Dissertação do Mestrado em Educação.

Minha história com a ludicidade começou ainda na infância, com minhas lembranças da casa dos meus pais, da escola de Ensino Fundamental, com a bolinha de vidro, o pião, a amarelinha, a pipa, o esconde-esconde, o pega-pega, a bota, etc.

Já na fase adulta, meu contato com a ludicidade foi enfatizado numa situação profissional em setembro de 2001, em Urussanga (SC), na Semana Nacional de Trânsito, quando o Comandante do Primeiro Pelotão de Urussanga (na época Tenente Silva, hoje Capitão Silva) descobriu que eu havia cursado o Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e me deu a missão de ir até algumas escolas da rede municipal, estadual e particular para falar de algumas regras básicas de trânsito para as crianças do Ensino Fundamental, como: respeitar a faixa de pedestre, respeitar o semáforo, entre outras regras.

Resumindo: lá fui eu, com os panfletos sobre regras de trânsito para as salas de aula. Foi tão grande o espanto para mim quanto para os alunos. Eles faziam diversas perguntas, queriam saber de tudo, e eu com a postura de militar, tentando responder todas as perguntas. Foi aí que percebi que naquele momento só o conhecimento de policial militar não era suficiente para responder a tantas perguntas, e minha postura militar começava a se render àqueles seres curiosos que necessitavam de muitas informações sobre o mundo que os cercava, sendo eu obrigado a deixar a referida postura um pouco de lado e dialogar com aquelas crianças que se questionavam e me questionavam. Percebi a necessidade de muito mais do que o conhecimento de um militar para ter a competência de dialogar e tecer o conhecimento do qual necessitavam. O diálogo com as crianças, entendi, seria facilitado se

eu utilizasse como recurso as brincadeiras, e para isto eu teria que assumir um papel de educador.

Foi então que pedi autorização para cursar o Ensino Superior de Pedagogia em Tubarão, e meu superior concordou prontamente com a proposta. Assim iniciou-se minha vida no Curso de Pedagogia na UNISUL e todas as atividades posteriores, sendo algumas delas mencionadas nesta Dissertação. No Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia explorei o teatro de fantoches; no Curso de Educação Física analisei o perfil motor de um grupo de alunos da Educação Infantil; e na Monografia do Curso de Especialização em Psicopedagogia me dediquei a uma investigação que relacionou a ludicidade aos elementos da motricidade, incluindo dados de autores da área da psicomotricidade.

Dando sequência a essas vivências e experiências, e tendo já me decidido fazer o Mestrado, continuei aprofundando a mesma temática. Desta vez meu interesse foi o de conhecer um pouco a vivência cotidiana de professores da escola pública a esse respeito: os conceitos que eles utilizam, as opiniões a respeito da ludicidade, as possibilidades de trabalharem de modo prazeroso com seus alunos, as suas experiências pessoais da época de crianças (memórias da infância), entre outros aspectos.

Em todas as culturas, pode-se observar o forte valor do brinquedo, pois ele se refere ao conjunto de significações produzidas pelo homem. Muitas vezes, o brinquedo (objeto) é usado pelos pais significando um presente a ser doado à criança, mas essa situação não se encerra em si mesma. É necessário que o brinquedo passe a ter significação, através da brincadeira, que seria a decodificação do brinquedo. Na brincadeira, a criança é o sujeito ativo, que atribui significado ao brinquedo, de acordo com suas vivências, suas preferências e sua cultura. Porém, a ludicidade não se resume à brincadeira infantil. Apesar de certa rejeição da sociedade, há objetos chamados jogos que cumprem a sua função lúdica também no mundo dos adultos. (BROUGÈRE, 2004).

Percebe-se assim, a partir inclusive das contribuições supra mencionadas de Brougère, a ludicidade como uma expressão cultural que não deve ser entendida como perda de tempo. Outros autores, entre eles Kishimoto (1998), Vygotsky (1998) e Machado (1994) apresentam suas considerações a respeito da ludicidade, que serão abordadas em maior profundidade no desenvolvimento deste trabalho. Vigotski (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, de escolinha, de cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Ele destaca que os jogos de

papéis são fundamentais no desenvolvimento das crianças, uma vez que lhes proporcionam capacidades de representação simbólica e envolvimento com situações imaginárias. À medida que vai crescendo, a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos sonhos e fantasias, e passa a assumir papéis presentes no contexto social.

Quando me refiro à relação ludicidade-aprendizagem, esta seria, segundo Demo (2000), um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Já de acordo com Vygotsky, mencionado em Baquero (1998), a aprendizagem se inicia no meio social, mas há um "impacto" cognitivo de desenvolvimento que é formado nas práticas escolares. A relação existente entre ludicidade e aprendizagem também será assunto abordado no desenvolvimento desta Dissertação.

No que diz respeito à relevância deste trabalho, baseio-me em Kishimoto (1998), para quem, nos dias atuais, ainda existem muitos professores que se tornam reticentes no que diz respeito ao lúdico em sala de aula. Alguns o encaram como um passatempo para preencher os intervalos entre as aulas, como uma atividade de descanso ou de desgaste de energia. O campo da ludicidade ainda é pouco explorado pelas escolas e às vezes existe uma interpretação precipitada, ou ainda um uso inadequado do seu significado.

Em contrapartida, os teóricos salientam a sua importância para a autonomia, a autoconsciência, e a autoconfiança da criança. Ela aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que têm mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e, consequentemente, se desenvolve. Pode-se dizer que o lúdico é a atividade principal da criança.

Assim, a relevância deste estudo consiste em considerar a ludicidade não apenas como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem de conteúdos, mas também para o desenvolvimento da personalidade das crianças. Como lembra Bracht (2003), a disciplina de Educação Física não deve ser a única a tratar os conteúdos lúdicos como importantes à formação educacional da criança.

A originalidade desta pesquisa está no fato de a investigação explorar, além da prática dos professores a partir dos conceitos e opiniões sobre ludicidade, também suas memórias em relação às suas vivências lúdicas. Além disso, o interesse pela temática conduziu-me a relatar algumas de minhas próprias experiências. No que diz respeito às experiências lúdicas na educação formal, atuei como professor de Educação Física, e na

educação não formal, em 2004, idealizei e coloquei em prática o Projeto Recreação Total: escola e comunidade, e nele atuo até os dias atuais.

Apesar de esta temática ser tão explorada, e por mim mesmo já investigada, algumas questões continuaram a me inquietar, tais como: Quais são os conceitos de ludicidade utilizados pelos professores? Qual o espaço e o tempo para a ludicidade nas escolas de Tubarão? Quais as dificuldades encontradas pelos professores no seu cotidiano para introduzir atividades lúdicas? As vivências lúdicas dos professores podem interferir nas suas posturas lúdicas em face de seus alunos? Cheguei assim ao seguinte problema: Quais foram as vivências lúdicas na infância dos professores e quais são as suas práticas cotidianas com relação à ludicidade-aprendizagem?

A partir desta problemática defini os seguintes objetivos:

- Objetivo geral:

  Analisar as vivências lúdicas e as opiniões predominantes sobre a ludicidade de um grupo de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Tubarão.

- Objetivos específicos:

  - Identificar os conceitos dos professores sobre a ludicidade;

  - Reconhecer espaço e tempo destinados às atividades lúdicas nas diferentes séries;

  - Registrar as dificuldades declaradas pelos professores a respeito da ludicidade na sua prática pedagógica;

  - Identificar a existência ou não de brincadeiras geracionais nas vivências das professoras e nas dos alunos, mencionadas por elas.

  Na definição destes objetivos, parti de algumas hipóteses:

  - A qualificação e as vivências dos professores interferem diretamente na sua prática pedagógica, inclusive na oferta de atividades lúdicas;

  - Há pouco espaço e tempo para a ludicidade nas escolas, particularmente nas séries iniciais do Ensino fundamental;

  - A oferta lúdica pode ser limitada pela preocupação do professor em transmitir conteúdos.

Para atingir meus objetivos realizei uma pesquisa exploratória. Fiz um estudo de caso com uma amostra constituída por 22 professores de sete escolas da Rede Pública de Ensino de Tubarão. (As cartas de apresentação aos diretores das escolas estão nos anexos de A a G). Não foi feita nenhuma distinção entre os professores: todos participaram,

os regentes de classe, os professores de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Foram utilizadas duas técnicas: a primeira foi a elaboração de um Relato a respeito das vivências lúdicas dos professores na época de sua infância (Apêndice A), e a outra foi um Questionário sobre a temática desta Dissertação (Apêndice B), ambos efetuados pelos professores em suas residências. O fato de alegarem falta de tempo determinou a elaboração do Relato e o preenchimento do Questionário fora da escola. Mesmo sabendo que os professores poderiam consultar alguns autores para respondê-lo, considerei isso irrelevante, porque a escolha teórica efetivada pelo professor já denotaria a bibliografia à qual tem acesso, ou a seleção de autores que poderia fazer através de consultas à *internet.*

A respeito dos Relatos sobre as memórias das professoras, farei considerações sobretudo qualitativas. Já os dados coletados através do Questionário serão analisados quantitativamente. Como o número de professores é menor que cem, usarei como referência de sua frequência as expressões: *a totalidade*, *a maioria*, *a metade*, *um pequeno número,* respondeu desta ou daquela maneira. Faço isso com base na prática utilizada por Montandon e Longchamp (2007). O Questionário foi construído com perguntas abertas, contendo 13 questões que buscaram explorar a temática. As respostas coletadas permitiram a criação de quatro Categorias de Análise, a saber: Os conceitos e as opiniões predominantes sobre ludicidade e aprendizagem; Os fatores que interferem nas atividades lúdicas; As brincadeiras mais frequentes entre os alunos; e finalmente, A relação entre ludicidade e cultura.

Dediquei-me inicialmente a comentar os Relatos das memórias das professoras. No momento seguinte, me detive nas respostas dadas ao Questionário e a cada uma das Categorias. Porém, é necessário enfatizar que as Categorias estão articuladas entre si, e que, portanto, não são excludentes. Em um diálogo entre as duas técnicas utilizadas, busquei tecer relações entre os diferentes dados do Questionário, e entre eles e o conteúdo dos Relatos. Para facilitar a visualização dos resultados, elaborei quadros. Os mais significativos, relacionados às Categorias de Análise, ilustram o texto. Sua seleção se fez necessária para preservar a fluidez da leitura. Finalmente, com o intuito de observar a presença ou não de brincadeiras geracionais, construí mais três quadros, estando um no Apêndice D e os outros dois no Capítulo 6 desta Dissertação.

Este texto está estruturado no presente capítulo introdutório que mostra os objetivos, os procedimentos metodológicos, as técnicas utilizadas e outros aspectos; além de

mais cinco capítulos, nos quais apresento a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, concluindo com as Considerações Finais.

No segundo capítulo exponho a contribuição de vários autores sobre a temática, por meio da visão panorâmica organizada por Kishimoto. No capítulo terceiro discorro sobre a ludicidade, aprendizagem e educação, apontando também para três "naturezas" diferentes de educação: a informal, a não formal e a formal, tendo nesta última desenvolvido minha pesquisa de campo. O capítulo seguinte oferece uma correlação entre ludicidade e cultura lúdica e as contribuições de Brougère sobre a cultura lúdica, autor que, juntamente com Vygotsky, oferece base teórica.

No quinto capítulo apresento linhas gerais sobre o cotidiano escolar e também um relato de uma experiência minha sobre o brincar na escola pública. O sexto capítulo, denominado "O professor e a ludicidade", permeia estudos teóricos com a pesquisa de campo, oferecendo reflexões acerca dos resultados obtidos. Nele tento cruzar os pontos de vista de Brougère àqueles de Vygotsky, que na visão de Kishimoto (1998), apontada no capítulo segundo, se posicionam na abordagem sociocultural e psicológica, respectivamente, mas que apresentam similaridades em seus posicionamentos. Também fazem parte da análise outros autores que se identificam com tais abordagens.

Finalmente, apresento as Considerações Finais no último capítulo, seguido das referências consultadas, dos apêndices e dos anexos.

2 UMA VISÃO PANORÂMICA DO BRINCAR[1]

A obra organizada por Kishimoto (1998), *O brincar e suas teorias*, constituída de oito artigos de autores diversos, fundamenta o presente capítulo desta Dissertação, oferecendo um referencial sobre as concepções sobre o brincar, proveniente de três campos de estudo: socioculturais, filosóficos e psicológicos.

2.1 TEORIAS SOCIOCULTURAIS

Na concepção sociocultural, destaca-se inicialmente um artigo de Gilles Brougère, *A criança e a cultura lúdica,* que analisa o brincar como fenômeno cultural. Para o autor, no conjunto das atividades humanas, algumas são designadas como brincar, num processo de designação que varia de acordo com as diferentes culturas. Por muito tempo e em muitas culturas até hoje, o *brincar* aparece como oposição ao *trabalhar*, como futilidade em oposição ao que é sério. O brincar, que pelo autor também é chamado *jogo*, mostra a expressão do sujeito, e essa expressão insere-se numa cultura que lhe dá sentido. Porém, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é o próprio jogo. Quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular.

A criança constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada que constitui sua cultura lúdica. "Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, [...] pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo." (BROUGÈRE, 1998 apud KISHIMOTO, 1998, p. 26-7). Tal experiência permite o enriquecimento do jogo em função das competências da criança, que no futuro determinarão do que a criança é capaz.

Ainda na mesma perspectiva, o artigo de Jean Perrot, *Os "livros-vivos" franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis* (sendo entendidos como livros ricamente ilustrados), fornece exemplos de livros infantis da França

[1] O verbo *brincar* é também utilizado neste trabalho em forma substantivada, como sinônimo de brincadeira. Mesmo neste último sentido, optei por grafar a palavra sem aspas, para não "poluir" o texto.

e de outros países europeus analisados dentro de uma abordagem teórica da literatura infantil, apontando aspectos culturais expressos nos "livros-vivos", percebidos pela sensibilidade dos ilustradores afetados pelo espírito das brincadeiras. Esses "livros-vivos" devem ser levados em conta como parte das estratégias para atrair os não-leitores, pois a aparência de brinquedo[2] desses objetos fornece-lhes a qualidade de presente e de distração, tirando-os do contexto das obrigações e dos trabalhos escolares e facilitando a integração cultural.

Perrot aponta exemplos de interessantes "livros-vivos": *Archimboldo,* de Véronique Grange-Spahis e Sylvie Ducas, apresenta uma ilusão de movimento quando são viradas rapidamente as páginas; *O clima,* de Sophie Kniffke, mostra as diferentes estações do ano ilustradas por cenas exteriores dispostas em páginas duplas inteiriças, entre as quais se move uma película transparente, que revela partes da paisagem nelas pintadas. E assim, são inúmeras as obras com adivinhações e descobertas, recursos gráficos diversos e "surpresas", abordando temas do cotidiano, do relacionamento afetivo, das crenças infantis (Papai Noel e outras), do humor negro, dos contos de fadas, dos truques mágicos, todos ganhando mais leitores por meio do faz-de-conta, por meio de uma iniciação lúdica às convenções culturais e à autonomia intelectual.

2.2 TEORIAS FILOSÓFICAS

Representando as teorias filosóficas, aparecem Froebel e Dewey, pela contribuição prestada ao campo da educação infantil.

Assim, o terceiro artigo, *Froebel e a concepção de jogo infantil,* de Tizuko Morchida Kishimoto, apresenta Froebel como o introdutor do jogo na educação infantil, concebendo o brincar como atividade livre e espontânea da criança e ao mesmo tempo apontando a necessidade de supervisão do professor. Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Foi o criador do *kindergarten* (jardim de infância) e reconhecido como *psicólogo da criança*. Era um homem muito espiritualizado e entendia

[2] A expressão *brinquedo* é utilizada nesta Dissertação ora com o sentido de objeto lúdico, ora com o sentido de brincadeira, folguedo, ato de brincar, de acordo com o uso do autor mencionado no respectivo parágrafo.

que, pela educação, o homem tem acesso ao conhecimento e também a Deus. Para ele: "Educação e instrução devem levar o homem a ver e conhecer o divino, o espiritual, o princípio eterno que anima toda a natureza, constitui a essência da natureza e permanentemente se manifesta na natureza". (FROEBEL, 1912c, p.27 apud KISHIMOTO, 1998, p. 59).

Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, Froebel postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e ser produtiva e criativa. Nesse sentido, ele foi o primeiro a colocar o lúdico como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com o uso de jogos e brinquedos.

Antes de Froebel, afirma Kishimoto no artigo acima mencionado, a recreação era vista como um relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar, tendo como representantes Sócrates, Aristóteles, Sêneca e Tomás de Aquino. Na Idade Média, o jogo infantil é considerado "não sério", por sua associação ao jogo de azar. A partir do Renascimento, o período de *compulsão lúdica*, a brincadeira é vista como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, por isso é adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares, além de divulgar princípios de moral e ética.

O Romantismo (visão do mundo centrada no indivíduo, surgido na Europa no final do século XVIII e perdurando por boa parte do século XIX), teve como representantes filósofos e educadores que consideravam o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância. Froebel, influenciado por esse movimento, percebeu que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o coloca como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. A brincadeira, para ele

> [...] é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...] A criança que brinca sempre [...] pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de autossacrifício para a promoção do seu bem e de outros [...] Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912c, p. 55 apud KISHIMOTO, 1998, p. 68).

Ao apontar, na brincadeira, características como prazer, autodeterminação, seriedade do brincar e outros elementos, Froebel aproxima-se de autores conhecidos como Brougère, Vygotsky[3], Piaget, entre outros.

O quarto artigo, *Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática*, de Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, apresenta as concepções filosóficas que dão suporte ao jogo, mostrando como a vida social é a base do desenvolvimento infantil e da própria educação. Para Dewey, cabe à escola a tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades, a vida em comunidade.

Amaral comenta que toda criança pequena gosta de brincar de casinha, de médico, de soldado, e Dewey atribui o prazer nessas brincadeiras à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos adultos. "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 ao redor." (DEWEY, 1924, p. 103 apud AMARAL, 1998, p. 99). Apesar de os jogos imitativos terem grande valor educacional, se o meio não for bom, a criança aprende maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar.

Para evitar que esses hábitos indesejáveis se fixem, Dewey afirma que as escolas devem usar dentro do horário escolar os mesmos tipos de jogos exercitados fora da escola, permitindo às crianças ideias e ideais corretos e adequados sobre a vida cotidiana. Ele acredita que as ideias e os ideais mais sadios são pertinentes ao modo de viver democrático, e por isso atribui importância ao papel da escola, crendo que muito do fracasso da educação do presente se deva à negligência desse princípio fundamental da escola como uma forma de comunidade. O sucesso depende, neste prisma, da relação estabelecida entre as atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais. Neste contexto, as possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são inúmeras, proporcionando melhor aprendizado do que a rotina dos livros didáticos. É o *learning by doing* (se aprende a fazer fazendo), que oferece à criança a reconstrução mental e física de experiências que se revelaram importantes para a humanidade, e o desenvolvimento de padrões eficientes de julgamento e comparação.

[3] As menções ao estudioso Vygotsky nesta Dissertação seguem as grafias utilizadas em suas fontes. São elas: "Vigotski", "Vygotsky" e "Vigotskii". De forma geral, é utilizada a grafia "Vygotsky" por ser a mais usual entre os diversos autores.

2.3 TEORIAS PSICOLÓGICAS

Entre as teorias psicológicas são destacados Wallon, Bruner, Vygotsky e Lacan.

Heloysa Dantas, em seu artigo *Brincar e trabalhar,* defende uma concepção de brincar vista como atividade infantil por excelência: toda atividade espontânea da criança é, a princípio, um fim em si mesma. Quando vai se aperfeiçoando pelo exercício funcional, tende a tornar-se um meio para ações de ordem mais complexa, como o trabalho.

Dantas afirma que, na concepção de Wallon, infantil é sinônimo de lúdico. Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e a transforme em meio. O trabalho, entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde à ação para onde tende a atividade lúdica. O jogo tende ao trabalho como a criança tende ao adulto.

A autora acima mencionada apresenta a contribuição de Makarenko, para o qual o desenvolvimento pessoal coincide com a capacidade de se identificar com segmentos cada vez maiores da humanidade. O trabalho, feito em mutirão, ritualizado e adornado, se torna em festa. O caráter lúdico do trabalho, portanto, vem da compreensão do seu sentido pessoal e comunitário (para que e porque se trabalha), e da sua realização coletiva.

Dantas ainda acrescenta a posição de Freinet. Segundo ele, a educação pelo trabalho é uma resposta às necessidades da própria criança, uma vez que salvaguarda o sentimento de poder, o desejo de se ultrapassar, de alcançar vitórias e dominar alguém ou alguma coisa.

Na perspectiva desses autores, portanto, se deve superar o preconceito que separa a ideia de infância da ideia de trabalho, pois, a atividade lúdica, "inútil" do ponto de vista imediato, tem enorme importância a longo prazo.

O artigo seguinte, de Ana Beatriz Cerisara, intitulado *De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!*, concebe o jogo infantil como atividade criadora, marcado pela cultura e mediado pelos sujeitos com os quais a criança se relaciona.

Vygostky, no artigo de Cerisara, afirma que não há uma fronteira impenetrável entre a fantasia e a realidade, e defende a existência de diferentes formas de

vinculação entre a atividade imaginadora e a realidade. Os processos criadores desde os primeiros anos da infância se refletem basicamente em suas brincadeiras ou jogos e resultam de um impulso criativo, que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações. Na teoria vygotskyana, tanto a atividade lúdica quanto a criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Este estudioso, em suas investigações, depreendeu que os elementos fundamentais da brincadeira são a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo ele, a fonte da atividade lúdica é a mesma da ação criadora, que "reside sempre na inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos." (VYGOTSKY, 1987, p. 36 apud CERISARA, 1998, p. 129).

Outra contribuição de Vygotsky foi a de explicitar a origem social e cultural do jogo, apontando que os temas e conteúdos dos jogos infantis variam de acordo com o momento histórico, a situação geográfica, a cultura, a classe social. Enfim, as representações variam conforme a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida.

Bruner e a brincadeira, de Tizuko Morchida Kishimoto, apresenta ideias de Bruner sobre cognição, cultura e educação, e introduz a brincadeira como elemento importante nessa tríade. Bruner declara que o jogo é visto como forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies: o jovem observa o adulto, imita-o e expressa tais condutas pelo ato de brincar. Ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, o jogo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco, o que em situações normais poderia não ocorrer pelo medo do erro e punição.

Ao repetir a brincadeira nos contatos com adultos, a criança descobre a sequência de ações que compõem o brincar e toma iniciativas, alterando a sequência e introduzindo novos elementos. Desenvolve, assim, a competência de recriar situações criativamente. Bruner concebe então o lúdico como forma de exploração, estratégia que leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade, relevantes para o desenvolvimento cognitivo.

Embora seja compreendido como ação livre da criança, o brincar denota valores presentes em cada cultura, relacionados a competências ou competições. Cabe à escola tornar disponível o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança e abrir espaços para outros elementos da cultura que não a escolarizada. Bruner reforça assim a perspectiva vygotskyana de que a educação deve ser permeada pela cultura.

O último artigo, de Leny Magalhães Mrech, *Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar*, traz a perspectiva lacaniana para interpretar o significado do brincar partindo do questionamento do vínculo direto e imediato entre a criança, o brinquedo e o brincar. Este vínculo é questionado pela psicanálise, pois revela formas prévias de conceber a criança e sua atividade lúdica.

A criança, ao longo da história da humanidade, tem sido depósito de processos transferenciais dos adultos, em termos de conteúdos e formas. Assim, a sua palavra pode ser encoberta pela fala dos adultos. Isto é criticado pela psicanálise, que enfatiza a importância de se passar a palavra à criança, para que ela diga ao adulto quem ela é e como pensa.

Na convivência com os adultos, a criança acaba por acreditar na imagem que fazem dela, e os adultos acreditam que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança. Por esse motivo, os professores passam a acreditar que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age.

Na concepção de Freud, mencionado em Mrech, o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Eles estão em significação, na busca do sentido dos atos da criança. Por trás das emoções como formas repetitivas de atuação na brincadeira da criança, encontram-se outros conteúdos além daqueles que o adulto supõe.

Mrech apresenta também a contribuição de Lacan a partir do conceito de *gozo.* Para Lacan, o gozo está articulado àquilo que está além do princípio do prazer. A criança não repete situações apenas por seus sentidos e significações, mas porque certas situações se constituem em formas de gozar. Assim, quando ela se aproxima de um brinquedo, para brincar, já está aparelhada com formas estruturadas de pensar e saber.

A concepção psicanalítica revela os limites dos pesquisadores a respeito das teorias sobre o brincar, o brinquedo e a criança. É preciso que os adultos, antes de tudo, se desfaçam de seus preconceitos teóricos, para atingir uma forma mais próxima possível do pensar e agir infantil.

No encerramento deste capítulo, acrescento que o brincar não se reduz às diferentes etapas e tipos de brincadeiras infantis, mas ultrapassa estes processos e se apresenta como uma categoria nova para cada criança.

Desejo deixar clara aqui a minha opção por Brougère e Vygotsky, mencionados respectivamente nas visões sociocultural e psicológica de Kishimoto (1998),

explanadas acima, pelo fato de existir entre os dois autores uma similaridade na abordagem, que enfatiza o sociocultural, e que reflete a postura por mim adotada em meu trabalho como educador nas escolas e na comunidade.

3 LUDICIDADE, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

No presente capítulo desta Dissertação tratarei da relação entre ludicidade e aprendizagem, e das formas de educação, sendo as ideias explanadas fundamentais ao andamento deste trabalho.

3.1 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

A aprendizagem é vista por Demo (2000) como um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Na ênfase educacional centrada na aprendizagem, o professor é co-autor no processo de aprendizagem dos alunos, sendo o conhecimento construído e reconstruído continuamente.

Para o mesmo autor, a educação, vista sob o prisma da aprendizagem, representa a vez da voz, o resgate da vez e a oportunidade do aluno de ser levado em consideração. O conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade fomenta a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna no sujeito da sua própria aprendizagem. A educação deve criar condições de formar um sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, mas uma história que permita ao sujeito participar da sociedade.

De acordo com Rojas (2010), o educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto, mas é ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que o outro possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que poderá encontrar.

Vigotski (1998) afirma haver uma relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Acrescenta que todas as concepções

correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas, explanadas a seguir.

A *primeira vertente* afirma que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Este é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

A *segunda posição* é a que postula que aprendizado é desenvolvimento, isto é, que o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.

A *terceira posição* combina as anteriores, afirmando que o processo de aprendizado estimula e empurra para frente o processo de maturação.

Vigotskii (1992) ainda afirma que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e nunca parte do zero. Nesse sentido, toda a aprendizagem tem uma pré-história. Exemplificando: quando a criança começa a estudar matemática, muito antes já adquiriu experiências referentes à quantidade, operações como divisão e adição e outras. Aprendizagem e desenvolvimento, portanto, não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Centrando o foco na ludicidade, assunto desta Dissertação, Brougère (2004) declara que a criança, na sua brincadeira, não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Essa manipulação transforma ou anula as significações anteriores. Tal procedimento, no entanto, não significa um condicionamento. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las e até mesmo a negá-las. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.

Rojas (2010) defende a ideia de que brincar é a ludicidade do aprender. Nessa visão, evidencia três momentos: o *faz de conta*, que dá ênfase à imaginação, levando a criança a vivenciar idéias por meio da literatura infantil, da dramatização, do contar e viver histórias. O segundo momento é o do *brincar em grupo*, quando a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada. É o preparo para a socialização e o diálogo. No terceiro momento é evidenciado

o *brincar, o jogar e o aprender* em várias dimensões: informação conceitual, comunicação, troca e parceria, interface teórico-prática.

De acordo com Sales (2010), a brincadeira como ferramenta de aprendizagem se desenvolverá de forma positiva se o educador souber trabalhar adequadamente com ela. Muitos educadores veem este tipo de atividade como um momento de disputa, com perdedores e ganhadores, e acabam disseminando essa ideia. Porém, quando se sabe trabalhar a ludicidade, o corpo, outras potencialidades são desenvolvidas, como a criatividade, o prazer, a interação entre as pessoas, a cooperação, entre outras.

Sales (2010) acrescenta o pensamento de Vygotsky, o qual aponta a brincadeira como uma atividade dominante na infância, através da qual a criança expressa sua imaginação, conhece seu corpo e até mesmo cria suas próprias regras.

Vigotski (1998) afirma que uma criança pequena, quando tem um desejo não possível de ser realizado de imediato, pode ser distraída ou acalmada. Já a criança pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é chamado de brinquedo (ou brincadeira). A criança na fase escolar vai além: a situação imaginária, o brinquedo, é baseado em regras. Aquilo que passa despercebido na vida real torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

Assim, o desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando esta participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-lo. Por isso, é de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de uma participação coletiva. O papel do educador será o de mediador e não de delimitar as regras, complementa Vigotski (1998).

As ideias de Froebel também são abordadas por Sales (2010). Ele concebeu o jogo como atividade importante ao desenvolvimento e da criança, resultando em benefícios morais, intelectuais (como a aprendizagem) e físicos. Para Froebel, a falta de liberdade e a repressão repercutem negativamente no que diz respeito ao estímulo da atividade espontânea, característica fundamental para o desenvolvimento. Ele percebe o jogo como instrumento de ensino, sendo facilitador do trabalho com as disciplinas de matemática, ciências e outras. Vê a brincadeira como a representação de necessidades e impulsos internos.

As atividades lúdicas cooperativas contribuem e oportunizam às crianças momentos de expressão, criação e troca de informações, além de trabalhar a cooperação. É necessário, entretanto, que o educador reavalie seus conceitos a respeito dessas atividades e

que a criança tenha espaço para expressar sua fala, seu ponto de vista. O professor, ao propor uma atividade lúdica, deve deixar a criança livre para a troca de experiências com os colegas, para a vazão da criatividade e a busca de soluções, pois assim ela será capaz de construir seu próprio conhecimento. (SALES, 2010).

Para Brougère (2004), a brincadeira não é inata. Aprende-se a brincar. Ela pressupõe uma aprendizagem social. Os comportamentos da criança se originam nas suas descobertas. Pela brincadeira, a criança aprende a compreender, a dominar, e depois a produzir uma situação específica, distinta de outras situações. Os objetos podem ser diferentes daquilo que aparentam, mas os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana.

Brougère, na mesma obra, apresenta as posições de Reynolds (1972), para o qual o caráter lúdico de um ato não provém da natureza daquilo que é feito, mas da maneira como é feito. A brincadeira não comporta nenhuma atividade instrumental que seja própria a ela, mas tira suas configurações de comportamentos de outros sistemas afetivo-comportamentais.

A brincadeira relaciona-se à aprendizagem na medida que aparece como um sistema de sucessão de decisões, sistema este que se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado com outros. (BROUGÈRE, 2004).

Pelas leituras realizadas, percebo então que, se a criança é estimulada desde pequena, podendo realizar subversões na "ordem" estabelecida e transformações, ela terá maior oportunidade de ampliação de horizontes, de novos aprendizados. Crescerá com maior flexibilidade de pensamentos, conseguindo ter opinião própria e vendo as coisas por diversos ângulos. Poderá sentir-se livre para arriscar, tentar outra vez, buscar soluções, traçando seus caminhos com interesse, imaginação, criatividade e autoconfiança.

3.2 EDUCAÇÃO: INFORMAL, NÃO FORMAL E FORMAL

Neste tópico apresento breves conceituações sobre a educação informal e a não formal, além de algumas considerações a respeito da educação formal, "modalidade" na qual foi realizada a pesquisa de campo apresentada neste trabalho. Também exponho o

entendimento de alguns autores sobre o que é ser educador. Para introduzir esse assunto, exponho o pensamento de Schlee (2001) a respeito de espaço lúdico e espaço qualificado, espaços estes onde as atividades prazerosas/lúdicas podem ser desenvolvidas.

O *espaço lúdico* seria qualquer extensão limitada em três dimensões destinadas a atividades lúdicas: os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Seriam assim considerados espaços lúdicos os estádios, os ginásios, os parques, as praças, os jardins, entre outros, construídos para as atividades esportivas e/ou recreativas. São fundamentalmente espaços lúdicos as salas de jogos e as brinquedotecas. Essa definição abrange todo e qualquer espaço onde são realizadas algumas atividades que possam ser consideradas lúdicas, e como a ludicidade faz parte da vida dos seres humanos, todo o espaço pode ser classificado como lúdico. O autor apresenta também a ideia de *espaço qualificado*, aquele que permitirá ou convidará ao desenvolvimento de atividades prazerosas e espontâneas. Neste espaço, o lúdico passa a ser visto como um componente da cultura, em sentido amplo, historicamente situada. O lúdico é tratado como mais uma função a ser atendida, pois esse espaço é um agente da ludicidade.

Apresentei inicialmente a ideia de espaço lúdico e qualificado, pois as formas de educação acima mencionadas podem (e devem) se utilizar destes espaços para o desenvolvimento das atividades lúdicas.

Voltando então às formas da educação, a *educação informal* é conceituada por Gohn (1999) como aquela transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leituras diversas e outros meios. Decorre de processos espontâneos ou naturais, mesmo sendo carregada de valores, como a educação familiar.

A *educação não formal*, segundo o INEP (2010b), é relativa às atividades ou aos programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. Pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral. Esses programas podem ter duração variável, e podem (ou não) conceder certificados da aprendizagem obtida. Não seguem necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. São programas geralmente oferecidos por instituições sociais governamentais e resultam em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania.

Gohn (1999) designa a educação não formal como um processo que apresenta a intenção dos sujeitos na busca de determinados objetivos, com quatro campos, ou quatro

áreas de abrangência. O *primeiro* campo envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, por meio de atividades grupais. Por exemplo, participar de um conselho de escola. O *segundo* campo liga-se à capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades ou o desenvolvimento de potencialidades. O *terceiro* refere-se à aprendizagem e ao exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos. O *quarto* é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Outros dois campos acrescentados pela autora seriam o da educação desenvolvida pela mídia e o campo da arte de viver bem, ou seja, como conviver com o estresse, por meio de cursos de autoconhecimento, técnicas de relaxamento, etc.

A educação não formal ocorre em espaços múltiplos: o bairro-associação, as igrejas, os sindicatos e partidos políticos, as Organizações Não-Governamentais e outros espaços interativos. (GOHN, 1999).

Num conceito amplo, a educação relaciona-se ao conceito de cultura (GOHN, 1999). Isto significa que é abordada como forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou grupal. A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, é abordada como uma das formas da educação.

A educação, compreendida como um processo, é iniciada desde o nascimento, já a escolar começa algum tempo depois, afirma Costa (2010). A educação dos indivíduos através da escola começou no Egito, Grécia e Roma na Antiguidade. Porém, tomou maior impulso a partir do século XV, relacionado aos processos históricos sociais, como a nova maneira de se ver o mundo, o estabelecimento de normas e costumes distinguindo os indivíduos e os grupos sociais, a criança passando a ser alvo de cuidados, a emergência da disciplinarização da sociedade. Estes processos foram muito importantes para a educação escolarizada e a grande revolução veio com o material impresso, que permitiu "carregar" o conhecimento a vários lugares. Assim desenvolveu-se a educação formal.

A *educação formal*, afirma Santos (2010), refere-se ao que se ensina nas escolas: ler, escrever, fazer contas, as ciências, as técnicas, a memória social, o entendimento do mundo natural e do mundo mental. Tais conhecimentos acabam por constituírem, dentro dos currículos escolares, uma padronização daquilo que é desejável que as pessoas aprendam e apreendam, para dominarem minimamente as habilidades da

comunicação e do fazer social. A escola transforma estes conhecimentos em proposta curricular e os viabiliza em planos de aula.

Baseando-se em teorias psicológicas e tendências pedagógicas, estabelece as diretrizes que indicarão em qual idade e em que etapa escolar será o aluno capaz de aprender determinada cota deste conhecimento. E surge então o conteúdo curricular de cada série ou ano escolar. A educação, contudo, leva em si um conceito mais amplo e profundo, cujos instrumentos de percepção e medida não são contemplados nas provas, nas notas, nos gráficos desenhados em estatísticas oficiais. Isto é, vai muito além do que a formalidade institucional consegue mensurar. (SANTOS, 2010).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a educação formal refere-se a várias formas de ensino regular, à educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades, centros de formação técnica e tecnológica e outras instituições, que geralmente se constitui numa "escada" contínua de ensino para crianças e jovens, tendo início, em geral, na idade de cinco, seis ou sete anos e continuando até os 20 ou 25. Nos níveis superiores dessa escala, os programas podem ser constituídos de alternância de ensino e trabalho.

Esse tipo de educação é ministrado numa sequência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro, compreendendo desde a educação básica até a educação superior; e orientado até a obtenção de certificados, graus acadêmicos ou títulos profissionais, reconhecidos oficialmente.

A educação formal é oferecida em instituições educacionais formais, públicas ou privadas, e normalmente se constitui em uma progressão de educação que corresponde às diferentes etapas em que se encontra estruturado o processo educativo, que asseguram sua unidade e facilitam a continuidade do mesmo. Sua finalidade é a aquisição de conhecimentos gerais e o desenvolvimento das capacidades mentais básicas. O programa da educação formal é sistemático e planejado, ocorrendo durante um período contínuo de tempo e segue normas e diretrizes determinadas pelo governo federal. (INEP, 2010a).

É no âmbito da educação formal que, segundo Vygotsky, citado por Baquero (1998), se produzem as encruzilhadas evolutivas e se desdobram os processos educativos, nascidos do impulso, no desenvolvimento e na complexização dos processos psicológicos superiores, sendo estes revelados no domínio voluntário do comportamento, no controle consciente sobre as próprias ações e pelo uso de instrumentos de mediação. Assim, não basta que o indivíduo esteja inserido numa cultura para que esses processos sejam formados,

mas são necessárias situações sociais específicas, a maioria delas ocorridas na escola. A escolaridade deve permitir ao indivíduo o acesso às formas de conceitualização próprias da ciência, o domínio da natureza, da cultura e sobre si mesmo. A aprendizagem consiste, portanto, não apenas no domínio dos instrumentos ou sistemas conceituais, como também de sua "recontextualização" no cenário escolar.

Essa forma de educação recebe de Vygotsky uma atenção especial, reforça Rego (1995), pois ele considera que ela possibilita o desenvolvimento de modalidades de pensamento bastante específicas, apresentando caráter insubstituível na apropriação pelo educando da experiência culturalmente acumulada. Ela se constitui, assim, no elemento imprescindível para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, pois promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

> Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados [...], ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos [...], são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação no seu meio. [...]. Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 1995, p. 104).

Sendo assim, prossegue a autora acima mencionada, Vygotsky percebe que o universo da educação escolar torna acessível ao indivíduo o conhecimento formalmente organizado, que o desafia a entender as bases das concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Posso então concluir, a partir das leituras realizadas, que é na educação formal que ocorre a ampliação da consciência, estimulando a criação de sentidos individuais. Ela promove um autoconhecimento, que permite maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Sendo voltada para a realidade existencial do indivíduo, ela terá maior significado. Entendo, portanto, que o papel do educador é dar, através inclusive de atividades lúdicas, um significado à aprendizagem.

Foi no "espaço" da educação formal, considerado neste trabalho como *espaço qualificado*, conforme conceituado na página 31, que desenvolvi minha pesquisa de campo e estabeleci uma relação com os educadores. Como o termo *educador* é bastante amplo, esclareço que me refiro ao *professor*, ao profissional que atua na educação escolar, formal.

Vieira (2010) afirma que o professor na atualidade é mais que um transmissor de conhecimentos, mas é aquele que passa a caminhar junto com a criança e o adolescente, atuando na transmissão de informação e conhecimento, mas também sendo capaz de mudar pensamentos e atitudes.

Na visão de Moran (2007), o professor é um especialista em aprendizagem e conhecimento. Assim, espera-se que na sua prática, ele aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente e evoluído; que construa sua identidade integrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico. Ao ser testemunha viva das dificuldades de aprender, das dificuldades de mudar e das contradições do cotidiano, aprende a compreender-se e a compreender, e vai consolidando seu jeito de ensinar, de lidar com os alunos.

O autor acrescenta que uma das formas do professor estabelecer vínculos é mostrar genuíno interesse pelos alunos; e que a coerência entre o que fala e faz é um fator importante para o sucesso pedagógico. A junção da competência intelectual, emocional e ética causa um profundo impacto nos alunos. Porém, o professor não precisa ser "perfeito" para ser um bom profissional. Ele deve se revelar sem máscaras, sem jogos, como alguém atento a evoluir, a aprender, a ensinar e a aprender.

De acordo com Von Simson; Park; Fernandes (2001), a educação escolar se concretiza através da participação efetiva dos educadores envolvidos com os educandos. Para isso, o professor busca propiciar situações e oportunidades para diferentes vivências conjuntas, sem esquecer-se de aproveitar aquelas já existentes. Ele deve fazer com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando valorizar a realidade de cada um e fazendo com que essa realidade perpasse todas as atividades.

Na opinião de Pereira (2010), baseada em uma perspectiva vygotskyana, apenas o homem pode educar o homem. As características de cada indivíduo vão sendo formadas nas interações com o meio, e o professor apresenta-se como um componente importante para o confronto de informações culturais que possibilita o processo de conhecimento.

Segundo Vigotski (1984), todo processo de aprendizagem tem que ser mediado por um adulto, e isso valoriza o papel do professor e da escola. O professor é um agente de transformação social e suas ações influenciam diretamente na vida de seus alunos, e consequentemente, na formação da sociedade. Vigotski não coloca o professor como o centro do conhecimento, mas acredita que, com mais experiência e vivência, o professor pode auxiliar o aluno, estando atento para aquilo que o aluno não sabe e não poderá aprender sozinho. A intervenção do professor provoca assim "avanços" na aprendizagem.

Vigotski ainda afirma que o professor não deve impor seu conhecimento, mas estabelecer com o aluno uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, considerando aquilo que o aluno já sabe, a sua bagagem cultural e intelectual.

Apesar de ter encontrado elementos válidos nas definições de professor/educador em todos os autores acima mencionados, particularmente destaco o pensamento de Vygostsky, pois igualmente considero o professor como aquele que vê no aluno um sujeito ativo e interativo, e que, por isso, precisa buscar selecionar as "ferramentas" necessárias para que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Ainda sobre o professor, segundo Fortuna (2010), é ele que percebe o espaço e o momento do brincar, inclusive na sala de aula, mas não fica só na observação e oferta de brinquedos: intervém no brincar para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas e incentiva o aluno a avançar do ponto em que está na sua aprendizagem. Para que isso aconteça, o professor não pode aproveitar a "hora do brinquedo" para realizar outras atividades, mas deve estar presente e atento aos alunos e aos próprios conhecimentos e sentimentos.

O brincar inserido em um projeto educativo, prossegue a autora, supõe intencionalidade, ou seja, deve apresentar objetivos e consciência da importância da ação do professor. Esse projeto seria então um ponto de partida para a sua prática pedagógica, não um ponto de chegada rigidamente pré-definido. De um lado, o educador deve desejar, "ter objetivos", e ao mesmo tempo, abdicar de seus desejos, no sentido de permitir que os alunos se manifestem como na realidade são, e não como o professor desejaria que fossem.

4 LUDICIDADE E CULTURA LÚDICA

Santos (2001) afirma que a plenitude do homem está na busca do equilíbrio entre razão e emoção. Porém, o homem usa muito pouco o hemisfério direito do cérebro, que é responsável pela emoção e, portanto, pelo prazer, entretenimento, motivação, vivências, exploração, inovação e humor, que são fundamentais para a ludicidade fluir naturalmente.

Ser lúdico, assim, significa usar mais o hemisfério direito do cérebro, e com isto, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma. Só assim pode se desenvolver a ludicidade.

Colocando-se razão e emoção no mesmo patamar, a ludicidade ganha força e deixa de ser enfocada como uma característica infantil, prossegue a autora. Não é mais uma atividade descomprometida de resultados, mas envolve todas as fases do desenvolvimento humano. A expressão *homo ludens* começa a fazer parte do cotidiano e o homem, sem perder a sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar um novo sentido à sua existência por meio da ludicidade, recuperando a sensibilidade estética e enriquecendo seu interior.

Para a mesma autora, a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial com base em um novo sistema de aprender brincando inspirado em uma concepção de educação para além da instrução. Nela, é possível ensinar sem entediar, e o jogo é o método de aprendizagem mais eficaz para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica do aluno. O jogo, aqui, é visto de uma forma bastante abrangente, podendo ser competição ou apenas representar uma ação lúdica. Na sala de aula, a ludicidade pode ganhar grande espaço, pois a criança se apropria de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao professor avaliar o crescimento gradativo da própria criança, numa dimensão que vai além das tradicionais provas classificatórias.

Negrine (2001) declara que o comportamento lúdico não é herdado, mas adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de

desenvolvimento e aprendizagem. É produto do desenvolvimento de uma cultura lúdica que, ao longo da história, foi priorizada por uns e combatida por outros; e sempre está vinculado a uma atividade, seja ela individual ou coletiva, e também sempre relacionado ao tempo livre de que dispomos.

4. 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA LÚDICA

Nesta seção apresento inicialmente considerações a respeito do termo *cultura*, para depois passar a tratar especificamente da *cultura lúdica*, predominando, nesse particular, a visão de Brougère.

A cultura está definida por Brougère (2004) como o conjunto de significações produzidas pelo ser humano. Segundo o autor, toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou por parte dessa sociedade. O mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, chamado *impregnação*, passa pela confrontação com imagens, com representações, com formas variadas e diversas. Brougère usa, nesse sentido, um termo interessante: "Cada cultura dispõe de um 'banco de imagens' consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções". (BROUGÈRE, 2004, p. 40).

De forma geral, a cultura seria então a maneira de conviver, se comunicar e expressar das pessoas; é a maneira como as crianças brincam, como os adultos trabalham e vivem. Pertence a todos e faz com que as pessoas participem de ideais e objetivos comuns. Porém, de uma sociedade para outra surgem diferenças: um estudo de Luria (1992) apontou que a comparação da atividade intelectual em diferentes culturas poderia produzir informações importantes acerca da origem e da organização do funcionamento intelectual do homem.

Os seres humanos são seres interpretativos. A ação social tem significado tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam, em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas; e para organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas dão sentido às ações e, tomados em seu conjunto, constituem as "culturas".

Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado. (HALL, 1997).

Segundo Pasqualini (2003), entender a noção de *patrimônio cultural* no cenário atual é essencial para que se possa entender o desenvolvimento e permanência das manifestações populares. O patrimônio cultural é testemunho da história e da cultura, produzidas pelos grupos sociais, que permitem conhecer o modo de vida de pessoas que viveram em outras épocas e lugares, em situações diferentes das atuais, mas que também trabalharam, lutaram, amaram, sofreram, foram felizes ou tristes. Esta caminhada permite acumular uma bagagem com todo o acervo das coisas que foram sendo produzidas e aprendidas.

Além disso, os valores, as crenças, os símbolos, as linguagens através dos quais as pessoas registraram, expressaram e transmitiram o que pensavam, o que sentiam e tudo o mais a respeito de suas vidas, também pertencem a este acervo revelador daquilo que a sociedade foi, do que é, e do que pode vir a ser. Por exemplo: na linguagem dos cantos, danças, fantasias, brincadeiras, etc., o povo brasileiro fala sobre a sociedade em que vive, seus valores e crenças. (PASQUALINI, 2003).

Gohn (1999) afirma que, no senso comum, o termo "cultura" é associado a estudo-educação-escolaridade; ou ao mundo das artes; aos meios de comunicação de massa; ao mundo do folclore, lendas, crenças e tradições passadas ou, ainda; a períodos ou etapas da civilização humana. Na etimologia da palavra, o termo provém do latim *colere*, que significa *cultivo* e *cuidado* (com plantas e animais), mas os romanos estenderam o vocábulo aos cuidados com as crianças e sua educação, aos deuses e monumentos, à cultura do espírito, etc. A partir do século XVIII, o termo é ligado à civilização, também derivado do latim *cives* (homem educado, polido) e *civitas* (ordem social).

Assim, foram sendo tecidos novos significados ao vocábulo "cultura", mas em termos genéricos, a cultura de cada povo é usada para explicar sua compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo, que pode perpassar por várias gerações.

Referindo-se à *cultura lúdica* propriamente dita, Machado (1994) afirma que as primeiras manifestações lúdicas do ser humano são provenientes das relações afetivas, como o embalo, o carinho, o canto. Assim, o primeiro parceiro para brincar é a mãe, ou a pessoa que cria. Depois, as brincadeiras são compartilhadas com outras pessoas com quem convive.

A autora completa: “Antes do brincar com os objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas. Antes mesmo de segurar algo nas mãos, o bebê já brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer.” (MACHADO, 1994, p. 23).

Dessa forma, desde quando entra em contato com seu “eu” para brincar, o ser humano está inserido numa cultura lúdica.

A cultura lúdica é entendida por Brougère (2004) como uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais e geracionais[4]. Tal cultura ainda inclui objetos, em particular os brinquedos.

Além de ser composta de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial que podem ser atualizadas, o autor acrescenta que a cultura lúdica é também simbólica, ou seja, suporte de representações. A brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias. O brinquedo serve de suporte para representações para as histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes, como livros, filmes, desenhos animados e outros.

É importante perceber que, apesar de dispor de certa autonomia, a cultura lúdica só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. Brougère afirma que: “É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica. Na verdade, esta é diferenciada: diferença de sexos, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de regiões”. (BROUGÈRE, 2004, p. 52).

Estando a cultura lúdica imersa na cultura geral à qual a criança pertence, e sendo ela diferenciada nos lugares onde a brincadeira é possível (casa, escola), pode-se considerar, segundo Winnicott, mencionado em Brougère (2004), que essa cultura lúdica irá constituir uma bagagem cultural para a criança e se incorporar de modo dinâmico à cultura, capacitando a criação do futuro adulto.

Machado (1994) declara que o brincar é uma linguagem: a criança lida com sua realidade interior, traduzindo livremente ao exterior. Assim o adulto também faz quando está filosofando, escrevendo, lendo poesias. É a tradução do imaginário.

Del Priori (1999), mencionada em Pasqualini (2003), aponta a presença da cultura lúdica na história do Brasil: as crianças indígenas brincavam com o mundo à sua volta, alguns com arco e flecha. Levavam a sério as brincadeiras de caçar e cozinhar,

[4] Que dizem respeito às relações entre gerações = intergeracionais. (PRIBERAM, 2010).

fabricavam seus brinquedos e dançavam. Nas brincadeiras e no diálogo, trocavam ideias que se transformavam em faz de conta. Com a chegada dos jesuítas, começaram a usufruir de novos conhecimentos e costumes, incluindo a nova língua. A convivência das crianças portuguesas com índios nos colégios jesuítas iniciou um intercâmbio entre os dois povos.

Quando chegaram os escravos africanos, novos elementos foram acrescentados aos costumes e à linguagem, como cantigas, brincadeiras e palavras que ficaram no vocabulário dos brasileiros: bumbum, neném, moleque e tantas outras.

As famílias mais ricas costumavam trazer da Europa brinquedos industrializados para seus filhos. Ao final do século XIX, começaram a surgir as primeiras indústrias de brinquedos no país, o que foi aos poucos limitando a inventividade das crianças. As ruas, antes palco das brincadeiras, foram sendo ocupadas por carros cada vez mais velozes.

No Brasil atual, onde sofisticados brinquedos eletrônicos atraem o interesse infantil, os brinquedos e brincadeiras tradicionais ocupam um espaço tímido, mas ainda é preciso ver, através dos tempos, a criança como criança, a sua existência cotidiana, os seus novos vínculos sociais e afetivos, a sua aprendizagem da vida por meio de uma história que não é contada por ela própria. (DEL PRIORI, 1999 apud PASQUALINI, 2003, p.17-18).

Para melhor compreensão da cultura lúdica atual, entrarei na questão das contribuições do brinquedo, da televisão e da brincadeira.

4.2.1 A influência do brinquedo na cultura lúdica da criança

Na visão de Sutton-Smith (1986) e Kline (1993), mencionados na obra de Brougère (2004), o brinquedo é considerado um produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. Por um lado, deve ser estudado como um objeto que revela algo sobre uma cultura. De outro lado, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais, assumindo significados.

Brougère (2004) resume as características do brinquedo: ele é o suporte de uma representação (ganhará novos significados através da brincadeira); espelho da sociedade (imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria); um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura.

A criança, segundo o autor acima referido, assim como o adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos. Ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. O brinquedo não existe apenas em seu aspecto material, e a sua manipulação remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade. "Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura." (BROUGÈRE, 2004, p. 62-63). Assim, o brinquedo permite à criança instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal.

Através do brinquedo, prossegue Brougère (2004), a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos livros, contos e desenhos animados. Estes meios propõem um olhar sobre o mundo, que leva em conta a criança. Nesse aspecto, a maior especificidade do brinquedo é o convite à manipulação lúdica. Entra aí o conceito de *interação lúdica*, que associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emana da criança.

O estudioso Vigotski (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz de conta, como brincar de casinha, de escolinha, de cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Esse tipo de brincadeira é por ele privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, proporcionando capacidades de representação simbólica e de se envolver em situações imaginárias. Com o passar do tempo, a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. Em outra edição da mesma obra, Vigotski afirma: "[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. [...] Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade." (VIGOTSKI, 1984, p. 114).

Em outra obra, Vigotskii (1992) apresenta a relevância da imitação na vida da criança. A criança pode imitar um grande número de ações que supera os limites de sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que de modo independente. Aquilo que ela realiza sozinha é denominado Zona de Desenvolvimento Potencial, o que é realizado com a ajuda de adultos é a Zona de Desenvolvimento Proximal, o que amanhã se tornará a Zona de

Desenvolvimento Real. E o processo vai se repetindo a cada novo aprendizado. O conhecimento é, então, construído pelas relações interpessoais e as trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida formativa do indivíduo.

Na seção seguinte desta Dissertação tratarei da possibilidade de se passar da passividade oferecida pela televisão para a atividade lúdica.

4.2.2 A influência da televisão nas brincadeiras infantis

Nesta seção apresentarei algumas reflexões de Brougère (2004) a respeito da influência da televisão na ludicidade da criança.

Para o autor, a televisão tornou-se uma grande fornecedora dos suportes de brincadeiras. A criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas se apropria deles através de suas brincadeiras, assim como faz no ambiente familiar e social. A televisão oferece uma linguagem comum e referências únicas para crianças que pertencem a ambientes diferentes. Por exemplo: um herói de desenho animado faz com que as crianças brinquem em pé de igualdade, ajustando seu comportamento a partir do que conhece sobre aquele herói.

A pesquisadora francesa Lurçat (1984), mencionada na obra de Brougère (2004), acrescenta o papel da descarga emocional, quando a brincadeira coletiva faz com que as crianças retornem às cenas vistas na televisão. Segundo ela: “A brincadeira coletiva [...] permite acabar com os efeitos do bombardeamento emocional a que são submetidas as crianças quando assistem, solitárias, a certos programas.” (LURÇAT, 1984 apud BROUGÈRE, 2004, p. 55).

Brougère (2004) defende que a televisão não se opõe à brincadeira, quando muitos autores “acusam” a televisão de roubar o tempo do brincar. Ele acredita que a televisão alimenta a brincadeira, influencia-a, estrutura-a na medida que a brincadeira não nasceu do nada, mas daquilo com o que a criança é confrontada.

A publicidade televisiva influenciou tão fortemente o brinquedo que a dupla brinquedo/televisão tornou-se inseparável. A dimensão simbólica do brinquedo, seu conteúdo representativo, cresceu em importância de tal forma que a televisão pôde, facilmente, colocá-lo em evidência.

Todas essas considerações, porém, não significam que a cultura lúdica esteja inteiramente submissa à influência da televisão. As brincadeiras anteriores a ela "assimilaram" novos conteúdos através da televisão, mas a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas. Há brincadeiras atuais que reativaram estruturas de brincadeiras existentes há diversas gerações. Para Brougère (2004, p. 59): "Não parece haver oposição entre as brincadeiras tradicionais e aquelas oferecidas pela televisão [...] A brincadeira é, [...] um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser."

Após tratar da invenção e da criação que a criança realiza em torno das imagens televisivas, passarei a falar das possibilidades da brincadeira, segundo Brougère.

4.2.3 Brincadeira e cultura

Em Brougère (2004), a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cujas diferenças desaparecem em proveito de uma igualdade construída pela criança no ato lúdico. É, portanto, a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão. Não existe uma brincadeira natural, mas um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. (BROUGÈRE, 2004).

O autor apresenta, nesse sentido, o conceito de Jean Piaget de que, na brincadeira infantil ocorre um processo de apropriação cultural, de assimilação. A criança interioriza as formas imaginárias, apoiando suas próprias invenções em esquemas preexistentes que são os mesmos encontrados na literatura tradicional dos contos e lendas.

Acrescento ao conceito piagetiano a ideia de apropriação de Machado:

> Apropriar-se é vir a ser, e ser [...] é a chave para a autoconfiança e o relaxamento necessários para estar em processo criativo. E em sintonia com essa energia, adultos e crianças podem usufruir a espontaneidade, num posicionamento no qual ninguém tem medo de errar, de ousar, de fantasiar e de viver criativamente. (MACHADO, 1994, p. 39).

Retornando a Brougère (2004), a brincadeira é um espaço social que surge a partir de uma convenção. Sendo um espaço social, supõe regras, ou seja, um acordo entre os

parceiros. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz-de-conta, pelo imaginário.

A esse respeito, Vigotski declara:

> [...] no brinquedo, a criança [...] faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer, e ao mesmo tempo, aprende a seguir caminhos difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

Vigotski ainda reflete que na brincadeira a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, é como se ela fosse maior do que é na realidade.

A regra, porém, afirma Brougère (2004), pode ser transformada por um acordo entre os que brincam, ou seja, ela libera os limites do real.

Na brincadeira a criança é o sujeito ativo, numa situação incerta quanto aos resultados. Isto porque é uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo, que varia conforme a criança: sua faixa etária, seu desenvolvimento e a forma de cultura na qual está inserida, entre outros aspectos. (BROUGÈRE, 2004).

A maravilhosa capacidade de criar na criança é exposta por Fantin:

> Brincando – e não só – a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem o mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver. (FANTIN, 2000, p. 26).

Após essas considerações envolvendo a cultura lúdica, na seção seguinte abordarei a brincadeira no cotidiano escolar.

5 O COTIDIANO ESCOLAR

Para Carvalho (1996), a vida cotidiana trata da vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos todos os dias: levantar na hora certa, realizar as atividades caseiras, ir para o trabalho, escola ou igreja, fazer as refeições, ler o jornal, ver televisão, etc. São atividades mais regidas pelo gesto mecânico do que a consciência. Não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade.

A autora ainda comenta que em cada época histórica os ritmos e as regularidades da vida cotidiana se distinguem. A vivência e a experiência da cotidianidade também são diferenciadas segundo os grupos ou classes sociais a que os indivíduos pertencem. A vida cotidiana, apesar de ser vista como um mundo rotineiro, de alienação, da banalização, também pode ser um espaço para o inesperado, que eleva o homem da cotidianidade e retorna a ela de forma modificada. Por isso, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social. (CARVALHO, 1996).

Certeau, Giard e Mayol (2003) valorizam a importância do espaço privado (doméstico) para o ser humano. Nesse espaço, são repetidos gestos indispensáveis aos ritmos do agir cotidiano. É também o espaço dos relacionamentos, do convívio, e representa a barreira entre o privado e o público. Quanto mais o espaço exterior oferece riscos, mais o espaço próprio é valorizado, e isso tem o seu lado negativo: gera acomodação e sonhos solitários. O espaço privado precisa abrir-se a fluxos de pessoas e ideias, pois a vida é mobilidade, relação com um plural do outro.

Ao centrar o foco sobre o *cotidiano na escola*, chega-se logo à sala de aula. Para quem vive no dia-a-dia da escola, matizada por diferentes e variados “cruzamentos”, o desafio da sobrevivência está presente o tempo todo, declara Geraldi (2006). As tensões envolvem desde a falta de espaço, de material, de funcionários, de tempo para conversar, trocar idéias e estudar, até o número excessivo de alunos por classe, a ausência de colegas sem avisar, o material prometido que não chegou, a visita inesperada que “atrapalhou” e outras, somadas aos problemas trazidos pelos que, em nome de melhorar a “qualidade de ensino”, pedem estatísticas, projetos, laudas, atas, e enviam “pacotes” de Portarias Normativas, legitimadas pelo “poder” do Diário Oficial. Uma parte delas, apesar das supostas boas intenções, mais atrapalham do que ajudam na qualidade de vida e trabalho

daqueles e daquelas que vivem um grande pedaço de suas vidas na escola, complementa a autora.

A sala de aula, afirma Sirota (1994), foi muito cedo apontada como o próprio objeto de uma sociologia da educação, em diversos países. Alguns teóricos apontaram a sala de aula como lugar de socialização onde cada um adquire o papel que a sociedade exige dele.

J. C. Filloux, mencionado em Sirota (1994), afirma que a articulação das condutas de ensino e aprendizagem situa-se em uma escola, mais especificamente na sala de aula, e aí se refletem, através da organização da relação com o saber, valores e ideologias característicos de uma sociedade. Também é o lugar onde surge a comunicação, onde os parceiros interagem.

O cotidiano escolar surge como uma esfera definida no tempo e no espaço social, onde se joga uma partida cujo resultado é incerto. Mas o cotidiano escolar não se refere exclusivamente ao que lá se passa. É um espaço-tempo que só tem sentido nos espaços-tempos nos quais se situam. (SIROTA, 1994).

Segundo a autora, fracasso e êxito escolares constituem-se na cotidianidade do tempo escolar, e o cotidiano pode ser entendido através da interação social que toda situação pedagógica gera, num determinado contexto social. Tal ideia baseia-se em três premissas: 1) Toda situação pedagógica é objeto de uma interação social; 2) Na interação, as práticas dos atores sociais (professores e alunos) se autodeterminam; 3) Toda prática escolar é uma metáfora do conjunto de práticas sociais do indivíduo.

A referida autora, na mesma obra, menciona também K. Wilcox, segundo o qual a escolarização é um instrumento de transmissão cultural: trabalha-se sobre os currículos acadêmicos e também naquilo que se pode chamar “currículo oculto”: a transmissão de um conjunto de capacidades, de valores, de estratégias, de motivações, de imagens de si, de modos de relação com os pares e autoridades.

Na visão de Sirota:

> Esse processo parece ter como base um mecanismo de valorização ou desvalorização do discurso e do comportamento dos alunos, pois esses são comparados, diferenciados, hierarquizados, em relação e essa norma implícita e subjacente ao funcionamento da classe. (SIROTA, 1994, p. 37).

A autora supra mencionada considera a tomada de palavra (comunicação) no contexto escolar um verdadeiro jogo. Assim,

> [...] não há sociedade que não proponha [...] modelos de conduta perfeita e exemplar, modelos que regem a maneira de executar os modelos, regras que regem a maneira de obedecer às regras ou de desobedecer-lhes: no jogo da excelência, o jogo com a regra sempre faz parte da regra do jogo. (BORDIEU, 1969 apud SIROTA, 1994, p. 57-58).

Sirota (1994) aponta em sua obra (que centra maior atenção na escola "primária") diferenças existentes nas diversas classes sociais em relação à sua postura e expectativa no ambiente escolar: as crianças de classes populares demonstram distância, retraimento e conformismo. A escola, para essas crianças, é o lugar onde se aprende a ler, a escrever, a aprender ortografia e cálculo. Não representa muito além disso. Já os quadros médios, desprovidos de capital econômico e cultural, colocam na escolarização a esperança de ascensão social. Para os pais dessas crianças, a escolarização dos filhos será um "investimento", uma chance de "vencer". Os membros dessa classe agem mais em função do meio ao qual aspiram pertencer do que em função da situação presente. Quanto às crianças de quadros superiores e profissionais liberais, essas têm maiores chances de estarem entre os bons alunos. Porém, são os que mais conversam em sala de aula, isto porque não se deixam constranger pelas regras escolares.

Apesar dessas constatações, a frequência e a posição diante da escola vão além do determinismo social, "[...] é também um elemento de uma simbólica escolar familiar cujo sentido sofre múltiplas variações, devidas tanto à história da linhagem quanto ao presente de uma conjuntura econômica e social." (SIROTA, 1994, p. 155).

Segundo Esteban (2006), a experiência não deixa dúvidas de que a aquisição do saber elaborado e a ampliação do conhecimento científico não garantem condutas mais éticas, solidárias, justas, enfim, democráticas. Porém, o reconhecimento dessa insuficiência não retira a relevância social da escola. Também não leva a abandonar a busca de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e feliz, e da produção de uma escola como parte desse projeto. Pelo contrário, obriga a reflexão contínua sobre os processos cotidianamente instaurados na escola e sobre as relações neles constituídas.

A transformação do quadro educacional presente, que refletirá no cotidiano de uma sala de aula, além de ser influenciada pela cultura, passa pela formação do professor. O sentido de formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços

e concretizações. Requer redimensionamento dos conceitos e a busca de compreensão de novas idéias e valores. (ROJAS, 2010).

A autora ainda afirma que o professor não é o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo, mas que ele é a peça chave desse processo. Quanto mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades dele desempenhar uma prática educacional consistente, significativa e inovadora.

Sendo assim, apesar dos modelos impostos, o sucesso ou fracasso escolar podem ser resultantes tanto de aspirações individuais quanto da influência social, pois os fatores socioeconômicos são determinantes implacáveis na determinação do fracasso de crianças de classes populares.

5.1 COTIDIANO ESCOLAR: UM RELATO DO BRINCAR NA ESCOLA PÚBLICA: PASSADO E PRESENTE

Esta etapa da Dissertação apresentará um relato de minhas experiências voltadas para a observação do espaço da ludicidade em minha escolarização na etapa das séries iniciais do Ensino fundamental e em duas escolas de Ensino Fundamental nas quais atuei como professor de Educação Física.

Primeiramente, apresento situações de ludicidade no cotidiano durante minha fase escolar do Ensino Fundamental, no período de 1977 a 1984. Neste período ainda estávamos sob a regência de um governo militar, mas eu não entendia muito bem o que significava tudo aquilo. São lembranças de um tempo em a intenção da escola ainda não era formar um cidadão crítico e autônomo, e os conteúdos ministrados de forma mecânica imperavam.

No início estudei em uma pequena escola pública estadual, com duas salas de aula. Não havia espaço adequado para as aulas de Educação Física, sendo essas realizadas no chão batido. Depois de algum tempo ocorreu uma reforma maior com a construção de várias salas de aula, construção de quadra de esportes, etc.

Na escola o ensino era tradicional, e os conteúdos aplicados com rigor por todos os professores da época. A Educação Física era militarista, no meu entendimento, pois a organização disciplinar era bastante rígida e o professor no Ensino fundamental não

possibilitava brincadeiras diversificadas e/ou espontâneas nas aulas de Educação Física, visava somente jogos pré-desportivos, com movimentos mecânicos.

As brincadeiras, de forma geral, eram vivenciadas na hora do recreio e na comunidade onde se vivia. Na escola, os professores não proibiam as brincadeiras diversas nos momento de lazer. Dentre as brincadeiras no cotidiano do espaço escolar (apenas no recreio), posso citar: bolinha de gude, pega-pega, pião, esconde-esconde, bota, alerta, e outras que no momento não me vêm à lembrança.

Dentre as brincadeiras e brinquedos fora do espaço escolar, lembro-me de: pipa, estourinho (feito com bambu), pic-nic com os colegas, esconde-esconde noturno, pé de lata, perna de pau, cata-ventos feitos com folhas de plantas, brincar de carrinho, brincar de casinha, carrinho de lata, futebol no campinho próximo de casa, subir em árvores, apanhar frutas, caminhar no morro próximo da comunidade, brincar no meio do mato, nadar no rio, pescar, etc. Essas brincadeiras eram vivenciadas com muito prazer e alegria.

Apesar de ser um período no qual a democracia não tinha vez, pelo menos fora do âmbito escolar e até mesmo no âmbito escolar (fora do período das aulas), essas brincadeiras eram muito praticadas. Esse tipo de manifestação não oferecia nenhum confronto com o rigor dos conteúdos impostos pela escola, por isso não nos proibiam de brincar.

Porém, se os alunos tinham a liberdade de brincar, essa manifestação não ocorria nas aulas aplicadas pelos professores. Observo que, neste período, a criação dos jogos e das brincadeiras partia da criatividade dos alunos, que com os materiais da época montavam os seus próprios brinquedos e também repetiam brincadeiras culturalmente herdadas.

Já no tempo presente, a "oferta" de atividades lúdicas no cotidiano escolar pode ser maior, desde que a escola se proponha a oferecer espaço, e os profissionais também se comprometam com a proposta. O cotidiano escolar é feito pela escola, pelos professores, pela comunidade onde a criança está inserida, e por isso deve favorecer a formação integral da criança. A perspectiva de aquisição do conhecimento deve estar presente em todas as atividades realizadas pela criança. O cotidiano lúdico da criança deve ser valorizado de forma que suas experiências vividas na comunidade sejam ferramentas de aprendizagem. O professor tem o dever de tornar esse cotidiano prazeroso, para que a criança se sinta bem no espaço no qual convive diariamente. Pode fazer com que a cultura lúdica vivenciada por

gerações anteriores não se apague no tempo, resgatando os jogos e brincadeiras tradicionais, atualizando-os, delimitando aquilo que não ajudará na formação da criança.

Percebe-se que a indústria de brinquedos a cada dia lança novos produtos no mercado, deixando as crianças “encantadas”. Os brinquedos e jogos eletrônicos, muitas vezes trabalham só o raciocínio, esquecendo dos aspectos afetivo, motor e social. São brinquedos que muitas vezes levam a criança a uma degradação mental e psicológica, que excluem valores essenciais para a vida da criança, como alguns jogos de vídeo-game. Isto está se tornando um vício social, familiar e escolar, mudando a rotina das crianças, alienando-as e levando-as a uma deturpação dos valores sociais.

Sabe-se que um cotidiano lúdico saudável é construído por todos, pelas crianças com seus brinquedos, pelas escolas com sua estrutura pedagógica e seus materiais, por uma família bem estruturada, mas também pelos professores no âmbito escolar, e que estes mesmos necessitam cultivar uma cultura lúdica sadia, responsável, oportunizando à criança vivenciar experiências que lhe proporcionem uma formação afetiva, social, cognitiva e motora saudáveis.

Referindo-se às minhas observações sobre as experiências lúdicas formais do cotidiano escolar, em 2009, destaco a realidade de duas escolas públicas municipais de Tubarão, nas quais atuei como professor de Educação Física e também como observador.

Na primeira, aqui denominada Escola A, localizada na zona rural do município, apresento como maior dificuldade o espaço destinado às aulas de Educação Física, disciplina que apresenta como um de seus objetivos a brincadeira espontânea. O espaço oferecido para a prática das atividades se restringia a um pátio coberto, rodeado por salas de aula, onde os alunos de outras séries circulavam, interferindo na realização das aulas; e por outro lado, a própria movimentação dos alunos da aula de Educação Física também atrapalhava as aulas dos outros professores.

A escola estava em reforma, e com trabalhadores realizando obras por toda parte, o brincar das crianças era dificultado. Elas utilizavam o espaço sob os olhares do corpo docente da escola, que por sua vez cuidava para que não acontecesse nenhum acidente. Foram construídas novas salas de aulas na escola, mas o espaço do brincar ficou em segundo plano, esquecido. Não se pensou que para a realização de atividades físicas também é necessário oferecer segurança e condições de realização; o brincar ficou dispensável. As aulas não deixaram de acontecer. O professor, que no caso era eu, se virava do jeito que podia, improvisando, tentando criar condições, quando a própria estrutura não oferecia

condições. O governo municipal enviava profissionais envolvidos com projetos de karatê, dança e outros, mas não o suficiente para suprir as necessidades. O poder público dispõe de profissionais responsáveis conhecedores dessas necessidades essenciais, mas ignora a realidade de forma descabida e sem explicação.

Dando continuidade a este relato, apresento a escola B, também localizada na zona rural, pequena e com poucos alunos, filhos de famílias carentes, sendo a maioria deles residentes próximos da escola. Os professores eram todos de fora da localidade. Trata-se de uma escola municipal com poucos recursos e dependente diretamente do município para sua manutenção.

Quanto ao espaço da brincadeira, esta vinha acontecendo nas aulas de Educação Física, com a utilização da quadra de esportes e de um pátio coberto que, quando utilizado, atrapalhava as aulas dos outros professores ou a própria aula de Educação Física. Também nessa escola aconteciam projetos oferecendo atividades de karatê, capoeira e dança, envolvendo a maioria dos alunos.

Na quadra de esportes, destaco algumas deficiências observadas: quadra descoberta, que dificultava as aulas nos dias de chuva; e algumas falhas no piso, que poderiam provocar quedas dos alunos. Mesmo assim, a quadra era o espaço mais utilizado para o brincar, nas aulas de Educação Física e na hora do recreio. As atividades eram variadas, muitas vezes sem a necessidade de se utilizar materiais. Algumas deixavam de ser realizadas por falta de materiais, e outras passavam a ser reinventadas. O brincar era a palavra do momento nas aulas de Educação Física: brincadeiras dirigidas, jogos pré-desportivos com a utilização de arcos, bolas, etc.

Na hora do recreio, as brincadeiras aconteciam espontaneamente: as crianças brincavam livres, soltas, mas sempre observadas de perto pelos professores, orientadas no sentido de evitarem quedas, falta de respeito, agressões, etc.

Ressalvo neste relato que minhas observações quanto à prática de atividades lúdicas nas duas escolas se restringiram ao momento do recreio e às aulas de Educação Física, e não se estenderam às aulas de outras disciplinas e/ou outros professores.

Concluindo este relato do cotidiano escolar e o espaço da ludicidade, tenho a plena convicção de que o tempo de brincar é na infância, e esse brincar pode e deve ser planejado com responsabilidade: por todos os profissionais da educação; pelo poder público, que tem a obrigação de oferecer espaços e materiais adequados para a realização das atividades; pela escola, cobrando dos responsáveis uma estrutura adequada; pelos

profissionais de Educação Física, na execução das atividades com responsabilidade e comprometimento, sendo criativos, propiciando à criança momentos prazerosos, independentemente das adversidades que se apresentem.

6. O PROFESSOR E A LUDICIDADE

No presente capítulo tratarei da ludicidade relacionada ao elemento indispensável na condução das atividades da criança, aquele que pode permitir (ou não) que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, ou ainda, aquele que pode produzir "aprendizagens" surgidas da situação de brincadeira: o professor. Aqui apresento posições teóricas de autores diversos, destacando Brougère e Vygotsky, e a sua relação com os resultados obtidos na pesquisa de campo.

6.1 O PROFESSOR E SUA VIVÊNCIA LÚDICA

Muito se fala em dar a vez ao aluno, às suas vivências e necessidades. Percebe-se até em alguns educadores o conflito entre o desejo de mudar e o medo de se aventurar por caminhos ainda não percorridos. Mas o que se pode observar, no cotidiano escolar, é que a escola continua "fechada" e voltada à manutenção de "verdades" arraigadas em uma pedagogia tradicional. (BENEDET, 2001).

Andaló (1995), mencionada em Benedet (2001), entende que as concepções dos professores baseiam-se em estereótipos e preconceitos, ligados ao senso comum, elaborados ao longo de um processo histórico. Mesmo submissos às determinações superiores, muitas vezes os professores tentam sutilmente minar essas imposições, como forma de defesa contra uma estrutura educacional que diz que tudo o que fazem é errado.

Porém, o medo do desconhecido, da mudança e das pressões internas não os deixam ir além, explica Rosa (1997), também mencionada em Benedet (2001). A mudança exigiria a disposição de rever o conjunto de crenças que lhes servem como referência à sua prática pedagógica. Instala-se então a frustração. Uma das formas de defesa contra a sua permanente frustração é a colocação da responsabilidade nos alunos, na sociedade, no poder público, entre outros. Isso se traduz em expressões endurecidas, impaciência diante de tudo o que é lúdico, falas autoritárias que escondem a pessoa do professor, tudo para manter a ordem. Na opinião da autora, o que está ultrapassado não é o conteúdo, e sim a forma de

abordá-lo. O professor deve dizer “faça comigo” e não “faça como eu”. É dele a tarefa de re-interpretar, re-conhecer e re-criar.

> [...] produto de uma construção histórica e cultural marcada pela cristalização de crenças que [...] tem-lhe retirado a possibilidade de dirigir suas próprias ações. [...] Mas, se por um lado é produto, por outro, é ainda produtor e, nestes termos, responsável em alguma instância. Imaginar o contrário [...] negaria qualquer possibilidade de mudança. (ROSA, 1997, p. 74 apud BENEDET, 2001, p. 124).

A resistência às mudanças no modo de pensar e agir de muitos professores tem origem provável na sua formação profissional.

O professor, como qualquer um de nós, em sua infância pré-escolar pode ter vivenciado a ludicidade de forma mais intensa. Na fase escolar, porém, é que costumam surgir as restrições, pois é reduzido o tempo de brincadeira com os colegas, limitando-se à hora do recreio e, às vezes, às aulas de Educação Física e Artística. Assim, aquele futuro professor já começa a ver a escola como um ambiente “sério”, até mesmo na postura de seus professores. Quando resolve seguir a carreira do magistério, em sua mente predominam as preocupações com o aprendizado do aluno, com questões de metodologia, disciplina, avaliação e outras. A ideia de ludicidade vai ficando como um aspecto secundário, aceito apenas fora da escola. Dessa forma, o novo professor reproduz tudo o que vivenciou como aluno, ou seja, uma cultura escolar na qual não há espaço para o lúdico. A própria pessoa do professor já deixou morrer em si a criança que brincava e assim não há o que oferecer aos alunos no aspecto da ludicidade.

O ato de brincar, assegura Pasqualini (2003), é importante, terapêutico, prazeroso; e o prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Sendo assim, a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Brincar é inerente ao desenvolvimento.

Segundo Santos (2001), os educadores são unânimes em afirmar que a educação é falha e rejeitam o ensino visto como treinamento, racionalidade excessiva, repressão e massificação. São igualmente unânimes em considerar a ludicidade como uma estratégia viável que se adapta às novas exigências da educação. Porém, isto até agora não foi suficiente para mudar as práticas vigentes.

A aceitação da ludicidade ainda não garantiu uma postura lúdico-pedagógica na atuação do professor, complementa a autora. O lúdico é uma nova ciência que precisa ser estudada e vivenciada, mas muitos profissionais acham que isso é fácil, porque um dia já brincaram. Ao iniciarem o trabalho, entretanto, deparam-se com muitas dúvidas, pois

aprenderam muito pouco sobre ludicidade, tendo por isso poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano.

O estudo de Assunção (1996), referenciada em Benedet (2001), apontou, por outro lado, professores que, de maneira geral, haviam considerado sua formação precária e sentiam-se despreparados. A autora ainda afirma que as escolas formadoras de professores estruturam seus trabalhos a partir de um ideal de escola e de criança que não são reais.

Diante dessa realidade sombria, é previsível que aconteça a desilusão que pode desencadear comportamentos prejudiciais à prática educativa.

Werneck (1996), aludido em Benedet (2001), considera importante na formação do professor a troca de saberes e experiências, a procura de novos conhecimentos em trabalhos de grupos. Espera-se de um futuro professor a capacidade para debater, argumentar e posicionar-se politicamente (e aqui acrescento a capacidade de brincar). Para isso ele precisa passar por experiências e linguagens: linguagem oral e escrita, plástica, gráfica, dramática, rítmica, sonora (e lúdica), todas vivenciadas pela percepção ou expressão, de forma científica ou intuitiva.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, afirma Rojas (2010). Daí a importância de uma formação lúdica ao professor, pois o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A autora apresenta os três pilares que, de acordo com Negrine (1994, apud ROJAS, 2010), sustentariam uma boa formação profissional. Eles seriam a formação teórica, a prática e a pessoal. A esta última, Rojas prefere chamar de *formação lúdica interdisciplinar***.** Essa formação se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. Infelizmente, este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais de formação do educador, mas é extremamente necessária. Tal formação é capaz de permitir ao professor conhecer suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do lúdico na vida da criança.

Enfim, no trabalho com a criança, o professor precisa resgatar o espaço lúdico, que tornará a aprendizagem um processo mais espontâneo, despertando maior

interesse na criança, e afastando de ambos (professor e aluno) a aridez com que se costumam transcorrer caminhos escolares e profissionais.

6.1.1 Os Relatos das memórias dos professores envolvidos na pesquisa

A partir do objetivo geral deste trabalho, mencionado no capítulo introdutório, que é "Analisar as vivências lúdicas e as opiniões predominantes sobre a ludicidade de um grupo de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Tubarão", passarei a tecer considerações a respeito dos Relatos dos professores sobre as suas memórias da infância relacionadas às atividades lúdicas, realizados em suas residências, utilizando daqui em diante apenas o termo "professoras", pois a amostra foi na sua totalidade composta por profissionais do sexo feminino.

Realizei a pesquisa de campo com 22 professoras de sete escolas da rede pública de ensino de Tubarão, no período de 25 de novembro a 08 de dezembro de 2008. Na rede municipal foram quatro escolas, sendo três de Ensino Fundamental e um Centro de Educação Infantil, apresentando um total de nove professoras. Na rede estadual foram três escolas de Educação Básica, com um total de 13 professoras.

Quanto à localização das escolas, duas situam-se em localidades do interior do município (zona rural), sendo que uma delas é multisseriada; e cinco localizam-se na periferia (arredores da cidade).

No que se refere à formação das professoras, 15 são formadas em Pedagogia, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que duas delas ocupam cargo de Direção e lecionam na mesma escola; três são habilitadas na Educação Infantil; duas professoras são formadas em Artes; uma em Letras e uma em Educação Física.

Em relação aos níveis de atuação, três professoras trabalham com a Educação Infantil e 19 atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo as disciplinas de Artes, Inglês e Educação Física, e também uma professora que trabalha com o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil).

Caracterizando, em linhas gerais, a amostra quanto ao tempo de serviço no magistério, verifiquei que, das 22 professoras, seis têm de um a cinco anos, duas professoras de seis a 10 anos, quatro professoras de 11 a 15 anos, quatro professoras de 16 a 20 anos,

seis professoras com mais de 20 anos, com uma média geral de 14 anos e meio de tempo de serviço no magistério. Não identifiquei comportamentos significativamente diferentes entre as professoras mais antigas com relação às mais novas no exercício da profissão no que diz respeito às respostas dadas. O mesmo posso dizer com relação à faixa etária das professoras, que varia entre 20 a 29 anos e 50 a 59 anos, situando-se a maioria entre 30 e 49 anos de idade.

As escolas são denominadas aqui com letras maiúsculas de A a G, e as professoras são identificadas com numerais cardinais de um a 22, na ordem em que "aparecem" no Relato. Em todas as etapas, desde as citações das professoras deste Relato, até as respostas do Questionário, e também nos quadros por mim elaborados, optei por manter a redação original das professoras, mesmo nos momentos nos quais a palavra escrita permitia duplo sentido e/ou repetições, ou ainda quando apresentava incorreções ortográficas. As observações que me auxiliarão na compreensão dos resultados estarão particularmente relacionadas aos trabalhos de Brougère e ocasionalmente aos de Vygotsky, pela escolha teórica já mencionada na parte introdutória deste trabalho, com a possível contribuição de outros autores.

Os Relatos das professoras a respeito de suas memórias de infância foram centrados em suas brincadeiras. Solicitei que elas descrevessem suas experiências lúdicas para explorar um dos objetivos específicos, uma vez que eu achava que poderia ser significativamente importante comparar as vivências delas e as suas possíveis repercussões naquelas dos seus alunos. É bem verdade que essa hipótese não seria considerada de modo linear, isto é: não necessariamente os alunos reproduziriam as experiências das suas mestras; no entanto, era possível que elas, as professoras, tivessem ensinado algumas brincadeiras aos alunos. Eu acreditava que se a professora tem boas lembranças de sua infância, de certa forma isso poderia ser explicitado às crianças de modo geral e aos alunos em especial. Também seria possível que não tendo uma infância que lhe permitisse manifestações lúdicas em quantidade e/ou qualidade satisfatórias, a professora desejasse compensar essa ausência com uma forte participação na infância de seus alunos, assim como muitos pais desejam dar a seus filhos aquilo que não tiveram. É bom não esquecer também que professoras e alunos viveram/vivem tempos distintos, com ferramentas sociais diferentes; em espaços provavelmente bem diversos. As professoras, em sua infância, possivelmente usufruíram de mais espaço, mais liberdade, mais contato com a natureza. Isto em princípio deve ter interferido nas suas experiências lúdicas. Quais seriam aquelas que persistem? Quais as que

estão sendo apagadas pelo tempo? Quais poderiam ser transmitidas aos alunos? Pensando assim, solicitei às professoras que relatassem suas experiências lúdicas da infância, o que elas atenderam com muita presteza. Sua colaboração foi intensa e de certa forma emocionante. A maioria delas atendeu ao pedido e de modo muito espontâneo descreveu com prazer suas vivências infantis. Só quatro das 22 foram sucintas, dedicando-se a apenas citar as brincadeiras. No conjunto dos Relatos pude perceber que algumas das professoras comentaram sobre a escola; outras escreveram sobre a educação transmitida pelos seus genitores e compararam a sua educação com a da época atual.

Descrevo e comento abaixo os aspectos mais significativos e frequentes.

A professora dois, da Escola B, enfatizou: "Não tenho lembranças de brinquedos tipo boneca, carrinho e jogos [...]. Recordo que meus irmãos faziam bois de sabugo de milho e carrinhos de tocos de madeira".

A professora seis, da Escola D, mencionou que brincava com boneca de folha de bananeira.

Também foi semelhante a experiência da professora sete, da Escola D: "Os brinquedos eram somente os que nós construíamos com o que a natureza oferecia: escorregar de canoas de coqueiros morro abaixo, tomar banho no rio, balanço nas árvores, carretilha feita pelas crianças e com uma pequena ajuda dos irmãos mais velhos, pendurar e rodar em volta do coqueiro, nas suas folhas, andar a cavalo, brincar de pegar, esconder, futebol, voleibol, espiribol, colher frutas no mato".

Mesmo a professora 16, da escola F, que descreve sua infância pobre, afirma que brincava "[...] com coisas que estavam ao nosso alcance. [...] de casinha. As coisas da casinha que a gente fazia de sucatas: panelinhas de barro, bonequinhos de barro, bonecas de espiga de milho, carrinhos com caixinhas de remédios ou fósforos e rodinhas de carretel de linha. [...] Brincávamos de peteca, que nós mesmos fazíamos, pipas que também fazíamos. [...] Eu adorava também fazer roupinhas de boneca, as quais eu costurava a mão".

Não precisaram de brinquedos especiais também as professoras 19 e 21 da escola G. A de número 19 descreveu: "Subíamos nas árvores, corríamos atrás das galinhas e gados. Tomávamos banho no rio. [...] Uma das coisas que lembro que adorávamos fazer era brincar de casinha. Lá na chácara, cada uma das meninas escolhia um lugar, pegava seus brinquedos, como boneca, fogão, mesinha feita de tijolos e madeira, ou seja, cada uma queria que sua casinha ficasse mais bonita, depois passávamos o dia brincando. Geralmente no domingo porque até comíamos ali. Minha mãe levava a comida e nós fazíamos de conta

que tínhamos feito a comida. [...] Não tínhamos tempo para assistir televisão, as brincadeiras sempre chamavam mais a nossa atenção".

A professora 21, da mesma escola, relata que as brincadeiras eram "[...] simples, mas significativas, pois muitas vezes me pego lembrando daquelas estradinhas feitas no chão da chácara para brincar de carrinhos de madeira feito por mãos de crianças, quase sem formas definidas, mas na imaginação eram os carrinhos mais perfeitos e bonitos para aquela brincadeira".

Abro aqui um parêntese para comentar que, conforme se verá em algumas respostas do Questionário (tópico 6.2.1 deste trabalho), as professoras afirmaram que não têm material para que os alunos brinquem. Em sua infância, porém, a falta de material não foi impedimento para a ocorrência das atividades lúdicas, pois a criatividade e a imaginação supriam as necessidades. Brougère (2004) afirma que a brincadeira é simbólica, suporte de representações de uma cultura, sendo igualmente imaginação, relatos, histórias. Retomo também a ideia de Vigotski (1998), já mencionada nas páginas 14-15 e 42 deste trabalho, quando ele acrescenta um valor particular à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, de escolinha, de cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Esse tipo de brincadeira é por ele privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, pois proporciona capacidades de representação simbólica e aumenta a imaginação.

Penso então que, talvez as professoras tenham sido mais "criativas" e "imaginativas" porque se referem ao ambiente doméstico e arredores, que permite maior espontaneidade, enquanto que os alunos foram observados por elas no espaço escolar, que restringe a manifestação lúdica livre do aluno. Além disso, é necessário considerar o aumento desenfreado do consumo e das publicidades que buscam seduzir as crianças de hoje à compra dos brinquedos industrializados.

Conforme acabo de constatar através dos Relatos, grande parte das professoras mencionou uma infância feliz, possibilitada pela relação direta com a natureza e com a construção dos próprios brinquedos e brincadeiras. O espaço da brincadeira era rural: chácaras, sítios, lugares onde elas davam asas à suas fantasias, onde exercitavam sua criatividade e utilizavam sua imaginação para superar os obstáculos às brincadeiras. Isso não deve significar que as crianças do tempo presente tenham perdido ou diminuído a sua capacidade imaginativa, porém o espaço é outro e o tempo também. Hoje, percebeu-se que

as crianças executam menos a criação de brinquedos nos moldes em que eles eram feitos nos tempos atrás.

Também chamou atenção o fato de como a escola foi percebida pelas professoras: para umas ela possibilitou as brincadeiras, na medida que ali ocorreram os contatos com outras crianças, até mesmo saiu-se do "controle das mães"; por outro lado também foi difícil para as que se sentiam livres e na escola "até para falar tinha que levantar o dedo". Além disso, a professora 17, da escola G, afirmou que "a escola pouco contribuiu para isso (brincadeiras) porque não era desenvolvido esse tipo de atividade (lúdica) porque não podia-se perder tempo de aprendizagem". O que se poderá perceber na postura das professoras de hoje, pelas respostas do Questionário, são resquícios dessa mentalidade em afirmativas do tipo "ludicidade é aprender brincando, mas com um objetivo sério", "é um conceito, um recurso para estimular a aprendizagem".

Já a professora 18, da mesma escola, afirma: "A escola era um dos únicos espaços em que participava de brincadeiras coletivas, pois meus pais não permitiam que eu e meus irmãos brincássemos na rua". Esta professora "olhava pela janela" as crianças brincando.

A professora sete, da escola D, ao contrário, afirmou: "[...] na escola não se podia brincar e não podíamos falar com os colegas e para falar com a professora tinha que levantar o dedo e esperar a ordem para falar".

Brougère (2004), afirma que a brincadeira é um espaço social que surge a partir de uma convenção. Sendo um espaço social, supõe regras, ou seja, um acordo entre os parceiros. O autor acrescenta que a brincadeira relaciona-se à aprendizagem na medida que aparece como um sistema de sucessão de decisões, sistema este que se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado com outros.

Acrescento que, também no universo escolar, as regras são necessárias para que esse acordo seja mantido. Porém, a meu ver, elas não podem ser austeras a ponto de roubar a manifestação espontânea das atitudes dos alunos. A esse respeito, Vigotski (1998) declara que no brinquedo a criança aprende a seguir caminhos difíceis, subordinando-se a regras, renunciando ao que ela quer, ao impulso; mas isso conduz ao prazer na brincadeira. Penso que isso deva servir também para favorecer o aprendizado.

No que diz respeito à exploração das atividades lúdicas no âmbito escolar, algumas professoras afirmaram que "essa metodologia" não existia na sua época. É o caso

da professora 17, escola G, que menciona: “Hoje mudou a visão de conceito de aprendizagem”. Essa é também a opinião da professora 15, escola F, que afirma: “Na escola não tínhamos aprendizagens através do lúdico. Somente nas aulas de educação física que podíamos brincar”.

No intuito de rever o espaço do lúdico na aprendizagem hoje, retomo a visão de Sales (2010), para o qual a brincadeira como ferramenta de aprendizagem se desenvolverá de forma positiva se o educador souber trabalhar adequadamente com ela. Muitos educadores veem este tipo de atividade como um momento de disputa, com perdedores e ganhadores, e acabam disseminando essa ideia. Porém, quando se sabe trabalhar a ludicidade, o corpo, outras potencialidades são desenvolvidas, como a criatividade, o prazer, a interação entre as pessoas, a cooperação, entre outras. O autor acrescenta o pensamento de Vygotsky, o qual aponta a brincadeira como uma atividade dominante na infância (na fase pré-escolar e escolar), através da qual a criança expressa sua imaginação, conhece seu corpo e até mesmo cria suas próprias regras.

Mesmo com essa nova ideia de aprendizagem, na prática as coisas pouco mudaram: o lúdico ganha espaço nas escolas predominantemente na hora do recreio e nas aulas de Educação Física, sendo diferenciado nos dois momentos: na hora do recreio surgem brincadeiras espontâneas, que refletem a vivência das crianças e a influência dos meios de comunicação; nas aulas de Educação Física, os jogos são dirigidos a um objetivo que precisa ser alcançado.

6.2 A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Brincar, afirma Machado (1994), é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho, buscando traçar seu próprio percurso ou para vê-lo traçado pelos pais, professores ou outras pessoas de seu convívio. Tudo depende de como as crianças brincam e qual é a atitude dos adultos que fazem a mediação em relação às brincadeiras. O brincar é um grande canal para o aprendizado: quando a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender o que lhe é significativo. Nesse processo, o mediador precisa estar distanciado, ausente mas presente ao mesmo tempo, apostando na capacidade da criança e respeitando suas ideias.

Se a linguagem cultural da criança é o lúdico, por que separá-lo da aprendizagem? É importante não se subtrair o prazer quando se planeja o aprender. A participação ativa da criança e a natureza lúdica inerente a diferentes tipos de brincadeira têm servido de argumento para fortalecer a concepção segundo a qual se aprende brincando. Essa afirmativa se contrapõe à orientação de que, para aprender, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio. (PASQUALINI, 2003).

Falando-se aqui especificamente da Educação Infantil, Pasqualini (2003) acredita que o mundo que cerca a criança é cheio de "sons", "imagens" e "gestos". Nesse sentido, é papel da escola infantil legitimar tais linguagens no seu cotidiano através de uma "metodologia lúdica", em situações nas quais a criança vivencia com prazer situações significativas em um espaço de aprendizagem, manifestando-se nas suas várias linguagens. A brincadeira oportuniza a revalorização das interações mediante experiências caracterizadas pela tolerância, cooperação, envolvimento pessoal e a tomada de decisões livres, num caminho de aprendizagens que a criança conquista com as mãos, o corpo e a observação direta sobre os objetos do ambiente simbólico.

É na faixa etária de dois a seis anos que surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados imediatamente, prossegue a autora mencionada acima. Por isso, nesse momento surge a brincadeira, para que ela possa experimentar tendências irrealizáveis. "A impossibilidade de realização imediata dos desejos cria tensão, e a criança se envolve com o ilusório e o imaginário, onde seus desejos podem ser realizados". (PASQUALINI, 2003, p. 32).

Assim, enfatiza Pasqualini (2003), enfocar a brincadeira como elemento norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil implica reconhecê-la como um instrumento significativo de aprendizagem e desenvolvimento e considerá-la a atividade principal da criança, cujo desenvolvimento está baseado nas experiências significativas que ela vivencia.

Em todo o cenário escolar, enuncia Demo (2000), prevalecem a resignação dos sujeitos, novas coreografias, novas formas de comunicação e a construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas. Nos bastidores da aprendizagem há a participação, a mediação e a interatividade, porque há um novo ambiente de aprendizagem, remodelização dos papéis dos envolvidos no processo, desarticulação de incertezas e novas formas de interação mediadas pela orientação, condução e facilitação dos caminhos a serem seguidos. A interatividade na educação contempla tempos e espaços

novos, diálogo, problematização e produção própria dos educandos. O professor exerce a sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem. E mediar é intervir para promover mudanças. Como mediador, o professor passa a ser comunicador, colaborador e a exercer a sua criatividade como co-autor do processo de aprendizagem dos alunos.

Silva (2001) enfatiza a importância do professor em proporcionar atividades desafiadoras, tendo como ponto significativo as brincadeiras. Para que isto se torne possível, é necessária a viabilização das potencialidades da criança, envolvendo conceitos que dão resignificação e sentido à vida, é dar um salto em seu desenvolvimento, auxiliada pela ação do mediador, geralmente um adulto, e na escola o professor, em um contexto de brincadeira. Isto se refere àquilo que Vigotski (1998) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

É na brincadeira, prossegue Silva (2001), que a criança expressa seus sentimentos e emoções, a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole, a cooperação. O brinquedo, por revelar o mundo interior, proporciona o aprender-fazendo, o companheirismo, a linguagem, o pensamento, o exercício de suas potencialidades.

Porém, a brincadeira por si só não acrescenta contribuições significativas para a aprendizagem. O que permite essa contribuição é o educador tirar proveito das possibilidades que a brincadeira oferece. A exploração sobre a atividade lúdica é que vai revelar a existência de mecanismos psicológicos essenciais para o desenvolvimento humano. Entra aí, então, o elemento imprescindível na intervenção do desenvolvimento humano através das brincadeiras, que é o professor. É ele que, percebendo as possibilidades surgidas na atividade lúdica, será o estrategista de metodologias diferenciadas e significativas. É ele o profissional que deverá saber brincar, usando o brincar com seriedade. (SILVA, 2001).

Brougère (2004) mostra-se reservado quanto aos resultados do ato lúdico. Segundo ele, o universo da brincadeira é propício para a criança inventar, criar, tentar. Porém, é um mundo aberto, incerto, um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Na falta de poder colocar em evidência os benefícios reais que a criança pode tirar da brincadeira, é necessária certa reserva. "[...] aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Mas, tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um aspecto aleatório e incerto." (BROUGÈRE, 2004, p. 103-104).

O autor prossegue afirmando que, pelos motivos acima explanados, *não* se pode fundamentar um programa pedagógico preciso na brincadeira. Aquele que brinca tende a evitar o que lhe desagrada. Por isso, a liberdade valoriza as aprendizagens da brincadeira,

mas produz incerteza quanto aos resultados. Seria, portanto, impossível, assegurar aprendizagens puramente baseadas na brincadeira.

Porém, se por um lado, não se pode confiar na brincadeira, por outro não se pode evitar um convite para a brincadeira. Nesse impasse, o educador pode construir um ambiente que estimule o brincar em função dos resultados desejados. Não se pode ter certeza de que a criança agirá, com esse material, conforme o objetivo do professor, mas são grandes as chances de que ela o faça, pois, num universo de incertezas, só se pode trabalhar com probabilidades. É preciso levar em conta não só o material, mas tudo aquilo que ofereça à criança bases para a sua atividade lúdica. (BROUGÈRE, 2004).

Negrine (2001) afirma que a educação voltada para a criação de uma cultura lúdica deve promover: a) atividades recreativas de cunho social e ético; b) uma educação não-discriminatória, orientada para a igualdade das pessoas e suas possibilidades de realização; c) atividades cooperativas em detrimento das competitivas, pois as primeiras priorizam a inclusão e as segundas a exclusão, buscando sempre um vencedor.

Por meio da literatura consultada, percebi que ensinar a criança de uma maneira mais dinâmica é buscar cada vez mais o seu interesse em querer aprender, sendo que os jogos e as brincadeiras são somente uma maneira de ensino diferente daquela que a escola está acostumada a ver. Através dos elementos lúdicos, o professor pode fazer uma investigação do modo de pensar de seus alunos, para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades. Neste sentido, é fundamental o papel do professor e sua adequada intervenção. O educador poderá desenvolver suas próprias habilidades de explorar a ludicidade de cada objeto ou situação para trabalhar conteúdos, favorecer a aquisição de condutas afetivas e cognitivas, além de propiciar atividades de interação social. O respeito ao universo infantil é o que deve ser preservado.

6.2.1 Conceitos, opiniões e cotidiano dos professores envolvidos na pesquisa

Partindo do objetivo geral desta Dissertação, repetido na seção 6.1.1, apresento aqui quatro Categorias de Análise, que foram assim identificadas: 1 - Conceitos e opiniões predominantes sobre ludicidade e aprendizagem; 2 - Fatores que interferem nas atividades lúdicas; 3 - Brincadeiras mais frequentes entre os alunos; 4 - Relação entre ludicidade e

cultura. Elas serão discutidas, naturalmente, com base nas contribuições teóricas presentes no texto.

- Categoria 1 - Conceitos e opiniões predominantes sobre ludicidade e aprendizagem

O conceito de ludicidade foi identificado principalmente nas respostas às questões: 1) O que os professores entendem por ludicidade?; 3) Qual a importância das brincadeiras na formação da personalidade da criança?; 9) Por que ocorre em algumas escolas a prática do brincar somente na Educação Infantil?; Questão 6 – "Você considera importante desenvolver atividades lúdicas com seus alunos?"; Questão 4 – "Numa escala de zero a dez, como você pontuaria a importância das brincadeiras na vida da criança?"; e 7) Você acha que a criança pode aprender brincando?. Tal conceito aparece nos quadros abaixo e nas discussões a eles relacionadas, que envolvem também as opiniões sobre aprendizagem. É importante observar que, em muitos quadros, o número de respostas não corresponde ao número de professoras, visto que o Questionário foi aberto, permitindo diversas respostas, tendo sido todas tabuladas.

RESPOSTAS	**FREQUÊNCIA**
Aprender brincando	13
Jogo, brinquedo e brincadeiras	04
Ensinar brincando	02
Recurso de aprendizagem	02
Brincar com objetivo de divertimento, prazer	02
Fixar conteúdos	01

Quadro 1 – O que as professoras entendem por ludicidade.
Fonte: Elaboração do autor, 2010.

De acordo com a Questão 1 – "O que os professores entendem por ludicidade?", a maioria das professoras conceituou ludicidade como *aprender brincando.* Porém, seus comentários permitem perceber que na relação de ludicidade-aprendizagem estabelecida por elas não há o "entrelaçar" do lúdico-conteúdo, sendo o lúdico percebido, sobretudo, como um suporte para o aprendizado, ou seja, considerado como *recurso de aprendizagem* e *fixar conteúdos*.

A preocupação com a aprendizagem acadêmica foi reforçada pelas professoras. Retomo então a ideia de ludicidade de Brougère (2004), quando o mesmo declara que a criança, na sua brincadeira, não se contenta em desenvolver comportamentos,

mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las e até mesmo a negá-las. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.

Conforme se pode perceber, de acordo com Brougère, a ludicidade pode permear a aprendizagem. Esse permear, no entanto, não deve ser "artificial", pois, segundo Vygotsky (1998) a brincadeira é uma atividade espontânea, dominante na infância, através da qual a criança expressa sua imaginação, conhece seu corpo e até mesmo cria suas próprias regras.

As atividades lúdicas podem ser também associadas a outros tipos de aprendizagens, e não somente àquelas referentes aos conteúdos acadêmicos. Entendo que o *aprender brincando* inclui aprendizagens inclusive de valores e papéis sociais, como lembra Vygotsky (1998).

A referência das professoras à ludicidade como *brincar por divertimento, prazer*, pode ser relacionada à concepção de Froebel, aludido em Kishimoto (1998), para o qual o brincar é atividade livre e espontânea da criança, que propicia alegria, contentamento, descanso externo e interno e paz com o mundo.

Há respostas atrelando a ludicidade à dinâmica humana, como *jogo, brinquedo e brincadeira*, e novamente, *que tem por objetivo o divertimento, o prazer*. Acrescenta-se a essas respostas o posicionamento de Brougère (2004). Ele afirma que em todas as culturas pode-se perceber o forte valor do brinquedo, que se refere ao conjunto de significações produzidas pelo homem. A brincadeira seria a decodificação do brinquedo, de acordo com as vivências, preferências e cultura na qual a criança está inserida. Mas a ludicidade não se resume ao mundo infantil, havendo jogos que cumprem sua função lúdica também no mundo dos adultos. O mesmo autor, mencionado em Kishimoto (1998), acrescenta que o brincar mostra a expressão do sujeito, inserida numa cultura que lhe acrescenta sentido. Assim o sujeito aprende a controlar um universo simbólico particular.

A relação entre brincadeira e desenvolvimento da personalidade acentua os conceitos discutidos anteriormente na Questão 1. Por isso, a Questão 3, "Qual a importância das brincadeiras na formação da personalidade da criança?" segue a sequência da discussão.

.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
- Conhecimento/aprendizagem	55
- Interação/socialização	36
-Afetividade	31
- Valores morais e éticos/disciplina	17
- Imaginação e criatividade	14
- Auxilia a formação da personalidade	11
- Favorece a resolução de problemas	08
- Concentração e atenção	06
- Desenvolvimento motor	05
- Dispêndio de energia	02
- Estimular a inteligência	02
- Favorece a linguagem	01
- Curiosidade	01

Quadro 2 – A importância das brincadeiras na formação da personalidade da criança.
Fonte: Elaboração do autor, 2010.

Tudo indica que a compreensão que tive sobre a relação estabelecida pelas professoras entre ludicidade/conteúdo surge de maneira altamente significativa quando elas atribuem grande importância da brincadeira na formação da personalidade, afirmando ser ela "responsável" pelo *conhecimento/aprendizagem*. Entre as respostas dadas, a maioria remeteu a esta relação.

Ao fazerem menção aos objetivos das brincadeiras, as professoras deixaram transparecer sempre um conteúdo programático por trás das atividades lúdicas. Em sua totalidade, no entanto, consideram tais atividades importantes, sobretudo porque elas possibilitam a *interação/socialização*, a *afetividade*, e o desenvolvimento de *valores morais, éticos e disciplinares*. Nestas respostas, as professoras utilizaram um conceito de aprendizagem mais amplo do que aquele que vinha sendo empregado por elas até então. Referiram uma aprendizagem que possibilita a *imaginação e a criatividade*, *favorece a resolução de problemas*, *auxilia no desenvolvimento motor* e na *formação da personalidade*. Ainda foram mencionados o estímulo da *concentração e atenção*, o *dispêndio de energia*, e o *estímulo da inteligência*. Porém, percebi uma tendência nas professoras em utilizar um conceito mais estrito sobre aprendizagem (referente à transmissão de conteúdos), provavelmente atrelado a uma prática pedagógica subsidiada por conceitos psicológicos tradicionais. Tal comportamento não está totalmente cristalizado na medida que ele aparece, vez por outra, mesclado de uma abordagem sociocultural, quando elas se referem a alguns aspectos da socialização e suas consequências no desenvolvimento infantil.

Em minha opinião, talvez a alternância de respostas das professoras entre uma visão mais estrita ou mais ampla esteja situada numa fase de transição pela qual as mesmas passam. O fato é que, diante dos desafios da prática, elas "esbarram" com

dificuldades e são pressionadas pelos conteúdos a serem ministrados, passando a supervalorizá-los. A idéia de ludicidade, do aprendizado prazeroso, é relacionada a uma escola "ideal", não à realidade pedagógica. Assunção (1996), mencionada em Benedet (2001), afirma que as escolas formadoras de professores estruturam seus trabalhos a partir de um ideal de escola e de criança que não são reais. Assim, a ideia da importância da brincadeira na formação da personalidade, sugerida nas respostas, ora parece reduzir-se ao "despertar" nos alunos atitudes e habilidades que favoreçam o aprendizado de conteúdos, ora pretende oferecer à criança a possibilidade de total inserção na sociedade. É então possível concluir que, tomando Kishimoto (1998) por referência, as professoras oscilaram entre a abordagem psicológica tradicional e a sociocultural E isso repercute tanto no conceito de ludicidade quanto naquele de aprendizagem, quando se percebe uma oscilação entre um conceito estrito e outro mais abrangente.

As respostas dadas à Questão 9 "Por que ocorre em algumas escolas a prática do brincar somente na Educação Infantil?" parecem corroborar a compreensão de que há uma grande preocupação com os conteúdos, razão pela qual na Educação Infantil podem ser desenvolvidas atividades lúdicas em razão de nesse período não existir *obrigação de alfabetizar/falta de compromisso com conteúdo.*

No entanto, ao concordarem na totalidade que as brincadeiras podem estar presentes em todos os níveis de escolaridade (Questão 8 – interligada à Questão 9)) e ao admitirem a importância das atividades lúdicas em *favorecer a socialização, a interação, a concentração, o aprendizado, a aquisição de conhecimento*, etc., (respostas da Questão 3) o argumento que as professoras utilizam não parece ser suficientemente forte para alterar a prática cotidiana. Isso leva as professoras a se contradizerem. Pois, apesar de apostarem na importância das atividades lúdicas, às vezes elas projetam as dificuldades em elementos externos à sua responsabilidade direta, apontando falta de espaço e de material, além da falta de conhecimento dos professores, como obstáculos para o desenvolvimento de tais atividades, conforme será visto na Categoria 2 – Fatores que interferem na prática de atividades lúdicas. Se contradizem também quando, apesar de reclamarem da falta de recursos materiais, apontam como preferidas entre as crianças brincadeiras que independem deles. (Questão 5 – "Quais as brincadeiras mais frequentes no cotidiano de seus alunos?" – Categoria 3). Elas acham que se pode *aprender brincando* e teoricamente admitem que as brincadeiras podem acontecer em todos os níveis de escolaridade, o que contradiz as respostas dadas à Questão 9.

Em resposta à Questão 6 – "Você considera importante desenvolver atividades lúdicas com seus alunos?", a totalidade considera o desenvolvimento de atividades lúdicas importante para a vida da criança, assim como para seus alunos. Esta Questão está relacionada à Questão 3, na qual as professoras mencionaram o papel da brincadeira no *conhecimento* (conteúdo) e ainda como elemento de transmissão de *valores morais/éticos/disciplinares*, significativos para a vida *afetiva*, e ainda vinculados à *imaginação* e *criatividade*. Um pequeno número de respostas incidiu sobre os elementos: *concentração e atenção, desenvolvimento motor*, *dispêndio de energia, estímulo à inteligência, linguagem* e *curiosidade*. Retomando a Questão 6, a totalidade das professoras concorda com a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas com seus alunos. Aquelas que justificaram suas respostas, destacaram a *socialização* e também o *aprender conteúdos*. Também a ideia do *aprendem e não esquecem*. Portanto, a maioria das respostas vem ressaltar os conteúdos. As professoras tentam em vão se referir a uma aprendizagem mais abrangente, mas terminam por reaproximarem a temática ao conteúdo escolar.

A maioria das professoras atribuiu nota dez à importância das atividades lúdicas para as crianças (Questão 4 – "Numa escala de zero a dez, como você pontuaria a importância das brincadeiras na vida da criança?"). Isso ocorreu, segundo elas, porque (assim como na Questão 3), valorizam a brincadeira e possuem conhecimentos teóricos sobre a importância do brincar. Ainda enfatizaram os aspectos da socialização e do desenvolvimento como decorrentes desse tipo de experiência: a lúdica, o que as levou a atribuírem nota máxima. Sua avaliação não ficou atrelada a uma aprendizagem num sentido mais estrito, de conteúdo. Eu me pergunto o porquê disso. Talvez porque elas tenham percebido, nessa questão em particular, a atividade lúdica como um elemento à parte, além de buscarem, para esta questão, respostas "esperadas", ideais. Geralmente há, nas escolas, o momento de brincar e o momento do "sério". O professor não está preparado para entender o lúdico "perpassando" a aplicação do conteúdo programático. Aliás, conforme menciona Benedet (2001), a escola, como parte de um sistema de ensino, continua voltada à manutenção de "verdades" arraigadas em uma pedagogia tradicional.

Na leitura das respostas dadas à Questão 6 foi possível perceber que ela é repetitiva, vindo no mesmo sentido das Questões 3 e 4. Na Questão 3, as professoras falaram em atitudes de socialização, mas com a preocupação da transmissão dos conteúdos; e na 4, atribuíram muita importância à atividade lúdica (formação da personalidade, desenvolvimento afetivo, etc), mas a nota dez não foi relacionada à provável "capacidade"

da atividade lúdica de favorecer a aprendizagem de conteúdos. Retorna aqui a questão da formação e da pressão no cumprimento de um programa, pois, na sua prática, segundo Santos (2001), os professores deparam-se com muitas dúvidas, uma vez que aprenderam muito pouco sobre ludicidade, tendo por isso poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano. (Esta *falta de conhecimento* do professor será apontada na Categoria 2, uma vez que, neste trabalho, as questões não são excludentes, mas complementares).

Comparando essas respostas àquelas dadas na Questão 3, percebo a possibilidade de eu ter me equivocado ao colocá-las em sequência e uma ter influenciado as respostas da outra. A própria formulação da questão, tão direta, talvez não tivesse dado outra opção às professoras, senão concordar com a importância do brincar. Aliás, é senso comum afirmar-se isso. Porém, é consenso também entre vários estudiosos. Vigotski (1984) afirma que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, e essas aquisições no futuro se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade. Aí reside a importância do brincar.

Enfatizo que no conceito de ludicidade (Questão 1) foi priorizado o da aprendizagem de *conteúdos*, e nele embutido inclusive o uso da brincadeira para *fixá-los*. Assim, o elemento da "memória" foi também ressaltado pelas professoras ao se referirem à aprendizagem não explicitada como processo. As respostas às Questões de 3 a 7 enfatizam a preocupação com o conteúdo. As crianças podem aprender brincando, desde que a brincadeira seja utilizada como recurso pedagógico.

Em resposta à Questão 7 - "Você acha que a criança pode aprender brincando? O quê? Como? Utilizando que tipos de brincadeiras?", a totalidade concordou que se pode aprender brincando. Um pequeno número afirmou que as crianças aprendem brincando: regras e normas, a compartilhar, a ler, a escrever, a desenhar, a contar. E afirmam, finalmente, que se aprende na interação. Mas logo em seguida retomam a relação lúdico-aprendizagem de conteúdo. Observei que talvez a formulação da questão e a sequência em que as questões foram apresentadas no Questionário pode ter induzido algumas respostas. E assumo isto como limitação da técnica utilizada para a obtenção dos dados; neste caso, o Questionário, que não foi revisto por motivos de ordem maior.

Outro aspecto percebido nas respostas relativas a esta Categoria, sobretudo na Questão 1 (e também nas Categorias seguintes) é que *jogos, brinquedos* e *brincadeiras* são mencionados indistintamente pelas professoras. Neste sentido, apresento a

conceituação/classificação de autores diversos, a fim de enriquecer a reflexão sobre essa distinção.

Friedmann (1996) denomina todas as atividades lúdicas infantis como jogos, classificando-os em fórmulas de escolha; jogos de perseguir, procurar e pegar; jogos de correr e pular; jogos de atirar; jogos de agilidade, destreza e força; brincadeiras de roda; jogos de adivinhar; prendas; jogos de representação; jogos de faz-de-conta; jogos com brinquedos construídos; e jogos de salão, que incluem os de mesa.

Miranda (1984), grande conhecedor dos jogos infantis, classifica as atividades por ele denominadas recreativas em seis grandes grupos: físicas, manuais, dramáticas, rítmicas, musicais e sociais.

Melo (1981) também chama todas as atividades lúdicas de jogos, e os classifica em: jogos de seleção (com separação de equipes e/ou participantes, como palitinho); jogos gráficos (realizado sobre algum desenho ou traçado, como amarelinha e xadrez); jogos de competição (disputa física entre os participantes, como pegas e cabo de guerra); jogos de salão (voltados para a motricidade fina em locais restritos ou fechados, como baralho e quebra-cabeça); e jogos com música (como cantigas de roda e karaokê).

A Proposta Curricular do Município de Tubarão aponta outra classificação das atividades lúdicas. (TUBARÃO, 2008). Como minha experiência no magistério aconteceu em escolas municipais, elaborei uma classificação das atividades lúdicas identificadas no Relato das memórias e no Questionário utilizado na pesquisa de campo desta Dissertação, baseando-me na referida Proposta. (Apêndice C).

Para Kishimoto (1992), chamar-se-á *jogo* toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente certo número de decisões tão *racionais* quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório.

A mesma autora, em outra obra, acrescenta que o vocábulo *brinquedo* não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica, sendo o *suporte* da brincadeira. E a *brincadeira* seria a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, é o lúdico em ação. (KISHIMOTO, 2003).

Nesta Dissertação, optei pela classificação de jogo, brinquedo e brincadeira de Kishimoto, apresentada acima, e baseando-me nela, elaborei o Quadro 6, que será apresentado na página 82.

- Categoria 2 – Fatores que interferem na prática de atividades lúdicas

No que diz respeito mais especificamente aos fatores intervenientes nas atividades lúdicas, eles foram particularmente explorados na Questão 2 - "Quais os fatores que interferem na prática de atividades lúdicas?". Também foi analisada a Questão 12 - "Você se considera um profissional (professor) habilitado para desenvolver atividades lúdicas com seus alunos?" e ainda a Questão 13 – "Você se sente confortável realizando atividades lúdicas com sua classe?" Em resposta à Questão 2, obtive os dados explicitados no quadro abaixo.

RESPOSTAS	**FREQUÊNCIA**
Falta de conhecimento dos profissionais (professores e diretores) e pais	27
Falta de recursos materiais	25
Falta de espaço adequado	20
Falta de interesse, motivação e criatividade dos professores	17
Falta de tempo do professor	12
Indisciplina dos alunos e déficit de atenção	03

Quadro 3 – Fatores que interferem na prática de atividades lúdicas.
Fonte: Elaboração do autor, 2010.

A maioria das respostas refere-se à *falta de conhecimento dos professores, diretores e pais*. Atribuem à Secretaria de Educação algumas omissões na sua formação. Concordo que a formação (ou a falta dela) adequada dos professores pode ser um fator fundamental interferente na prática das atividades lúdicas, pois na formação do professor não há espaço para o lúdico. Rosa (1997), mencionada em Benedet (2001) afirma que isso se percebe pelas expressões endurecidas, impaciência diante do que é lúdico, falas autoritárias, tudo em nome da manutenção da ordem. Rojas (2010), declara que o sentido de formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações. Requer redimensionamento dos conceitos e a busca de compreensão de novas idéias e valores.

As professoras mencionaram, na sequência, a *falta de espaço* e a *ausência de material lúdico*. Muitas atribuíram à falta de material e de espaço físico a responsabilidade pela ausência ou limitação de atividades lúdicas na escola. Porém, na Questão 3, incluída na Categoria 1, as mesmas dão muita importância à ludicidade e não se referem a materiais ou espaços para brincar. O mesmo acontece na Questão 5, inclusa na Categoria 3, na qual a

maioria das brincadeiras mencionadas independe de materiais caros ou mesmo de grandes espaços para brincar. Não exige jogos ou brinquedos especiais.

Muitas das professoras admitem também a *falta de interesse, motivação e criatividade* de alguns professores. Também mencionaram *falta de tempo,* e em pequeno número, *indisciplina dos alunos* e *déficit de atenção*. Portanto, as respostas dadas a esta segunda questão não justificam que não se brinca por falta de tempo em função de um conteúdo a ser ministrado, o que era uma hipótese inicial minha. (Que vem a ser confirmada adiante nesta análise). Entendo que, pela diversidade de fatores apontados pelas professoras como interferentes nas atividades lúdicas, e pelas "idas e vindas" das respostas, parece haver na postura dessas profissionais certa resistência à aplicação de atividades lúdicas em seu cotidiano. Há contradições entre as respostas que reclamam mais recursos materiais e aquelas que mencionam que as brincadeiras não dependem de grandes espaços e materiais caros. Foram apontados motivos de diferentes naturezas para a ausência de atividades lúdicas, enquanto que o maior deles ficou velado, que é provavelmente a imposição de um conteúdo programático a ser cumprido. Afinal, como aponta J. C. Filloux, na obra de Sirota (1994), as condutas de ensino e aprendizagem situam-se em uma escola, onde são refletidos valores e ideologias característicos de uma sociedade.

Ao serem indagadas sobre "Você se considera um profissional (professor) habilitado para desenvolver atividades lúdicas com seus alunos?" (Questão 12), a maioria respondeu afirmativamente.

Surpreendentemente, a maioria se diz habilitado para desenvolver atividades lúdicas, o que contradiz a *falta de conhecimento* apontada no Quadro 3. Percebo aqui a necessidade de refletir sobre o que as professoras consideram ser habilitado. Talvez o termo esteja mais relacionado ao "gostar de", " ter jeito", "vocação", "habilidade", e não ao preparo profissional, ao conhecimento. Esta relação pôde ser percebida em comentários como: "[...] considero que cada um que tenha determinação e vontade de melhorar a qualidade de ensino está habilitado [...]" (Professora 21, escola G) e "[...] procuro aprimorar-me através das minhas práticas em sala de aula [...]" (Professora 16, escola G) e ainda "[...] procuro trabalhar sempre da maneira mais atrativa com os meus alunos [...]". (Professora 11, escola E).

Apesar de muitas se considerarem habilitadas, elas também demonstraram a necessidade de mais estudo sobre o assunto e interesse por cursos na área. Outras reclamaram maior incentivo por parte dos dirigentes. Elas não explicitaram o termo

"dirigentes", mas pelo contexto pode-se subentender os órgãos responsáveis pela educação escolar, nos âmbitos municipal, estadual e federal. Entre aquelas que não se consideraram habilitadas, algumas disseram precisar ler e pesquisar mais, um pequeno número afirmou não ter vivenciado a ludicidade e uma apontou a própria falta de criatividade.

Em relação à Questão 13 – "Você se sente confortável realizando atividades lúdicas com sua classe?", a maioria disse que sim. Apesar disso, apontaram novamente para a *falta de conhecimento, criatividade e interesse* por parte de alguns professores (mas não deixam claro se estes "professores" se referem a elas próprias). Porém, elas condicionam as brincadeiras aos "meus objetivos", "quando tenho um objetivo traçado". A maioria pensa nos alunos e acha que é gratificante o trabalho com atividades lúdicas, que eles gostam, demonstram satisfação, descontração, harmonia e interesse, e que é bom para as crianças, "sobretudo as mais tímidas". Elas afirmaram tudo isso e são professoras de Ensino Fundamental e Educação Infantil, dando a entender então que as atividades lúdicas são importantes em todos os níveis, o que contradiz as respostas à Questão 9, Categoria 1, quando elas apontaram a imposição do conteúdo programático. Este seria então um grande fator de interferência na prática de atividades lúdicas, apesar de não ter aparecido no Quadro 3, pois as professoras afirmam se sentirem "confortáveis", desde que possam seguir adiante com os "meus objetivos".

- Categoria 3 – Brincadeiras mais frequentes no cotidiano dos alunos

No que diz respeito a "Quais as brincadeiras mais frequentes no cotidiano de seus alunos?" (Questão 5), que constitui a Categoria 3, as respostas foram as seguintes.

ATIVIDADES LÚDICAS DOS ALUNOS, MENCIONADAS PELAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA
Pega-pega	10
Futebol.....	06
Bola, cantigas de roda, bolinha de gude, pular corda e amarelinha.....	04
Figurinhas, esconde-esconde e carrinhos.....	03
Jogar bola, correr, brincar de tazo, faz de conta, casinha, ping-pong, quatro cantos, quebra-cabeça, jogo da memória e jogos.....	02
Brincar com bola, compadre rato, brincadeiras cantadas ou cantigas de roda, atirei o pau no gato, viuvinha, bafo, corridas, super-heróis, massinha, jogos de encaixe/montar: números e letras, jogo de dama, jogo de xadrez, jogos educativos de computador, jogos educativos, brinquedos educativos, jogo da velha, jogo de baralho, gincanas no pátio e sala, bambolê, brincadeiras que utilizam a imaginação, adivinhações, alerta, voleibol, passatempos, cruzadinhas, brincar no parque, andar de bicicleta, estátua, pula sela, desenhar, imitação de animais, cantar, dançar, pular, peteca, pé de lata, teatros, paródias, brincadeiras que trabalham o esquema corporal, elástico, boneca.....	01

Quadro 4 – Brincadeiras mais frequentes no cotidiano de seus alunos, de acordo com as professoras.
Fonte: Elaboração do autor, 2010.

As brincadeiras mais encontradas foram aquelas que envolvem o corpo e o movimento das crianças. São elas: *pega-pega, pular corda, amarelinha, bolinha de gude* e *brincadeiras de roda.* Também foram mencionadas *futebol e bola*, não especificando que tipo de atividade realizam com a bola. Foram ainda citadas: *esconde-esconde, ping-pong* e *correr*. Alguns jogos de raciocínio também foram mencionados: *encaixe, números e letras, quebra-cabeça, dama, xadrez, memória e baralho*. Nesse caso, a aprendizagem aparece, sobretudo, associada à memória. Talvez seja por esse motivo que algumas professoras mencionaram: "A criança brincando aprende e não esquece!"

Ainda foram mencionadas, entre outras, brincadeiras como: *viuvinha, faz de conta, casinha, carrinhos, jogos no computador, andar de bicicleta*, e brincadeiras que *utilizam a imaginação.*

Ao se comparar esta com a Questão 3 "A importância da brincadeira na formação da personalidade" e com a Questão 4, na qual a maioria das professoras atribuiu nota dez à importância das atividades lúdicas, ambas comentadas na Categoria 1, pode-se confirmar que a diversidade de brincadeiras, principalmente as corporais, favorece a amizade, a cooperação, a socialização e outros aspectos apontados. Porém, os jogos que

favorecem a memória servem apenas como exercícios de preparação para a aprendizagem de conteúdos; os conteúdos não são trabalhados de forma lúdica. Isso parece apontar, mais uma vez, para as dificuldades que os professores, de forma geral, apresentam, já mencionadas pelos autores aludidos.

- Categoria 4 – Relação ludicidade e cultura

Nesta Categoria, que vincula as brincadeiras à cultura, englobando as Questões 11 – "Quais as brincadeiras locais que você conhece?" e 10 – "Brinca-se diferentemente em função da cultura à qual se pertence?", foram citadas na Questão 11 brincadeiras universais que as professoras consideraram locais, ou que foram "regionalizadas". Por exemplo: pega-pega, esconde-esconde, futebol, pula-corda, bolinha-de-gude e brincadeiras de roda foram as mais citadas. Depois vem: pião, casinha, elástico, pé de lata, a galinha quer pôr, quebra-cabeças, baralho, amarelinha, andar de bicicleta, jogo de taco, peteca, ping-pong, jogar bafo, corrida de saco, roda bola, escolinha, congelar, dança da cadeira, morto-vivo, pular barreiras, passa anel, brincadeira do mês, stop, brincadeira do silêncio, entre outras. Também surgiram brincadeiras realizadas da mesma forma de uma escola para outra, com nomenclaturas diferentes, ou com algumas variações. Em linhas gerais e associando as respostas dadas à Questão 5, Categoria 3, não foram identificadas brincadeiras locais ou mesmo regionais.

Acredito que atividades lúdicas praticadas em vários países foram consideradas locais pela ambiguidade do termo. Era intenção, na questão apresentada, "descobrir" atividades locais por sua origem, já que as atividades lúdicas refletem a cultura na qual estão inseridas, mas as professoras as consideraram locais porque são praticadas em suas localidades, em suas escolas. Tornou-se assim inviável organizar qualquer tipo de classificação das brincadeiras quanto à sua origem, mesmo porque, após consultas a livros e a vários *sites* da *internet*, constatou-se que a maioria das brincadeiras apontadas eram universais. Algumas, como pé de lata, roda bola, elástico e brincadeira do silêncio não foram encontradas.

Apesar de não se ter conseguido identificar brincadeiras locais, ou seja, surgidas na localidade ou região na qual as crianças vivem, não se pode generalizar esta ideia, uma vez que a amostra utilizada não foi uma amostra representativa. Não se pode

afirmar que nas localidades não havia brincadeiras de origem local, mas neste caso em particular elas não foram identificadas.

Foram citadas como se fossem locais: esconde-esconde, pega-pega, atividades com bola (futebol), brinquedos cantados, bolinha de gude, amarelinha e pular corda.

Na Questão 10 – "Brinca-se diferentemente em função da cultura à qual se pertence?", quase a metade das professoras interpretou a expressão *cultura* vinculada ao poder aquisitivo das diferentes classes sociais. Elas já haviam atribuído à falta de recursos materiais um dos fatores mais interferentes na prática lúdica. (Questão 2, Categoria 2).

Percebi que muitas professoras atribuíram as diferenças das brincadeiras entre as crianças mais às questões econômicas do que propriamente às culturais, por meio de afirmações como: *uns ganham uma bola ao ano*; outros *tem brinquedos, jogos, materiais esportivos*; *algumas brincam com sucata, materiais velhos, outros não*. O poder aquisitivo é determinante nas respostas delas. Também atribuem às escolas a falta de incentivo para as brincadeiras e apontam para o fato de que a maioria das crianças *só se interessa por brinquedos eletrônicos*. O interessante é que esses últimos foram pouco citados no rol dos brinquedos (Questão 11), talvez pelo fato de elas próprias não os possuírem. Porém, pelas respostas dadas, é a preferência pelos eletrônicos que impede a criança de brincar de outras coisas. Na Questão 5, Categoria 3, surgem na escola outros brinquedos/brincadeiras: quebra-cabeça, memória, dama, jogos educativos, roda, correr, jogo de bolinha de gude, pega-pega, amarelinha, futebol e outras. Na Questão 11 algumas brincadeiras se repetem. Acredito então que as brincadeiras e brinquedos oferecidos aos alunos e conhecidos pelas professoras refletem os costumes e tradições do lugar em que vivem, variando um pouco, talvez, na residência de cada criança, em virtude do poder aquisitivo de suas famílias. A diferença, então, das brincadeiras entre as crianças indiretamente envolvidas neste Questionário (e das crianças em geral, na visão das professoras), seria econômica, e não cultural. Por outro lado, fica evidente que o poder aquisitivo pode transformar a cultura de um povo, alterando sua maneira de viver. (E neste caso, de brincar).

Tendo concluído minhas constatações/reflexões sobre as Categorias de Análise identificadas a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo, elaborei ainda mais três quadros que apresentam as atividades lúdicas vivenciadas pelas professoras e aquelas que as mesmas mencionaram como sendo as dos alunos, para verificar a existência ou não de brincadeiras geracionais. Também porque pensei na possibilidade de as professoras terem influenciado as brincadeiras dos seus alunos, conforme a primeira hipótese deste trabalho. Em um primeiro momento, elaborei um quadro com a listagem de todas as atividades lúdicas mencionadas nos Relatos das memórias e no Questionário respondido pelas professoras. (Apêndice D). A seguir elaborei um quadro com a frequência das atividades lúdicas entre professoras e alunos, apresentado abaixo.

ATIVIDADES LÚDICAS DOS ALUNOS SEGUNDO AS PROFESSORAS (Questionário)	Nº	ATIVIDADES LÚDICAS DA INFÂNCIA DAS PROFESSORAS (Relato escrito)	Nº
Pega-pega	10	Pega-pega.....	9
Futebol.....	6	Boneca e esconde-esconde.....	8
Bola, cantigas de roda, bolinha de gude, pular corda e amarelinha.....	4	Casinha.....	7
		Brincar de bola e pular corda.....	6
		Amarelinha e bicicleta.....	5
Figurinhas, esconde-esconde e carrinhos.....	3	Esconder e elástico.....	3
Jogar bola, correr, brincar de tazo, faz de conta, casinha, ping-pong, quatro cantos, quebra-cabeça, jogo da memória e jogos.....	2	Carrinho, carrinho com tocos de madeira, tomar banho no rio, subir em árvores, escorregar de canoa de coqueiro, jogo da memória, taco, carretilha, escolinha, bolinha de gude.....	2
Brincar com bola, compadre rato, brincadeiras cantadas ou cantigas de roda, atirei o pau no gato, viuvinha, bafo, corridas, super- heróis, massinha, jogos de encaixe/montar: números e letras, jogo de dama, jogo de xadrez, jogos educativos de computador, jogos educativos, brinquedos educativos, jogo da velha, jogo de baralho, gincanas no pátio e sala, bambolê, brincadeiras que utilizam a imaginação, adivinhações, alerta, voleibol, passatempos, cruzadinhas, brincar no parque, andar de bicicleta, estátua, pula sela, desenhar, imitação de animais, cantar, dançar, pular, peteca, pé de lata, teatros, paródias, brincadeiras que trabalham o esquema corporal, elástico, boneca.....	1	Bonecas feitas com folhas de bananeira, bonecas feitas com espiga de milho, fazer roupinhas de boneca, de fazer comidinha, fogão e mesinha feita de tijolos e madeira, casinha com sucatas, faziam panelinhas de barro, brincar de pegar, bola, futebol, brincadeiras cantadas como a menina tão galante, a menina tão galante, a galinha quer pôr, de roda, brincar de roda, brincadeiras de roda, cantigas de roda na escola, brincadeira cantada, duas cordas, carrinhos com caixinhas de remédios ou fósforos e rodinhas de carretel de linha, tomar banho no córrego, banho de chuva, brincar na poça d'água, pular elástico, fazer casa nas árvores, correr nos jogos escolares, correr, correr atrás de galinhas e gados, colher amoras, colher frutas no mato, faziam e brincavam com peteca e pipa, brincar com bois de sabugo de milho, brincar de canoa na enchente, balanço nas árvores, pendurar e rodar nas folhas de coqueiros, bonequinhos de barro, brincar de vendinha com caixinhas, brincar de farmácia com vidros vazios de remédios, ajudava nas atividades domésticas e com os animais, como: tratá-los, tirar leite,prender para vacinar, ou retirar do pasto para um local separado, ovo na colher, brincar de corrente, corrida de saco, botar linha na agulha, brincadeiras que ajudam a desenvolver a coordenação motora, imaginação, um pouco da criatividade, barraca, professora, rouba-chinelo, faz de conta, jogar figurinha com ourinho das carteiras de cigarro, andar a cavalo, batata-quente, ping-pong, brincar de competir, voleibol, jogar bola (vôlei), espiribol, basquete, pé-na-bola, estilingue, três marias, ré, congelar, passar anel, cabra-cega, mês, contar e rodar, brincar na rua, pic-nic, chutar bolinhos feitos na areia, alerta.....	1

Quadro 5 - Atividades lúdicas conforme frequência de respostas dos Questionários e Relatos.
Fonte: Elaboração do autor, 2010.

Neste quadro, observei que a brincadeira chamada “pega-pega” foi a mais frequente entre alunos e professoras. É uma brincadeira espontânea, que não exige material algum para acontecer. A partir daí, também foram frequentes o pular corda, brincar com bola e suas variações, e o esconde-esconde. Ainda se aproximaram casinha e amarelinha. Então as atividades foram se “distanciando”, com os alunos apontando mais atividades com brinquedos e jogos industrializados; enquanto que as professoras apontaram o artesanal, o improviso, a invenção de objetos e atividades. A quantidade de atividades em comum foi menor do que as diferentes. E as professoras apresentaram um número bem maior de suas atividades. Isto pode significar, num primeiro momento, que as vivências lúdicas das professoras pouco influenciaram sua prática pedagógica. Mas, se a infância delas foi tão prazerosa, por que não transmitir aos alunos? Se olharmos por outro lado, porém, podemos ver que todas as professoras (sexo feminino) tinham predileção por atividades diferentes daquelas dos alunos (ambos os sexos), embora se percebam também na infância delas atividades de “moleques”, como correr atrás de animais, chutar bolinhos de areia, escorregar em canoas de coqueiro, brincar com carrinhos diversos e outras. Predominam, porém, as atividades tipicamente “femininas”: casinha, escolinha, professora, mesinha, fogão, vendinha, farmacinha. (Foram descritas assim mesmo, com o uso de muitos diminutivos).

E finalmente, tendo optado pela classificação de Kishimoto (1992 e 2003), que coloca dentro das atividades lúdicas o jogo (onde é enfatizada a ideia de raciocínio), o brinquedo (objeto de suporte) e a brincadeira (o lúdico em ação), elaborei o quadro abaixo. Observo que algumas atividades citadas não se encaixaram em nenhuma das definições de Kishimoto, sendo no quadro colocadas na categoria “Outros”.

ATIVIDADE LÚDICA (Kishimoto)	ATIVIDADES LÚDICAS DOS ALUNOS, SEGUNDO AS PROFESSORAS (Questionário)	MEMÓRIAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS DA INFÂNCIA DAS PROFESSORAS (Relatos)
Jogo	Jogar bola, futebol, bolinha de gude, jogos de encaixe/ montar: números e letras, jogo de dama, jogo de xadrez, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos educativos de computador, jogos educativos, jogo da velha, jogo de baralho, jogos, cruzadinhas, voleibol.	Futebol, jogo da memória, voleibol, basquete.
Brinquedo	Bola, figurinhas, peteca, carrinhos, massinha, brinquedos educativos, bambolê, elástico, boneca	Boneca, bonecas feitas com folhas de bananeira, bonecas feitas com espiga de milho, fogão e mesinha feita de tijolos e madeira, casinha com sucatas, faziam panelinhas de barro, bola, duas cordas, carrinho, carrinhos de toco de madeira, carrinhos com caixinhas de remédios ou fósforos e rodinhas de carretel de linha, bicicleta, elástico, bonequinhos de barro, carretilha, taco, bolinha de gude, estilingue.
Brincadeira	Brincar com bola, bafo, compadre rato, brincadeiras cantadas ou cantigas de roda, atirei o pau no gato, viuvinha, pular corda, amarelinha, esconde-esconde, correr, corridas, super-heróis, brincar de tazo, faz de conta, casinha, ping-pong, quatro cantos, gincanas no pátio e sala, brincadeiras que utilizam a imaginação, alerta, brincar no parque, andar de bicicleta, estátua, pula sela, imitação de animais, pé de lata, brincadeiras que trabalham o esquema corporal.	Fazer roupinhas de boneca, casinha, de fazer comidinha, esconde-esconde, esconder, pega-pega, brincar de pegar, brincar de bola, brincadeiras cantadas como a menina tão galante, a menina tão galante, a galinha quer pôr, de roda, brincar de roda, brincadeiras de roda, cantigas de roda na escola, brincadeira cantada, pular corda, amarelinha, pular elástico, fazer casa nas árvores, correr nos jogos escolares, correr, correr atrás de galinhas e gados, faziam e brincavam com peteca e pipa, brincar de bois de sabugo de milho, escorregar de canoa de coqueiro, brincar de canoa na enchente, pendurar e rodar nas folhas de coqueiro, brincar de vendinha com caixinhas, brincar de farmácia com vidros vazios de remédio, brincar de corrente, corrida de saco, ovo na colher, botar linha na agulha, brincadeiras que ajudam a desenvolver a coordenação motora, imaginação, um pouco da criatividade, escolinha, professora, rouba-chinelo, faz de conta, jogar figurinha com ourinho das carteiras de cigarro, batata-quente, ping-pong, brincar de competir, jogar bola (vôlei), espiribol, pé na bola, três marias, ré, congelar, passar anel, cabra-cega, mês, contar e rodar, brincar na rua, chutar bolinhos feitos na areia, alerta.
Outros	Adivinhações, desenhar, passatempos, cantar, dançar, pular, teatro, paródia.	Tomar banho no córrego, tomar banho no rio, banho de chuva, brincar na poça d'água, subir em árvores, colher amoras, colher frutas no mato, ajudava nas atividades domésticas e com os animais, como: tratá-los, tirar leite, prender para vacinar, ou retirar do pasto para um local separado, barraca, andar a cavalo, pic-nic.

Quadro 6 – Atividades lúdicas dos alunos e das memórias das professoras (Questionário e Relatos) segundo classificação utilizada por Kishimoto.
Fonte: Elaboração do autor, 2010.

No quadro acima, observei que os alunos praticam mais jogos que as professoras (esportes na escola/ jogos industrializados/ de computador), que indicam a época na qual estão vivenciando a sua infância. As professoras apontaram mais brinquedos que os alunos, sendo em sua maioria, artesanais, também representando a época (outra época) e as condições econômicas na qual vivenciaram sua infância. Também nas brincadeiras as professoras apontaram maior número. Aqui se pode comparar as brincadeiras praticadas pelos alunos e aquelas mencionadas no Relato das memórias das professoras. Em comum surgiram o pega-pega, pular corda, brincar ou jogar bola e amarelinha, em maior escala. Outras atividades lúdicas ainda surgiram nos dois grupos, em menor quantidade, mas é considerável o número de atividades diferentes. As professoras mencionaram mais atividades espontâneas e com a utilização de objetos artesanais, enquanto nas atividades dos alunos as atividades pareceram mais "dirigidas". Acredito que isto se deu porque os alunos foram observados no contexto escolar, enquanto que as professoras se referiram mais às atividades em casa ou na localidade onde residiam. Também há outro diferencial, comentado acima: as professoras foram meninas em sua infância, já os alunos observados eram de ambos os sexos. Percebo neste momento uma provável falha no instrumento de coleta de dados por mim utilizado.

Um fato que achei curioso foi uma professora ter relatado que não havia tempo para assistir televisão, pois as brincadeiras eram mais interessantes. Quanto aos alunos, a televisão foi mencionada quando eles brincam de super-heróis, conforme pode ser constatado no quadro acima. Segundo Brougère "as brincadeiras, com o tempo, 'assimilaram' novos conteúdos através da televisão." (2004, p. 59). Entretanto, neste trabalho em particular, a televisão foi pouco mencionada. Nas duas gerações, isto é, na infância das professoras e naquelas dos seus alunos predominaram brincadeiras tradicionais, também identificadas como sendo geracionais. Isto é surpreendente, sabendo-se que atualmente a televisão ocupa horas diárias na vida da maioria das crianças. No entanto, mais uma vez faço a ressalva: os alunos não foram investigados diretamente por mim.

Embora tenham sido listados objetos industrializados nas atividades dos alunos, fato que aponta para um maior consumo nos dias atuais (mas, de acordo com as respostas, não representa um consumo exagerado), acredita-se que a criança de hoje não perdeu a fantasia. Não podemos cair na ideia de que "brincadeira" era só aquela de antigamente, cheia de imaginação. Atualmente, a criança, com mais suportes (brinquedos),

também consegue exercer sua capacidade de criar, recriar, imitar, imaginar, interagir com o objeto e com os companheiros, alcançando momentos prazerosos e significativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria de conseguir concluir um trabalho dessa natureza é muito grande, e o desafio para continuar pesquisando a temática não é menor. Uma atividade de pesquisa exige tempo, paciência, saúde, esforço e muita compreensão das pessoas envolvidas. Muita coisa acontece durante um mestrado: a vida não para! Surgem muitas dificuldades, algumas das quais independem de nós. Isso também me atingiu e impediu que, por exemplo, eu pudesse rever o Questionário elaborado especialmente para minha investigação empírica. Eu também desejei aumentar a amostra. Entretanto, não me foi possível. Motivos de força maior impediram-me de fazê-lo. Eles, no entanto, não foram suficientemente fortes para me levar a desistir do trabalho, e de inclusive debruçar-me sobre o que pude realizar. Então me resta tecer algumas considerações críticas sobre o que foi viável executar.

Por meio dos dois instrumentos de pesquisa utilizados, um Questionário com questões abertas sobre a temática e um Relato das memórias lúdicas da infância das professoras, considero que consegui atingir meu objetivo geral, que era "Analisar as vivências lúdicas e as opiniões predominantes sobre a ludicidade de um grupo de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Tubarão"; e também os objetivos específicos: Identificar os conceitos dos professores sobre a ludicidade; Reconhecer espaço e tempo destinados às atividades lúdicas nas diferentes séries; Registrar as dificuldades declaradas pelos professores a respeito da ludicidade na sua prática pedagógica; Identificar a existência ou não de brincadeiras geracionais nas vivências das professoras e nas dos alunos, mencionadas por elas.

Identifiquei também respostas para as questões principais do meu trabalho: Quais são os conceitos de ludicidade utilizados pelos professores? Qual o espaço e o tempo para a ludicidade nas escolas de Tubarão? Quais as dificuldades encontradas pelos professores no seu cotidiano para introduzir atividades lúdicas? As vivências lúdicas dos professores podem interferir nas suas posturas lúdicas em face de seus alunos?

Acredito que as perguntas foram respondidas, pois as professoras apontaram grande número de atividades lúdicas. Em seu Relato de memórias, apresentaram um repertório de brincadeiras entre as quais algumas ainda não são brincadas pelos seus alunos. Nesse sentido, acredito que elas precisam ser estimuladas a transmitir aos alunos suas

experiências infantis. O repertório dos alunos é também significativamente grande. Algumas atividades foram praticadas pelas professoras e são brincadas até hoje pelos alunos. É o caso de pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, bola, pular corda, casinha, brincadeiras de roda e outras. Para a minha hipótese "A qualificação e as vivências dos professores interferem diretamente na sua prática pedagógica, inclusive na oferta de atividades lúdicas", penso que ela foi confirmada parcialmente. Quanto à qualificação, as respostas do Questionário deixaram claro que ela interfere em sua prática pedagógica. Quanto às vivências, percebi que as professoras podem influenciar em parte os seus alunos, uma vez que algumas atividades lúdicas coincidiram, conforme mencionado acima. (Observo aqui que também há muitas atividades que não coincidiram). Mas esta coincidência não significa necessariamente que os alunos aprenderam com as professoras, podendo referir-se às atividades lúdicas tradicionais, que resistiram ao tempo, e não estar ligadas às atividades das professoras em sua infância. Pelo Relato, elas brincaram muito em sua infância, mas não ficou claro se transmitiram esse brincar aos alunos.

Outras respostas das professoras confirmaram as demais hipóteses. Uma delas era de que a oferta lúdica pode ser limitada pela preocupação do professor em transmitir conteúdos. Pelo Relato e por algumas respostas do Questionário pude perceber que a preocupação com o conteúdo é legítima e atingiu a própria professora no seu tempo de criança. Porém, uma "justificativa" que elas utilizaram para o não brincar não parece convincente: elas reclamaram da falta de material e na realidade, a maior parte das brincadeiras listadas não precisam dele. O que notei foi que na época das professoras havia invenção dos brinquedos, o que atualmente parece não acontecer, pois não houve nenhuma menção a esse respeito. Isso poderia significar que as crianças de hoje tem menos imaginação, fantasia, do que as de antes? Eu não teria como afirmar isso: acho apenas que se trata de outra época, de um período em que recebem tudo pronto, mas isso não as impede de usar com criatividade o brinquedo industrializado.

Faço uma ressalva com relação à técnica e à amostra da pesquisa de campo. Por motivos de força maior, que prefiro não comentar, foi necessário que eu utilizasse no meu trabalho a versão inicial do Questionário, e também foi utilizada a amostra da fase piloto. Tive que optar entre isso ou a perda do meu prazo para defender minha Dissertação. O Questionário apresentou os seguintes problemas: repetições de conteúdo das questões e formulação muito direta das mesmas. Não pude refinar a técnica pelo motivo já explicitado. Ainda outra inadequação: o Questionário foi respondido nas residências das professoras, o

que possibilitaria consultas por parte delas, ou ainda troca de ideias entre professoras de uma mesma escola. Entretanto, foi respondido em casa porque elas alegaram falta de tempo para respondê-lo na escola, o que aumentou a chance das respostas serem correspondentes às "ideais", e nem sempre, ao que me parece, correspondentes à realidade.

Tais limitações, porém, puderam ser amenizadas, em parte, com a existência do Relato das professoras a respeito do assunto. Foram de fato os Relatos que me trouxeram informações mais interessantes. É ainda importante salientar que todas as informações sobre as crianças foram referências indiretas: foram menções das professoras sobre elas. Numa próxima pesquisa pretendo observar as crianças diretamente. É minha intenção continuar pesquisando essa temática futuramente, quando gostaria de realizar uma correlação entre o que dizem os professores e o que executam as crianças. Gostaria de utilizar, numa pesquisa, a ser desenvolvida futuramente, a observação direta, tanto para perceber o comportamento lúdico das crianças, como para investigar a presença ou não de atividades lúdicas na sala de aula. Enfatizo aqui que essas são apenas "ambições" para um trabalho futuro, um desejo de continuar me dedicando à temática. As perspectivas para uma "continuidade" do trabalho acadêmico já se constituem numa praxe presente na maioria das Dissertações defendidas. No meu caso, toda a minha história profissional vem demonstrando meu interesse pela temática, apesar dos limites e dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

As perspectivas para a "continuidade" do trabalho acadêmico, a apresentação das limitações e dificuldades encontradas, bem como o "apontar" para a utilidade do próprio trabalho são justificados no Caderno de Metodologia da UNISUL: "Recapitule o(s) objetivo(s) do trabalho; sintetize a metodologia; reapresente as principais conclusões da análise; ateste condições e limitações das conclusões; apresente sugestões para futuros trabalhos na área e ressalte recomendações de utilização dos resultados." (2002, p. 19).

Finalmente, acredito que minha Dissertação poderá também servir de referência para estudantes de Pedagogia e professoras que se interessem pela temática. Quem sabe até possa vir a ser mencionada em cursos de qualificação. E ainda, ambiciono que este trabalho leve os profissionais da educação, principalmente os da educação básica, a repensarem a sua prática, abandonando a mentalidade de "brincadeira é só no recreio", encarando a ludicidade de uma forma mais ampla, que possa perpassar todos os "fazeres" do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BENEDET, Marcia Borges. **A produção textual escrita e a prática pedagógica.** 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2001.

BRACHT, Valter. **Pesquisa em ação:** educação física na escola. Ijuí (RS): Unijuí, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do céu, o Coelhinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano** (2. Morar, cozinhar). 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, Cleuziete G. dos Reis. **Educação escolar ou educação formal.** Disponível em: <http://pt.shvoong.com.social-sciences/education/1750027-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ou-educa%C3%A7%C3%A30-formal/>. Acesso em: 31 jul. 2010.

DEMO, Pedro. **Política social do conhecimento:** sobre futuros do combate à pobreza. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 93 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira:** jogo, brinquedo e a cultura da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar na educação infantil.** Disponível em: <http://educared.org.ar/infancianred/elgloborojo/piedra/2006_06/03.asp>. Acesso em: 31 jul. 2010

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

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de nossa época; v. 71).

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (ed). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc> Acesso em: 24 mar. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP- Ministério da Educação – **Educação formal.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.asp?te1=122175&te3=37488>. Acesso em: 24 mar. 2010a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP – Ministério da Educação. **Educação não formal.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37499>. Acesso em: 24 mar. 2010b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação.** Tese de Livre Docência. São Paulo: FEUSP, 1992.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____ . (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992. 228 p.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo –** Sucata e a criança. São Paulo: Loyola, 1994.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil.** Rio de Janeiro: Cátedra. 1981.

MIRANDA, Nicanor. **Organização das atividades de recreação.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

MONTANDON, Cléopâtre; LONGCHAMP, Philippe. **Você disse autonomia?** Uma breve percepção da experiência das crianças. Florianópolis: Perspectiva, v. 25, n.1, p.1005-126, jan./jun.2007. NUP/UFSC.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas (SP): Papirus, 2007.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. (Palestra). In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

PASQUALINI, Sueli Terezinha. **Brincadeira infantil e suas várias linguagens:** resgatando a sua importância através da formação de educadores na Educação Infantil. 2003. 71 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Cultura). – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI – Rio do Sul – SC. Florianópolis – SC, 2003.

PEREIRA, Márcio. **Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky:** papel da educação. Disponível em: <http://www2.funedi.edu.br/revista-eletronica3/artigo9-3.htm>. Acesso em: 31 jul. 2010.

PRIBERAM, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Geracional.** Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=geracional>. Acesso em: 05 set.2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

ROJAS, Juciara. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem:** uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojas07.rtf>. Acesso em: 19 jul. 2010.

SALES, Flavia. **O papel das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem.** UERJ/RJ. Disponível em: <http://www.educador.brasilescola.com/trabalho-docente/o-papel-das-atividades-ludicas-no-processo-desenvolvimento-.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Edinéa Mari Bastos. **Educação formal e educação essencial.** Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-formal-e-educacao-essencial-1254506.html>. Acesso em: 12 abr. 2010.

SCHLEE, Andrey Rosenthal. Espaços lúdicos. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Marli Teresinha da. Brinquedo: função educativa no desenvolvimento humano. **Poiésis:** Revista Científica em Educação. Tubarão, v. 3, n. 5/6, jan./dez. 2001.

SIROTA, Règine. **A escola primária no cotidiano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TUBARÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão.** Tubarão: Copiart, 2008. 204 p. 30 cm.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. GRUPO DE METODOLOGIA CIENTÍFICA. **Caderno de metodologia:** diretrizes para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Tubarão: Unisul, 2002.

VIEIRA, Alexandre. **O educador como profissão.** Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-educador-como-profissao-730318.html>. acesso em: 31 jul. 2010.

VON SIMSON, Olga Rodrigues; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs.). **Educação não-formal:** cenários de criação. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992. 228 p.

VIGOTSKI. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relatos das memórias da infância dos professores envolvidos na pesquisa

Elabore um texto descrevendo as experiências lúdicas da sua infância.

APÊNDICE B – Questionário sobre as opiniões e o cotidiano dos professores envolvidos na pesquisa.

Este Questionário foi elaborado como recurso da pesquisa "Ludicidade na escola pública: opiniões, vivências e cotidiano de um grupo de professores", de autoria de Moisés Laurindo, e vincula-se ao projeto de pesquisa do Mestrado em Educação da UNISUL. Foi realizado em sete escolas públicas municipais e estaduais de Tubarão, envolvendo 22 professores da Educação Infantil e Ensino fundamental. Seguem as questões:

1) O que você entende por ludicidade?
2) Quais os fatores que interferem na prática de atividades lúdicas?
3) Qual a importância das brincadeiras na formação da personalidade da criança?
4) Numa escala de zero a dez, como você pontuaria a importância das brincadeiras na vida da criança?
5) Quais as brincadeiras mais frequentes no cotidiano de seus alunos?
6) Você considera importante desenvolver atividades lúdicas com seus alunos?
7) Você acha que a criança pode aprender brincando? O quê? Como? Utilizando que tipos de brincadeiras?
8) De acordo com sua opinião, as brincadeiras podem estar presentes em todos os níveis de escolaridade?
9) Por que ocorre em algumas escolas a prática do brincar somente na Educação Infantil?
10) Brinca-se diferentemente em função da cultura à qual se pertence?
11) Quais as brincadeiras locais que você conhece?
12) Você se considera um profissional habilitado para desenvolver atividades lúdicas com seus alunos? Por quê? Do quê você precisa?
13) Você se sente confortável realizando atividades lúdicas com sua classe?

APÊNDICE C – Classificação das atividades lúdicas identificadas no Relato das Memórias das professoras e no Questionário por elas respondido, conforme Proposta Curricular do Município de Tubarão

JOGOS

Jogos Populares: amarelinha, três marias, alerta, bola de gude, pé-na-bola, batata-quente, pião, estilingue, taco, congelar, estátua e passar anel.

Jogos pré-desportivos ou jogos com regras: futebol, voleibol, basquetebol, correr, pular, correr nos jogos escolares, corridas, brincar de competir e espiribol.

BRINCADEIRAS

Pega-pega, compadre rato, esconde-esconde, brincar de corrente, quatro cantos, pular corda, mês (pode ser incluída em atividades rítmicas e expressivas), cabra cega, brincar na rua, brincar no parque, pula sela, soltar pipa, peteca e ré.

JOGOS DE SALÃO

Jogo da memória, jogos de atenção (baralho, jogo da velha, quebra-cabeça, jogos de encaixe/montar: números e letras), jogo de xadrez, jogo de damas e ping-pong. Outros: jogos educativos de computador, jogos educativos, brinquedos educativos, brincar de tazo, bafo, figurinhas, jogar figurinhas com ourinho de carteiras de cigarros, passatempo e cruzadinhas.

JOGOS COOPERATIVOS

Jogos (as professoras não definiram que tipos de jogos), gincanas no pátio e na sala de aula.

GINÁSTICA:

Natural: de pegar, massinha (massa de modelar), contar e rodar, escorregar de canoa de coqueiro, brincar de canoa na enchente, balanço nas árvores, pendurar e rodar nas folhas de coqueiro, pular, correr, corridas, correr atrás das galinhas e gado.

Com elementos: pular corda, bambolê, corrida de saco, correr com ovo na colher, botar linha na agulha, pé de lata, elástico, pular elástico.

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Brincadeiras de roda e cirandas: atirei o pau no gato, a menina tão galante, a galinha quer pôr, ciranda cirandinha, viuvinha (brincar de roda, cantigas de roda).

Atividades de expressão: super-heróis (de televisão). Ainda: dançar, teatro, imitar animais, paródias, faz de conta, brincadeiras que trabalham o esquema corporal, adivinhações, mês, brincadeiras que ajudam a desenvolver a coordenação motora, imaginação e a criatividade, brincadeiras que utilizam a imaginação, casinha, brincar de casinha, fazer comidinha, fazer fogão, mesinha feita de tijolos e madeira, casinha com sucatas, panelinhas de barro, boneca (boneca, bonecas feitas com folhas de bananeira, bonecas feitas com espiga de milho, fazer roupinhas de boneca), bonecos, carrinho (carrinhos, carrinhos de toco de madeira, carrinhos com caixinhas de remédios ou fósforos e rodinhas de carretel de linha, faziam e brincavam com: bois de sabugo de milho, bonequinhos de barro, brincar de vendinha com caixinhas, brincar de farmácia com vidros vazio de remédios, barraca, pic-nic, subir em árvores, fazer casa na árvore, carretilha, escolinha, professor, desenhar.

OUTRAS ATIVIDADES

Colher amoras, colher frutas no mato, tomar banho no córrego, tomar banho no rio, tomar banho de chuva, brincar na poça d'água, bicicleta, andar a cavalo, ajudava nas atividades domésticas e com os animais, como: tratá-los, tirar leite, prender para vacinar, ou retirar do pasto para um local separado.

APÊNDICE D – Listagem das atividades lúdicas dos alunos, conforme Questionário, e atividades lúdicas da infância das professoras, conforme Relato.

ATIVIDADES LÚDICAS DOS ALUNOS (Questionário)	ATIVIDADES LÚDICAS DA INFÂNCIA DAS PROFESSORAS (Relato escrito)
Brincar com bola, jogar bola, bola, futebol, pega-pega, compadre rato, brincadeiras cantadas ou cantigas de roda, atirei o pau no gato, viuvinha, bolinha de gude, pular corda, bafo, amarelinha, figurinhas, carrinhos, esconde-esconde, correr, corridas, super-heróis, faz de conta, casinha, ping-pong, quatro cantos, massinha, jogos de encaixe/montar: números e letras, jogo de dama, jogo de xadrez, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos educativos de computador, jogos educativos, brinquedos educativos, jogo da velha, jogo de baralho, jogos, gincanas no pátio e sala, brincadeiras que utilizam a imaginação, adivinhações, passatempos, cruzadinhas, alerta, brincar no parque, voleibol, bambolê, andar de bicicleta, estátua, pula sela, desenhar, imitação de animais, cantar, dançar, pular, peteca, pé de lata, teatros, paródias, brincadeiras que trabalham o esquema corporal, elástico, brincar de tazo e boneca.	Boneca, bonecas feitas com folhas de bananeira, bonecas feitas com espiga de milho, fazer roupinhas de boneca, casinha, de fazer comidinha, fogão e mesinha feita de tijolos e madeira, casinha com sucatas, e faziam panelinhas de barro, esconde-esconde, esconder, pega-pega, brincar de pegar, brincar de bola, bola, futebol, brincadeiras cantadas como a menina tão galante, a menina tão galante, a galinha quer pôr, de roda, brincar de roda, brincadeiras de roda, cantigas de roda na escola, brinquedo cantado, pular corda, duas cordas, carrinho, carrinhos de toco de madeira, carrinhos com caixinhas de remédios ou fósforos e rodinhas de carretel de linha, tomar banho no córrego, tomar banho no rio, banho de chuva, brincar na poça d'água, amarelinha, bicicleta, elástico, pular elástico, subir em árvores, fazer casa nas árvores, correr nos jogos escolares, correr, correr atrás de galinhas e gados, colher amoras, colher frutas no mato, faziam e brincavam com peteca e pipa, brincar de bois de sabugo de milho, escorregar de canoa de coqueiro, brincar de canoa na enchente, balanço nas árvores, pendurar e rodar nas folhas de coqueiros, bonequinhos de barro, brincar de vendinha com caixinhas, brincar de farmácia com vidros vazios de remédios, ajudava nas atividades domésticas e com os animais, como: tratá-los, tirar leite, prender para vacinar, ou retirar do pasto para um local separado, brincar de corrente, corrida de saco, ovo na colher, botar linha na agulha, brincadeiras que ajudam a desenvolver a coordenação motora, imaginação, um pouco da criatividade, jogo da memória, carretilha, barraca, escolinha, professora, taco, rouba-chinelo, faz de conta, bolinha de gude, jogar figurinha com ourinho das carteiras de cigarros, andar a cavalo, batata-quente, ping-pong, brincar de competir, voleibol, jogar bola (vôlei), espiribol, basquete, pé-na-bola, estilingue, três marias, ré, congelar, passar anel, cabra-cega, mês, contar e rodar, brincar na rua, pic-nic, chutar bolinhos feitos na areia, alerta.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação do Diretor da EEB Martinho Alves dos Santos

ANEXO B – Carta de apresentação à Diretora da EMEB João Pedro Delfino

ANEXO C – Carta de apresentação à Diretora da CEI Bem-Me-Quer

ANEXO D – Carta de apresentação à Diretora da EEB Profª Célia Coelho Cruz

ANEXO E – Carta de apresentação ao Diretor da EEB Profª Angélica Cabral

ANEXO F – Carta de apresentação à Diretora da EMEB São Martinho

ANEXO G – Carta de apresentação à Diretora da EMEF Leopoldo Marquides Corrêa