



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

ADRIANA DE LIMA NUNES

**LUDICIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

CANOAS, 2013

ADRIANA DE LIMA NUNES

**LUDICIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti

CANOAS, 2013

ADRIANA DE LIMA NUNES

**LUDICIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 25 de fevereiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Paulo Fossatti – UNILASALLE

Prof. Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmiento – UNILASALLE

Prof. Dr^a. Gilca Maria Lucena Kortmann – UNILASALLE

Prof. Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves – UNIVERSIDADE DO ALGARVE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a muitas pessoas que me auxiliaram durante toda esta caminhada e compartilho com elas a alegria de finalizar este trabalho, com a certeza de que suas contribuições estão contidas nesta produção.

Início meus agradecimentos ao reconhecer a presença e o valor de Deus em minha vida. Sou grata pela minha existência e pela existência de quem amo e convivem comigo. Sou grata por ele ter me dado paciência, motivação, determinação e coragem diante das adversidades surgidas no caminho. Sou grata também pelas inúmeras vezes que, com as mãos à cabeça, supliquei: “Meu Deus, dê-me forças!”. Forças nesta missão de conciliar mestrado, trabalho, família e o pouquinho de mim que restava diante das responsabilidades e das obrigações que precisavam ser cumpridas.

Agradeço, em especial, aos meus pais que com muita dedicação me incentivam em minhas conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais e pela compreensão diante da minha ansiedade e mal humor em situações em que precisei priorizar afazeres, deixando-os outros em segundo plano. Também pela bagunça do quarto e da casa, pelos livros e cadernos espalhados, em função de planos de aula, atividades, trabalhos, transcrições... E pela compreensão em minha ausência, mesmo na presença, nos intermináveis feriados e finais de semana que só saía do quarto para pegar algo para comer, depois de vários chamados.

Agradeço o incentivo do meu irmão (também mestrando) e da minha cunhada na conquista dos meus sonhos e na compreensão de minha ausência. E os meus sobrinhos e afilhados, Júlia e Pedro, que tanto me cobravam minha visita ou a ida ao cinema. Eles se encarregavam de *subir a rua*, já que moramos na mesma, e eu com muita vontade consegui cumprir, na medida do possível, as promessas. Garanti datas comemorativas, aniversários, raros espetáculos de dança e cinema nas férias para estar com eles. (Meus amores!)

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Fossatti, pela dedicação, disponibilidade, paciência, compreensão, ensinamentos, exigência, puxões de orelha e generosidade em compartilhar seus saberes e me orientar. Uma referência para minha vida pessoal e profissional.

Agradeço aos educadores participantes desta pesquisa pela colaboração, doação e principalmente pela confiança depositada em mim ao compartilhar suas histórias de vida e prática: foram os grandes protagonistas nesta investigação.

Agradeço às equipes diretivas das escolas em que atuo pelo incentivo e compreensão diante de atrasos na entrega de documentos, dispensas para aulas e orientação. Grata também

aos meus colegas pelo incentivo e motivação e aos meus alunos pela dedicação e pelas cobranças de quase sempre estar com sono (reflexo das noites mal dormidas estudando) e principalmente a afetividade dedicada a mim. *Carinho* é como *Sentido*: é específico de cada pessoa e não se cria. As pessoas só nos dão o que elas tem... Muito obrigado por tantos beijos e abraços recebidos (e os pedidos de colinho).

Agradeço aos educadores responsáveis pelos meus saberes, em especial aos participantes desta banca, que aceitaram avaliar este trabalho e contribuir para aperfeiçoar meu conhecimento. Agradeço também a secretária Silvia pelas inúmeras vezes que me auxiliou com informações e providências de documentos.

Agradeço também aos colegas do mestrado que considero como *parceiros de ideias*: estudamos, pesquisamos, trocamos e auxiliamo-nos uns aos outros. A cada descoberta socializávamos (A Plataforma Brasil, submissão de artigos, qualificação, créditos pendentes...). Mas, não posso deixar de me furtar de mencionar que há pessoas que não passam em nossa vida por acaso e que devemos agradecer sempre por elas. Encontrei no mestrado algumas pessoas que se tornaram mais do que colegas, pois compartilhamos alegrias, frustrações, anseios, sonhos e dúvidas: a Luzia, minha companheira de viagens a Congressos e aprendizagens, a Elba um exemplo de perseverança e busca ao conhecimento e, agora a Mestre, Suzana (a primeira das quatro a receber seu título), uma referência de generosidade, dedicação, motivação, incentivo, conhecimento e respeito. Agradeço-lhe pelo acolhimento em sua casa e em sua família e todo o auxílio, bem como por compartilhar as traquinagens do Léo comigo.

*“A busca de sentido na vida da pessoa
é a principal força motivadora no ser humano”.*

(FRANKL)

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se por qualitativa do tipo Estudo de Caso. Está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle. Tal investigação tem por objetivo compreender como se dá a ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal da região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa justifica-se pela relevância social, acadêmica e científica. Os sujeitos participantes são os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da grande Porto Alegre. A coleta de dados contou com o uso de diário de campo e entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi balizada pela Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. O referencial teórico que sustenta o estudo tem por base as proposições de Frankl acerca da produção de sentido; Erikson sobre desenvolvimento humano; Santos e Luckesi acerca do conceito de Ludicidade; Tardif, Pimenta e Cunha com os saberes docentes. A análise dos dados gerou 4 categorias constituintes da Produção de Sentido e Ludicidade nas práticas educativas: a) Escolha existencial; b) Marcas vivenciais no tempo e no espaço; c) Ação lúdica: desafios de efetivá-la na prática educativa; d) Escola: lugar de práticas instituídas e instituintes. Os dados apontam para a predominância de uma prática educativa solitária em relação à inserção da ludicidade e ainda demonstram que os educadores lúdicos têm internalizado subjetivamente esta concepção pelas vivências infantis. A análise dos dados aponta ainda a necessidade de uma visão mais humanizada e lúdica na escola e na formação docente, seja ela inicial ou permanente. Apresenta-se, por fim, as demandas formativas surgidas desta investigação.

Palavras-chave: Prática Educativa. Formação Docente. Produção de Sentido. Ludicidade.

ABSTRACT

This research is characterized as a qualitative Case Study type. It is linked to the research line Teacher Education, Educational Theories and Practices of the Masters Program in Education, at La Salle University Center. This research aims to understand how the playfulness and the meaning production in teachers' educational practices in the early years of elementary school in a particular school, located in the metropolitan area of Porto Alegre. The research is justified by social, academic and scientific relevance. The participants are elementary school teachers, who teach children at the early years in a public school. Data collection included the use of a field journal and semi structured interview. Data analysis was limited by the content analysis technique proposed by Bardin. The theoretical framework that underpins the study is based on Frankl's propositions about the meaning production; Erikson on human development; Luckesi and Santos about the concept of Playfulness; Tardif, Pimenta and Cunha about teacher's knowledge. Data analysis built four categories of Production constituents Sense and Playfulness in educational practices: a) Existential choose b) experiential brands in time and space; c) playful action: challenges in a effective educational practice; d) School: instituting and instituted practices. Data pointed to the predominance of asolitary educational practice instead of playfulness practice and it also showed that educators have internalized this concept subjectively by childhood experiences. Data analysis also points out the need of a more human and playful teacher training at school, whether initial or permanent. It is presented, finally, the arising demands for teacher's formation.

Keywords: Educational Practice. Teacher Training. Sense Production. Playfulness.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFLEXÕES SOBRE O MEU PERCURSO	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 A Ludicidade sob o olhar dos autores.....	17
3.2 A Infância numa trajetória linear	22
3.3 Ludicidade e Educação	24
3.4 Dispositivos legais e Ludicidade	33
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
4.1 O tipo de estudo	37
4.2 Problematização da Pesquisa	39
4.3 Objetivos do estudo	39
4.4 Justificativas.....	40
4.5 O campo de estudo.....	46
4.6 Participantes da pesquisa.....	46
4.7 Instrumentos para coleta de dados	47
4.8 Análise de dados	49
5 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS.....	51
5.1 Escolha existencial	51
5.2 Marcas vivenciais no tempo e no espaço	61
5.3 Prática lúdica: desafios para efetivá-la na prática educativa.....	79
5.4 Escola: lugar de práticas instituídas e instituintes	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	116
APÊNDICE B – Eixos temáticos para a entrevista dos professores.....	119
APÊNDICE C - Roteiro Da Entrevista.....	120
APÊNDICE D - Parecer emitido pelo CEP – Plataforma Brasil.....	121

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade está inculcada no ser humano desde o nascimento, ou até mesmo antes dele. A criança ainda com tenra idade já demonstra brincar, antes mesmo do balbúcio, com seu corpo. Com o passar do tempo adiciona objetos a esta relação prazerosa e vai interagindo com eles, atribuindo significados a este brincar de maneira instintiva, em uma relação de descoberta.

A relação lúdica está na minha existência como está nos demais indivíduos. No entanto, em algumas pessoas, se apresenta com maior fluidez do que em outras, demonstrando a presença do lúdico em suas atitudes, nas relações interpessoais e até mesmo no modo de ver e viver a vida. Qual o segredo deste mistério? Questionamentos fervilham o meu ser.

Busco nesta investigação encontrar algumas respostas para este questionamento que me instiga a pesquisar a relação do lúdico com a educação.

Ao longo da minha experiência docente tenho observado que a educação tem se afastando dos princípios lúdicos, na ânsia em atender uma demanda própria da contemporaneidade que visa à produtividade: a quantidade se sobrepõe à qualidade e o dever toma o espaço do prazer. Os princípios pedagógicos estão sendo atropelados por metodologias conteudistas, patrocinando a constituição de uma lacuna nas relações afetivas, sociais e no desenvolvimento educacional. A infância, em suas peculiaridades, assume um papel secundário na vitrine social na atualidade.

Pensando pelo viés da ludicidade, enquanto sua expressão na ação educativa é possível acreditar na necessidade de uma proposta diferenciada no ato de educar, recuperando o lúdico nos espaços educativos. Ele faz parte da construção do ser humano desde o seu nascimento, independente da sua faixa etária e grau de instrução. Por que não aprendermos com alegria e prazer, principalmente quando falamos de educadores e educandos. Precisamos devolver nos espaços educativos o conceito da alegria, de prazer e de aprendizagem significativa, principalmente inculcar nestes espaços o sentido da vida e a felicidade.

Penso que seja de relevância também avaliar o papel da escola, compreendendo os seus espaços e seus atores sociais. É possível perceber que a instituição escola precisa encontrar estratégias para acompanhar as transformações que a contemporaneidade impõe. Por isso, aponto a **relevância educacional** desse estudo, na medida em que acredito que os educadores carecem de valorização e incentivo, de formação e, principalmente, de oportunidades de comunhão de seus conhecimentos e de parcerias nas relações de trocas com seus pares no ato

pedagógico, promovendo o bem-estar docente. Enquanto **relevância social** pontuo a recuperação da dimensão lúdica na formação geral das pessoas, no sentido de tratar a vida enquanto celebração.

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Mestrado em educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, na linha de Formação de Professores, Teorias e práticas educativas em que atua o orientador Prof. Dr. Paulo Fossatti. Tal linha:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior) (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2011).

Problematizando e refletindo sobre a temática exposta, a **questão do estudo** que me ocupa nesta investigação é: Como se dá a ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental?

Tenho como **objetivo geral** compreender *como se dá a ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal da região metropolitana de Porto Alegre*. Tenho ainda a intenção de atingir os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Investigar através do relato de vida dos educadores, como a “ludicidade” é expressa, a sua motivação e a sua relação com a produção de sentido na trajetória de vida pessoal e profissional;
- b) Analisar a relação das Ações Lúdicas nas práticas educativas e na instituição de ensino;
- c) Discutir com os educadores a presença/ausência do lúdico na sua formação, inicial e continuada, e os reflexos na atuação profissional docente;
- d) Descrever a partir da análise dos dados as demandas para um programa de formação docente baseado numa concepção lúdica.

Quanto ao **tipo de pesquisa**, essa dissertação caracteriza-se por ser um **Estudo de Caso**, numa **abordagem qualitativa**, sendo um estudo de um caso singular, por privilegiar a análise de microprocessos e por permitir a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados.

O **referencial teórico** inicial que sustenta o estudo tem por base as proposições de Frankl (1989; 2003; 2008) acerca da produção de sentido; Erikson (1998) sobre desenvolvimento humano; Santos (1997; 2000; 2001; 2011) e Luckesi (1994; 1998; 2000;

2005) com o conceito de Ludicidade; Tardif (2006), Cunha (1996) e Nóvoa (1990; 1995; 1999; 2007) com os saberes e formação docente.

Os **sujeitos participantes** da pesquisa foram indicações diretas pelos seus colegas de instituição seguindo critérios e orientações para escolha no grupo. Enquanto amostragem faz parte da pesquisa cinco (5) educadores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental de uma instituição pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

Os **instrumentos para coleta de dados**, na pesquisa constituiu-se através do diário de campo e entrevista semiestruturada. O procedimento a realização das entrevistas e transcrições ocorreu logo após a pesquisa ter sido aprovada pela banca de qualificação, pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do UNILASALLE e pela instituição participante. Assim que as transcrições foram concluídas, encaminhei o texto aos entrevistados para a análise do documento, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de que os participantes aprovassem e autorizassem a sua participação na realização da pesquisa.

Com a resposta em mãos, realizei a leitura flutuante, nos moldes propostos por Bardin (1988), e construí uma tabela didática em forma de quadro organizacional enfocando objetivo, tema, citações e fundamentação teórica. Após organização do quadro e algumas sugestões do meu orientador, iniciamos o processo de categorização dos dados. Construímos quatro (4) categorias que ilustram os elementos constituintes desta pesquisa: a) Escolha existencial; b) Marcas vivenciais no tempo e no espaço; c) Ação lúdica: desafios para efetivá-la na prática educativa; d) Escola: Lugar de práticas instituídas e instituintes. Na seção das categorias me utilizei de outros autores para auxiliar na interlocução com os dados: Jesus, Imbernón, Pimenta, Bauman, Mosquera e Fortuna.

Por fim, pontuo que esta dissertação está estruturada em 6 (seis) capítulos. No primeiro contextualizo a temática investigativa situando as motivações que impulsionaram a opção pelo tema. No primeiro capítulo descrevo *o problema da pesquisa, objetivos e hipóteses norteadoras do estudo, o referencial teórico e os elementos que justificam a investigação*.

No segundo capítulo, apresento as *Reflexões sobre o caminho percorrido*, uma breve narrativa de minha trajetória pessoal, acadêmica e docente.

Na terceira seção, *Referencial Teórico*, são explicitados os principais pressupostos teóricos dos autores que embasam as dimensões que se inter-relacionam com a temática Ludicidade e Produção de Sentido nas práticas educativas. Apresento *A ludicidade sob o olhar dos autores* e os dispositivos legais em defesa dos infantis previstos e amparados pela constituição federal brasileira. Proponho também um diálogo sobre a relação da ação lúdica e infância, delineando os princípios lúdicos e uma análise histórica sobre Infância. Apresento

conceitos de Ludicidade; realizo uma reflexão sobre a relação da educação e da escola com temática Lúdica. Faço inferência sobre a necessidade de uma reavaliação na ação pedagógica, nos componentes curriculares, espaços lúdicos e os desafios na formação docente. Procuro tecer uma análise sobre a cultura lúdica frente a sociedade. No capítulo *Procedimentos Metodológicos*, discorro sobre o caminho percorrido na pesquisa, contemplando aspectos relevantes enquanto a caracterização e campo do estudo, participantes da investigação, instrumentos para a coleta de dados, a técnica de análise dos dados. Abordo também o olhar das teses e dissertações nos Programas de pós-Graduação em instituições educativas no contexto nacional.

No quinto capítulo, *Reflexões sobre os dados obtidos*, apresento e discuto os dados coletados a partir de um diálogo com autores que fundamentam o tema proposto.

Por fim, nas *Considerações Finais*, retomo os objetivos da pesquisa articulando-os aos principais achados do estudo e busco fomentar novas inquietações investigativas.

2 REFLEXÕES SOBRE O MEU PERCURSO

O brincar tem se caracterizado como uma forma de expressão dos seres humanos. Ao trazer a questão da Infância, não é possível dissociar o brincar e o prazer de uma criança neste ato, invadindo este espaço de maneira lúdica. Creio que a infância possa ser um período recheado de momentos prazerosos de brincar, para que na fase adulta esses momentos possam ser lembrados enquanto um período significativo no desenvolvimento humano.

Situo a minha trajetória pessoal e profissional considerando minha crença que o autor, de alguma forma, também fala de si mesmo em suas investigações. A minha trajetória pessoal e profissional me leva a investigar questões que fazem parte da minha ação educativa, o que se entrelaça ao meu objeto de estudo.

Tenho registros significativos da minha infância associados aos princípios da ludicidade, e acredito que estes momentos vividos tenham contribuído muito em minha opção pelo magistério, assim como pela minha busca profissional e acadêmica na qual foi se direcionando para o tema do lúdico e da Infância.

Sou fruto de uma família que sempre priorizou a nossa formação pessoal e profissional (minha e do meu irmão). Desde muito pequena, estava envolvida com brincadeiras e construções. Tínhamos liberdade de brincar com os mais variados brinquedos. Brincávamos com a intenção de nos divertir e essa também era a intenção dos nossos cuidadores, pois proporcionavam momentos divertidos. Construíamos a nossa aprendizagem na maior alegria e espontaneidade, baseados em nossa vivência diária.

Na minha prática educativa procuro trazer essas experiências de minha infância na tentativa de proporcionar aos meus educandos¹ momentos de alegria e prazer, quando eles possam também agregar como recordações positivas de sua infância.

Fui uma criança curiosa: sempre buscava descobrir e principalmente criar algo e ensinar o que aprendia. Descobri que a vontade de ser professora estava presente em mim desde muito cedo - acredito que lá pelos 5 ou 6 anos de idade, ou até mesmo antes disso, quando já brincava com giz, quadro e livros *dando aula* para minhas bonecas e depois para meu irmão.

¹Utilizo as nomenclaturas *educadores* e *educandos* por ideologia docente, ao invés de utilizar a relação da origem semântica das palavras que admite “professores” como “aquele que professa” e “alunos” como “aquele sem luz”. Acredito que educadores e educandos comunguem dos mesmos saberes e estejam numa mesma sintonia, educando-se mutuamente. Busco referência nas palavras de FREIRE (1987, p. 68): “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Além disso, destaco o uso dessas palavras em sua variável masculina como representante de um grupo de profissionais de ambos os gêneros.

Recordo-me que aguardei ingressar à escola com muita ansiedade, desejava pertencer àquele espaço. E quando chegou este momento, tudo foi muito prazeroso, socializava minhas experiências diárias com riqueza de detalhes, incluindo minhas aprendizagens. A minha primeira professora foi uma pessoa que deixou lembranças significativas em minha história e até hoje procuro inspiração em sua ação educativa, na forma que nos ensinava e na expressão afetividade que se dirigia a nós. Recordo-me das muitas vezes que fui para o seu colo em busca de proteção e aconchego e que hoje compreendo como uma marca de seu estilo. Marcas carregadas de seu desejo oferecendo ao seu aluno o seu próprio estilo de relação com o objeto do conhecimento. Kupfer (2001, p. 129) assinala que “ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, um aluno construirá e se construirá em um sentido cognitivo próprio”. Segundo as afirmações do autor citado, fui delineando a minha formação profissional através da inserção na profissão docente e concomitantemente segui minha trajetória acadêmica.

Nesta caminhada, fui buscando compreender as questões da educação através da graduação no curso de pedagogia, nas especializações em psicopedagogia clínica e educação infantil, na tentativa de trabalhar as dificuldades de aprendizagem e as questões pertinentes à infância.

Com a vivência e experiência da prática educativa, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental quanto na educação infantil, fui observando a disparidade da continuidade educativa nos anos iniciais. Observava a mudança no comportamento das crianças ao ingressarem no ensino fundamental e muitas inquietações começaram a surgir. Em que etapa ocorre às transformações? Transformação da autonomia, criticidade, curiosidade e vivacidade infantil em alunos desmotivados, tarefairos, vinculados à escola apenas pela assiduidade obrigatória? O que acontece com o desejo de inserir-se e permanecer nela, a ponto de chorar para não ir embora ao final do dia? E o saudosismo da educação infantil, levando-os a retornarem às suas portas, expressando as lembranças vividas naquele espaço?

Durante minha prática educativa, foi possível vivenciar algumas situações de ingresso de crianças no ensino fundamental que passaram a ser inseridas num universo em que a ludicidade parecia ser vedada e o direito à brincadeira também. Em muitas situações, o espaço lúdico ficava restrito aos minutos de recreio ou na memória dos alunos que cursaram a educação infantil. E os alunos que não tiveram a possibilidade de ingressar nesta etapa da educação básica? E a ludicidade como ferramenta aplicada a aprendizagem? E a ludicidade pelo simples prazer do Lúdico? Que infância é essa, desvinculada dos seus artefatos culturais?

É a instituição escola que determina a validade da infância e do brincar? Que espaço é este onde a criança não pode ser mais criança?

Cabe a cada indivíduo, principalmente aos que lidam diariamente com as crianças, possibilitar amudança de alguns paradoxos da infância, permitindo e favorecendo o brincar. Compartilho com a autora Kishimoto, que trata a infância com propriedade: “Se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância” (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

Em minha trajetória docente também foi me oportunizado observar e analisar práticas educativas enquanto assessora pedagógica numa rede pública de educação. Neste período fiz parte de um projeto de reestruturação curricular, proporcionando uma continuidade educativa entre os dois níveis da educação básica, na tentativa de produzirmos um fio condutor envolvendo o currículo e a ação educativa dos educadores. O nosso intuito concebia proporcionar melhor qualificação para os docentes e principalmente para os discentes, além de possibilitar a qualidade no espaço educacional.

Busco no Mestrado em Educação pesquisar a questão que envolve a contribuição da ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

Como trazer para as nossas práticas e para as nossas escolas o sentido de aprender e de ensinar? Acredito na possibilidade de resgatar a alegria e o prazer através de momentos lúdicos e transformar este espaço considerado tão formal que é a *escola*, num ambiente prazeroso.

Em minha prática educativa trabalho há algum tempo sobre estas questões da Infância e o brincar, com meus alunos, com suas famílias e também com alguns colegas de profissão que demonstram o desejo de participando projeto que desenvolvemos em nossas turmas e escolas. Neste projeto procuramos refletir sobre a importância da Infância, do brincar e da ludicidade nas práticas educativas, as contribuições para o processo ensino-aprendizagem e os avanços na qualidade da educação, vislumbrando uma escola prazerosa tanto para educadores quanto educandos. Procuramos associar as vivências pessoais e profissionais de maneira que possamos propiciar aos nossos educandos muito mais do que conteúdos, mas saberes para toda vida.

Trago a referência de Winnicott (1975) que coloca o brincar como uma área intermediária de experimentação para o qual contribuem a realidade interna e externa, confrontando-as e tornando as crianças capazes de participar em seu contexto e perceber-se

como seres no mundo. O brincar é visto como uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento.

Busco um recorte na epígrafe desta dissertação que traduz o meu sentimento em relação ao desejo de estar no mestrado em educação e que só pude incorporar ao meu saber existencial após conhecer e me identificar com as ideias de Frankl (2008, p. 124) que diz: “A busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano”. Tenho convicção de que a motivação capaz de me impulsionar está no sentido que atribuo a este momento que estou vivenciando.

No próximo capítulo apresento a linha teórica e os autores que fundamentam o objeto de investigação desta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esse estudo. Inicialmente, faço uma incursão nas proposições de Frankl (1989; 2003; 2008) acerca da produção de sentido, assim como as contribuições da *Logoterapia*, que trata o sentido na vida da pessoa como a principal força motivadora no ser humano, na trajetória de vida dos educadores e na expressão de sua ação educativa.

Estabeleço também uma interlocução com os conceitos de Erikson (1998), pertinentes ao desenvolvimento humano, aprendizagem e relações, por considerá-los pertinentes à proposta do projeto. Realizo também a inserção de alguns autores contemporâneos que discutem a temática da ludicidade aplicada à proposta educativa. Busco referências em Santos (1997; 2000; 2001; 2010) e Luckesi (1994; 1998; 2000; 2005) que também realizam pesquisas e coordenam grupos de estudos tratando com relevância esta proposta.

Utilizo-me de referências baseadas em Tardif (2006), Nóvoa (1990; 1995; 1999; 2000) e Cunha (1996) para discorrer a respeito dos saberes docentes e a formação profissional. Acredito também na relevância dos dispositivos legais em defesa dos infantes, buscando fundamentação teórica em documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No quadro abaixo procuro sintetizar de tal forma a visualização dos autores balizadores dos temas abordados nesta investigação.

3.1 A Ludicidade sob o olhar dos autores

Início esta seção fazendo referência ao autor que ressalta a necessidade de encontrarmos um objetivo, buscando dar sentido à nossa vida. Segundo FRANKL (2003): A principal preocupação do homem é estabelecer e perseguir um objetivo, e é esta busca que é capaz de dar sentido à sua vida.

Viktor Emil Frankl nasceu em Viena, na Áustria, em 26 de março de 1905 e faleceu em 1997. No período da Primeira Guerra Mundial, sua família passou por grandes privações, e nesta mesma época teve o contato com as áreas da Medicina, Filosofia e Psicologia. Optando pela Medicina, formou-se nesta área na Universidade de Viena, em 1930. Especializou-se em Psiquiatria e Neurologia. Ainda adolescente, começou a assistir aulas de psicologia existencial na Universidade Popular de Viena. Por volta dos dezesseis anos, num grupo filosófico da

Universidade Popular, realizou uma fala sobre o sentido da vida. Manteve correspondência com Freud e posteriormente com Adler.

Com Freud, passou pela Psicanálise que tratava a *Vontade de Prazer* e pela psicanálise de Adler, a *Vontade de Poder*. Entendia que essas “vontades” são meios para se chegar ao que vai denominar o fim último que a pessoa busca, ou seja, a “*Vontade de Sentido*”, estruturando assim a Análise Existencial, o que mais tarde viria a denominar-se de a Terceira escola Vienense – escola de Logoterapia. (FOSSATTI, 2008, p. 67).

Para Frankl, o ser humano possui uma vontade de sentido e ao investir no eixo da Logoterapia, centra no pressuposto de que se concentre mais no futuro, nos sentidos a serem realizados pelo paciente em seu futuro, contribuindo para que se distanciasse das concepções de Freud e Adler.

A Logoterapia busca a realização de conforto do paciente com o sentido da sua vida, reorientando-a, sendo a principal força motivadora do ser humano. O indivíduo precisa encontrar algo em função do seu viver e do qual viver. Encontrar um propósito, um objetivo, um sentido para sua vida. O que difere de pessoa para pessoa, na sua singularidade e em sua existência concreta, se modifica, mas não a deixa de existir. Este sentido é o verdadeiro sentido da vida, um sentido pelo qual vale a pena viver.

Sua forma de existir, após a Segunda Guerra Mundial, sofreu grandes transformações. Sua família foi dizimada nos campos de concentração, assim como ele próprio foi enviado para Auschwitz, tornando-se prisioneiro, e posteriormente um sobrevivente de campos de concentração. Durante 25 anos dirigiu a Policlínica de Neurologia, de Viena. Realizou doutorado em Filosofia e passou a lecionar Neurologia na Universidade de Viena. Foi criador da Análise Existencial o que posteriormente denominou-se como Logoterapia, a terceira Escola de Viena. Foi também fundador do primeiro instituto de Logoterapia do mundo, na década de 60 nos Estados Unidos da América. Difundiu os princípios da Logoterapia em vários países da Europa, na América do Sul (inclusive no Brasil, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/1984) e no Japão.

Sua vivência nos campos de concentração possibilitou o amadurecimento de sua teoria:

Desde muito cedo percebia que os prisioneiros que tinham uma razão para viver, para continuar lutando, tinham as melhores chances e os melhores índices de sobrevivência. Centra sua teoria na busca pelo sentido da vida como força motriz da pessoa. Afirma que a Vontade de sentido ou Significado é fim em si mesmo. Seus pressupostos, muito além de uma teoria, são oriundos da própria condição existencial vivenciada pelo autor nos campos de concentração (FOSSATTI, 2008, p. 68).

Frankl esclarece suas ideias sobre os valores, ou seja, as três formas, que no seu entender, viabilizam ao ser humano encontrar o sentido da vida: “O primeiro consiste em criar um trabalho ou fazer uma ação. O segundo está em experimentar algo ou encontrar alguém; em outras palavras, o sentido pode ser encontrado não só no trabalho, mas também no amor” (FRANKL, 2008, p. 135). Prossegue o autor, explicando que o terceiro, o mais importante, é a capacidade de encontrar um sentido até mesmo no sofrimento, “[...] saber como sofrer, quando se faz necessário” (id., p. 136).

A realização de valores constitui-se por três grandes conjuntos de valores, a saber: Valores Criativos, Valores Vivenciais (ou de Experiência) e Valores Atitudinais (FRANKL, 2003; 2008).

Os valores criativos são os que se dão essencialmente através do trabalho, da ação, da arte onde a pessoa deixa algo de si na obra criada, onde o criador se mostra na criatura. Os valores vivenciais (valores da experiência) realizam-se na experimentação de algo, na satisfação, na celebração por um trabalho bem feito, num projeto realizado, num dever cumprido. Também se manifestam no amor a uma causa, a um projeto ou a uma pessoa. Manifestam-se ainda nos encontros significativos com algo ou alguém onde se pode despojadamente, celebrar a festa do encontro sendo si mesmo no encontro com o Outro. [...] Os Valores Atitudinais referem-se às atitudes assumidas frente aos acontecimentos que a vida apresenta, especialmente frente ao sofrimento. Frankl acredita que os fatos podem influenciar, mas não determinar a atitude da pessoa frente à vida. Logo, mais importante que o fato em si é a postura, a atitude da pessoa frente aos acontecimentos, especialmente aos relacionados com a tríade trágica (dor, culpa e morte).

O sentido da vida faz parte dos questionamentos existenciais e é uma busca constante do ser humano. Frankl em sua teoria também faz referência às frustrações existenciais e aos vazios existenciais, frutos de um estado de tédio. Ele aborda também, o sofrimento como uma grande oportunidade de crescimento pessoal, que, no entanto, depende de como a pessoa o enfrenta, sucumbindo ao sofrimento ou se fortalecendo ao vencer a dor.

O sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra. Ele se modifica, mas jamais deixa de existir. De acordo com a Logoterapia, podemos descobrir esse sentido na vida de três diferentes formas: 1. Criando um trabalho ou praticando um ato; 2. Experimentando algo ou encontrando alguém; 3. Pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável. A segunda maneira de encontrar um sentido na vida é experimentando algo – como a bondade, a verdade, e a beleza – experimentando a natureza e

a cultura, ou, ainda, experimentando outro ser humano em sua originalidade única – amando-o (FRANKL, 2008).

O autor menciona que o homem só vê a si próprio quando sobrepõe os seus interesses em prol de uma causa ou de outro indivíduo.

[...] o homem só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo enquanto não vê a si próprio. (FRANKL, 2003, p. 18).

Para Frankl a busca de sentido é uma exata e precisa definição da natureza humana. Para ele o sentido da vida era o segredo da força de alguns homens, enquanto outros privados de uma razão para suportar o sofrimento externo eram perseguidos por sentimento de viver uma futilidade absurda.

Assim como a busca de sentido, o desenvolvimento humano de Erikson nos leva a compreensão do ciclo da vida através dos estágios psicossociais enquanto também, definição da natureza humana.

Erikson foi um revolucionário para sua época, ao contrapor as ideias freudianas, incorporando o aspecto social como pertencentes ao desenvolvimento da pessoa ao longo da vida. Enfatizou a influência da sociedade no desenvolvimento da personalidade. Recorre-se a ele neste estudo por ser um modelo que integra o crescimento e desenvolvimento humano como um processo que continua ao longo da vida, desde o nascimento até a velhice.

Erik Homburger Erikson nasceu a 15 de Junho de 1902, de origem alemã. Faleceu nos Estados Unidos em 1994. Iniciou sua vida como artista plástico. Em 1927, depois de estudar arte e viajar pela Europa, passou a lecionar em Viena a convite de Anna Freud. Sob a orientação da própria Anna, submeteu-se à psicanálise e tornou-se psicanalista. Erikson contestava a psicanálise por não considerar as interações entre o indivíduo e o meio, assim como por privilegiar os aspectos patológicos e defensivos da personalidade. Emigrou para os Estados Unidos em 1933 e naturalizou-se americano. Enquanto professor lecionou nas universidades de Harvard, Berkeley e Yale (ERIKSON, 1998).

As fases mencionadas através dos estágios a seguir, vão delineando as fases da vida do homem e é possível tecer uma relação de que estes períodos precisam ser vividos com intensidade, sentido e significado.

Segundo o autor, o crescimento psicológico do indivíduo ocorre de forma semelhante ao do embrião. É estruturalmente semelhante ao do crescimento embrionário, no sentido de que cada estágio é sucessivo e baseia-se no desenvolvimento do estágio anterior. Cada estágio se

apresenta entre duas tendências conflitantes que precisa ser solucionada satisfatoriamente. Neste meio em que se desenvolvem os processos internos (psicológicos) do indivíduo e processos externos (sociais) (ERIKSON, 1998).

Em sua teoria do desenvolvimento humano, dividiu-a em oito estágios. Em cada um dos oito estágios o ego passa por uma crise. O desfecho da crise pode ser positivo ou negativo; onde o desfecho positivo de uma ajuda na superação da próxima e, o desfecho negativo, enfraquece o ego rebaixando aos estágios anteriores de desenvolvimento (ERIKSON, 1998).

Na investigação em questão, será dispensada especial atenção aos estágios III e IV (a Idade do Brincar e a Idade Escolar) por constituir as fases do desenvolvimento do indivíduo e trataremos especificamente sobre estes períodos, ao lidarmos com os educandos dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Erikson denominou o *III estágio de Idade do Brincar*, esta fase também chamada de genital-locomotora, considera que o desenvolvimento da personalidade envolve o equilíbrio entre duas atitudes psicossociais, que denominou de *Iniciativa versus Culpa*. Na chamada iniciativa existe a busca dos objetos que lhe dê a satisfação, e é o que move a criança a ligar-se ao objeto de amor, tentando identificar-se como o modelo entendido como adequado. “[...] na idade do brincar a *inibição* seja a contraparte antipática da iniciativa – uma contraparte necessária numa criatura tão divertida e imaginativa” (ERIKSON, p. 67). A culpa surge como consequência dos sentimentos de onipotência, rivalidade, competição e ciúmes que acompanham o desejo de obter os fins procurados.

No *IV estágio, a Idade Escolar*, é descrito por Erikson como a fase da *Diligência versus Inferioridade*. Neste estágio, “aprende a amar o aprender e o brincar e a aprender avidamente aquelas técnicas que estão de acordo com os *elos da produção*” (idem, p. 66). Na diligência, busca o aprendizado e a realização, utilizando-se de suas potencialidades e capacidades. Na inferioridade, por não receber estímulo do meio considera-se incapaz em relação aos outros, sentindo-se a margem de seu grupo, desistindo de competir, como se estivesse destinado à mediocridade. Nesta fase também, onde ocorre a transição entre não ser mais criança e ainda não ser jovem (fase infanto-juvenil), desejando em alguns momentos permanecer num estado de despreocupação, liberdade e aventura, e em outros momentos a total inércia, estando relacionada à inibição, tão presente na idade do brincar.

A seguir, procuro descrever a Infância numa linha histórica, demonstrando a posição da sociedade através dos tempos em relação ao papel da infância. Segundo Kishimoto (2003): “A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

3.2 A Infância numa trajetória linear

O entendimento do brincar enquanto ação lúdica está relacionado com o conceito que se tem de Infância. O brincar é abordado por diferentes estudos e dentre eles alguns têm como ponto de partida a representação social da Infância em diferentes momentos históricos. Numa análise histórica sobre a Infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1981) revelam que a ideia de Infância no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, principalmente nas camadas mais nobres da sociedade.

Segundo Ariès (1981) na Idade Média, os recém-nascidos e as crianças pequenas não tinham relevância social, não produziam e não trabalhavam e nem serviam como mão-de-obra. Esta era a visão dos menos favorecidos em relação à Infância, enquanto os filhos da nobreza eram considerados “adultos em miniatura” e eram educados para dar continuidade ao berço familiar.

As demais crianças, assim que se tornavam mais autônomas em relação às suas cuidadoras, eram inseridas na sociedade adulta. Algumas crianças eram confiadas a outras famílias para serem educadas, prestarem serviços ou aprenderem algum ofício. A escola não se dirigia especialmente à criança. Devido às mudanças sociais ocorridas, na Modernidade, a criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender sobre a vida através do contato com eles, passando a ser confinada à escola. Através da importância destinada à educação, as crianças foram trazidas ao convívio familiar e junto vieram sentimentos de ternura e severidade, sendo incluídos na formação infantil, pois não havia um entendimento claro de sentimento de infância. As crianças, até então, não eram tratadas com desprezo ou negligência, mas com indiferença, reflexo de uma prática cultural da época.

A ideia de infância e de criança veiculada na atualidade é fruto da modernidade, surgindo neste período o pensamento pedagógico. A importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social, e a escolaridade obrigatória, passa a permear as rodas de discussões, e a criança passa a ser tratada como um sujeito de necessidades, expectativas e cuidados. A escola torna-se um instrumento fundamental, para quem podia frequentá-la, entretanto, para as crianças mais pobres não havia este consenso. Em alguns países europeus havia setores da elite política que sustentavam que o melhor para a sociedade seria que as crianças das classes sociais inferiores apenas aprendessem uma ocupação, um ofício, e posteriormente servir como mão-de-obra (ibid.).

No Brasil desde o início da colonização, a nossa sociedade se caracteriza por diferentes contrastes, reforçados pela diferenciação na distribuição de renda e poder o que

contribuiu para constituir infâncias diversificadas em classes sociais distintas. As condições de vida das nossas crianças caracteriza uma heterogenia no significado social dado à infância. E a história da criança brasileira foi escrita pelo viés de uma sociedade que viveu séculos de escravidão, determinando uma estrutura social com uma clara divisão de poder. Os grandes centros urbanos (e não só eles) ainda detêm consideráveis índices estatísticos de crianças vitimadas ao abandono nas ruas, realizando práticas ilícitas, esmolando, praticando malabares e acrobacias em sinais de trânsito, além de serem aliciadas, prostituídas ou ainda trabalharem nas áreas rurais e nas lavouras domésticas, habitando numa sociedade que insiste em manter-se cega diante de tal brutalidade. Constituem-se assim, os nossos trabalhadores invisíveis no exercício do papel produtivo, com seus sonhos adiados e infância interrompida.

Moraes (2004), ao destaca a evolução da sociedade e, juntamente com ela, a evolução dos conceitos de infância e criança:

Quando falamos de infância, muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural, político, entre outros aspectos, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Necessário, talvez, seria lembrar que as imagens de criança encarnam uma ideia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para concebê-las (MORAES, 2004, p. 2).

Segundo Moraes (2004) ao tratarmos a infância é preciso abandonar os referenciais pessoais incorporados para perceber que a infância pode se configurar em muitas infâncias e que o contexto social, cultural, histórico, econômico exerce forte influência nesta constituição.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, incorporado as suas memórias infantis.

Kishimoto (2003) fundamenta este discurso juntamente com Moraes (2004) ao salientar que as percepções do adulto podem estar misturadas a visão idealizada de sua própria infância:

Se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 2003, p. 21).

Ao longo da história, muitos estudiosos nas mais diferentes áreas, nos levam a refletir sobre a infância, suas peculiaridades e sua vulnerabilidade diante das inúmeras dificuldades decorrentes da realidade do meio em que vivem. Entretanto estas reflexões não podem ficar restritas ao campo do discurso, desta forma estaremos negando os direitos à proteção e cuidado amparados nos dispositivos legais em defesa da infância e reafirmando as condições impostas e sofridas pelas crianças, assim como a impossibilidade de viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada. As desigualdades de condições de ser criança não excluem as especificidades da infância, enquanto experiência individual e categoria social.

Compreender a infância e suas particularidades nos leva a formalizar o entendimento da relevância da ludicidade e a inserção da cultura lúdica no desenvolvimento infantil.

3.3 Ludicidade e Educação

A Infância e as relações pertinentes a ela são um importante elo de sustentação na concepção lúdica. Tratar a Infância compreendendo-a em sua subjetividade, em sua essência, em suas potencialidades e habilidades, assim como suas necessidades e aspirações, além do seu desenvolvimento natural, aproxima-se ao conceito natural da ludicidade.

A criança em sua essência apresenta de maneira límpida e natural o conceito da ludicidade no seu cotidiano de vivências, quando lida com suas emoções e situações com seu jeito próprio de ser, sem utilizar subterfúgios ou então simulações. As autoras Richter e Fronckowiak, contribuem para este entendimento ao mencionar a intimidade entre o lúdico e o significado das intenções infantis.

Segundo Richter e Fronckowiak (2011):

[...] as crianças têm nos ajudado a compreender que existe intimidade entre o lúdico e o processo laborioso de adentrar no significado das coisas. As crianças não se explicam, não se apresentam, elas brincam, elas jogam. Elas tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, buscam experimentar a tensão que é interrogar o mundo sem cindir imaginação e razão (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p. 39).

A evolução da ciência embasa muitos conceitos que durante muito tempo se mantiveram num espaço desvalorizado em detrimento a outros, assim como envolve transformações em paradigmas enraizados pela cultura. A Ludicidade foi um deles, pois se acreditava que o lúdico era coisa infantil, como uma atividade passageira e descomprometida. Ao abandonar a função infantil e adentrar a vida adulta a sua função seria extinta, segundo Negrine (2001).

Porém, a concepção de Ludicidade alçou voos mais altos, permitindo ocupar um espaço diferenciado, possibilitando compreender a contribuição no desenvolvimento humano, através de vivências significativas, encontrando o sentido de sua existência, enquanto compreensão de sua condição humana.

Com o intuito de compreender a necessidade da inserção da Cultura Lúdica no ambiente escolar, nas práticas educativas e o sentido neste processo, busco clarificar o conceito de Ludicidade. O *lúdico* vem do latim *Ludus*, e significa *brincar*.² O brincar num sentido amplo da palavra, inclui as brincadeiras, os brinquedos, os jogos e divertimentos e a conduta dos brincantes, a interação e a experiência do contato prazeroso e emocionante que transforma as pessoas.

Apresento alguns teóricos que enunciam a concepção de ludicidade e os princípios do lúdico, referindo-se as sensações de plenitude, bem-estar, da alegria e o prazer vivenciados, a relação divertida entre a ação e de quem vivencia esta ação. Dentre estes autores, Luckesi destaca a relação de plenitude do momento vivido na ação lúdica.

Para Luckesi (2005), o lúdico significa:

[...] é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos. Para este autor, a ludicidade como um estar pleno naquilo que lhe dá prazer, podendo estar presente em diferentes situações de nossas vidas. Para o autor, o conceito de ludicidade perpassa pelas oportunidades de experiência plena interna e que quem terá que trilhar este caminho da experiência lúdica é o próprio sujeito da ação, para que esta caminhada seja plena. (LUCKESI, 2005, p. 96).

O mesmo autor complementa seu pensamento ao mencionar:

[...] Um “fazer” humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (LUCKESI, 2000, p. 52).

Segundo Santos (2011) o lúdico está relacionado a qualquer fase da vida:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2010, p. 12).

²Definição segundo Santos, Elia (2010).

A ludicidade está no produto que resulta a ação, no momento vivido, indefere a sua condição de criança-adulto-idoso, segundo Santos (2001). No universo lúdico incluem e possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Estes momentos, para Luckesi (2000), propiciam uma experiência de plenitude e de completo envolvimento. Está inserido na criança como parte da sua essência de vida, fazendo com que ela se expresse através da sua alegria, do seu encantamento infantil onde mescla *real e simbólico*, na descoberta de si mesma, possibilitando *experimental-compreender-transformar* o seu mundo; através do autoconhecimento, do conhecer ao outro, da ressignificação e da sua percepção. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes; implica também mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

Dentre alguns teóricos que fundamentam a ludicidade e os princípios lúdicos, os autores que mais me identifico com suas concepções e procuro balizar a minha prática educativa, estão Santos (1997; 2000; 2001; 2011) e Luckesi (1994; 1998; 2000; 2005). Procuro aproximar as relações afetivas, respeitando a individualidade dos educandos. Possibilito através da minha ação educativa e dos conceitos dos autores citados pela crença que tenho em defender os princípios da infância em consonância com os princípios lúdicos. Assim como não é possível dissociar o eu pessoal do eu profissional como salienta Nóvoa (2000) não consigo conceber criança dissociada do lúdico. Concebo a Ludicidade, pelo viés dos autores citados, enquanto uma experiência plena de envolvimento interno e externo. Esta relação de reciprocidade não se dá apenas no ato da brincadeira ou na representação e aproximação ao objeto simbólico atribuído aos brinquedos, mas, no envolvimento do ser brincante e na relevância que destina a este simples ato de brincar. A manifestação lúdica estimula o viver e dar sentido a este viver, proporciona aos educadores e educandos um desenvolvimento integral baseado nas concepções lúdicas, nas realizações plenas, na busca pelo prazer de constituir-se num espaço permeado de aprendizagens e de saberes. Instiga o ato criador e recriador, estimula a criticidade e a criatividade, aguça a sensibilidade, o espírito de liberdade e a alegria de viver. Oferece melhoria na qualidade de vida dos envolvidos, pois trabalha diretamente com a questão afetiva, os desejos, o bem-estar, as emoções e as mais variadas sensações decorridas deste processo de envolvimento afetivo. Acredito que seja possível aprendermos através de experiências e vivências prazerosas. Procuro fazer uma triangulação destes autores associando as ideias de Frankl (2003; 2008) ao incorporar a questão da

produção de sentido. O bem-estar no momento lúdico através da alegria de viver existe um sentido de vida ao vivenciar as relações lúdicas.

Ainda enquanto contribuição ao conceito da ludicidade busco enquanto contribuição, as concepções de Negrine (2001) que ressalta o lúdico enquanto um elemento indispensável ao desenvolvimento humano e que no aspecto subjetivo constitui relações de bem-estar nem sempre cabíveis em descrições através de palavras.

A atividade lúdica é indispensável à vida humana quando situada como um ingrediente que oferece melhorias na qualidade de vida. Ela deve ser pensada a partir de aspectos subjetivos, interiores, que retratem emoções, afetos, bem-estar. Para encontrar palavras adequadas que retratem exatamente o que sente, já que as sensações que se produzem no corpo, são impossíveis de serem descritas por palavras (NEGRINE, 2001, p. 35 in SANTOS, 2001).

Assim como as afirmações de Negrine (2001), Santos (2010) corrobora na afirmativa relevância da contribuição lúdica também na construção do conhecimento. Para a autora:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2010, p. 12).

A inserção da cultura lúdica tem demonstrado avanços significativos enquanto função de relevância no desenvolvimento infantil, principalmente atribuídos à primeira infância. Entretanto ainda requer efetivar-se nos espaços educacionais em que dão continuidade a esta fase inicial infantil. Esta inserção dos princípios lúdicos ainda encontra resistência devido a concepções enraizadas à respeito do papel da escola e da educação.

A inserção de conceitos lúdicos na educação propõe uma nova postura existencial, um novo sistema de aprendizagem através da alegria, do prazer, do sentido dispensado a ela.

Ao iniciar o tema relativo à presença lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se necessário fazer uma incursão sobre a instituição *escola*, caracterizando este espaço que busca a transformação.

A escola, na concepção de André (1990, p. 68) “não transmite apenas conteúdos, mas também modos de ver e de sentir o mundo, a realidade e o conhecimento”. No entanto, Freinet (1947, apud Weiss, 2001, p. 178) ressalta que “A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo, e para isso deve abandonar as velhas práticas e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro”. Ao analisar estas duas concepções que surgem é possível observar que a escola parece viver uma dicotomia, ora adaptando-se ao mundo,

buscando algumas inovações, avançando em alguns conceitos, paradigmas, atitudes e em outros momentos também é possível observar alguns retrocessos.

A educação vive neste dilema entre escolas tradicionais e escolas construtivistas. Apresenta-se num modelo antagônico, de um lado com práticas e posturas que não reconhecem a interação e as vivências com a clara crença de que conhecimento está centrado no professor e este é o responsável pela transmissão de conteúdo, não comporta uma concepção lúdica. De outro lado com práticas construtivistas, preservam a interação, a coletividade e as experiências, a crença está na construção e produção de conhecimento, o educador é um mediador nos saberes, comporta uma concepção mais humanizada e conseqüentemente convive com os princípios lúdicos. O que se deseja é que no cerne destes espaços seja possibilitado constante reflexão sobre a própria constituição, sobre os anseios desta comunidade e que não fiquem imobilizados diante das dificuldades e adversidades. Que as pessoas sintam-se parte deste ambiente, que trabalhem e amem a causa, que se posicionem diante da vida e da docência, conseqüentemente encontrarão o sentido de vida neste espaço. Relembro os valores de Frankl (2003).

O primordial envolvendo o Lúdico, é que este espaço seja qualificado, permitindo que seja um ambiente voltado às ações espontâneas e prazerosas. Onde as pessoas possam interagir umas com as outras livremente, pois se estabelece como uma relação de trocas e de aprendizagens e conseqüentemente interfere na melhoria da qualidade de vida. Propicia também, possíveis transformações cotidianas, assim como maior leveza nas resoluções nas situações da vida prática, com mais humor, criatividade, dando maior sentido ao objetivo da existência como reforça a Teoria de Frankl.

Mahfuz (1992) faz referência aos espaços que sejam ao mesmo tempo apropriados e bem relacionados ao contexto:

Devemos buscar criar lugares, ou seja, estabelecer ou fortalecer relações singulares entre a obra proposta e o sítio de sua implantação; bem como “criar espaços interiores e volumes exteriores ao mesmo tempo excitantes, apropriados e bem relacionados com o contexto circundante”. (MAHFUZ, 1992, p. 41).

Já é possível também, encontrarmos escolas, com espaços planejados e reservados ao lúdico. O avanço em propiciar espaços que atendam a demanda dos educandos, com certeza, se trata de um passo importante dentro dos espaços educativos, porém, este movimento precisa ser ainda mais efetivo no que tange a concepção destes espaços. É preciso incorporar a finalidade destes espaços principalmente na ação educativa, efetivamente na sala de aula.

Os Espaços Lúdicos também são importantes e devem ser analisados dentro de uma proposta lúdica. Eles podem ser denominados, como qualquer extensão destinada a atividades lúdicas envolvendo brincadeiras, brinquedos, jogos e diversão.

As mudanças na escola serão possíveis quando os educadores encararem com tranquilidade, de maneira efetiva o seu papel, a sua função no processo educacional. Precisa o educador reconhecer-se como um agente transformador deste processo, para que possa ser mais respeitado e valorizado socialmente. Este respeito também perpassa pela forma que encara a vida, as relações e principalmente, como atribui a sua ação educativa, a sua postura enquanto profissional, assim como organiza e planeja suas aulas, os recursos, enfim, a proposta metodológica pedagógica. Pensando por essa via, desenvolvo algumas ideias a respeito do fazer pedagógico voltado ao lúdico.

Um fazer pedagógico, uma ação educativa, demanda autoria. O educador é o condutor de sua prática e irá desenvolvê-la mediante as suas crenças, ideais e fundamentação teórica. Ao balizar o seu fazer pedagógico através dos princípios lúdicos, possibilita um processo educativo voltado a espontaneidade, a alegria, ao prazer e principalmente possibilita sentido a aprendizagem, a escola e a educação, além de demonstrar as suas crenças pessoais e o sentido que dá a sua profissão e a sua vida.

Ferreira e Coelho (2001) acreditam que seja possível realizar um fazer pedagógico com qualidade e de maneira significativa. Para as autoras:

O fazer pedagógico com qualidade formal e política é um processo ético, dialético, consequentemente dialógico que envolve sujeitos em ação e relação que se dá no meio e é permeada por linguagens, histórias, sentimentos, interesses, pensamentos e conhecimentos, tendo como fundamento um referencial teórico, uma concepção de sujeito e de ensino-aprendizagem de modo a conquistar o humano, sua cidadania, competência e autenticidade (FERREIRA; COELHO, 2001, p. 122 In SANTOS, 2001).

A ludicidade só estará presente no fazer pedagógico ou de maneira mais ampla, na ação educativa de um educador quando esse desejo tenha sentido, quando acreditar nesta concepção e trabalhar por essa causa. Precisa explicitamente estar presente em sua crença, em sua vontade e principalmente em sua compreensão. Não basta apenas gostar ou então simpatizar-se com a causa, é preciso vivenciá-la e deixar-se seduzir para seduzir e conquistar o outro.

As autoras Mrech (2001) e Weiss (2001) enfatizam a importância do papel do educador no seu envolvimento com a questão lúdica e sua ação educativa. Para MRECH (2001, p.122): “Um professor que não sabe e ou não gosta de brincar dificilmente

desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos” e Weiss (2001, p. 176) afirma que: Somente a “paixão de ensinar” demonstrada pelo professor pode conduzir o aluno à “paixão de aprender” na sala de aula. O envolvimento do educador implica uma postura sensível, envolve uma transformação interna e não apenas externa. A mudança afetiva se sobrepõe a mudança cognitiva.

Ao educador, cabe observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, buscando estratégias e explorando possibilidades de inserir um melhor aproveitamento da ludicidade enquanto promotora de aprendizagens, sendo elas de conteúdos sistematizados ou apenas pelo prazer da ação. Vale ainda considerar que a mudança nas concepções envolvendo o processo educacional, precisa ser desejada, implica no desejo de mudança dos profissionais da educação. No repensar dos fundamentos que sustentam as suas ações educativas, conseqüentemente uma mudança interior para posterior uma disseminação social, proporcionando vislumbrar de modo inovador aspectos fundamentais e específicos do ambiente escolar, colaborando com mudanças significativas capazes de transformar paradigmas.

Para Ribeiro (2009), as mudanças são possíveis, desde que compreenda o seu papel como agente transformador e mediador no processo.

Essas mudanças são possíveis quando os professores encaram com tranquilidade as mudanças no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro na busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende de suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, o professor construtivista tem um novo papel: é ele que desestabiliza, que estimula, que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra, que desafia, enfim, ele deixa de ser o detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para os conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador (RIBEIRO, 2009, p.135 In KISHIMOTO, 2009).

Segundo a autora o professor é um agente transformador, que transforma a sua prática educativa numa aula lúdica, celebrando a vida, dando sentido as vivências infantis. Fortuna (2001) esclarece que uma aula lúdica, não é aquela que está presa à prática de inserir nos conteúdos os jogos, como forma de incutir a aprendizagem através deles, pelo contrário, o jogo é um recurso diante de tantos outros. A diferença está na maneira lúdica dada ao jogo, na forma que as características do brincar estão inseridas, influencia o modo de ensinar do educador e no papel da criança. O jogo sem a compreensão da ludicidade poderá nada mais ser do que um recurso utilizado sem o seu devido entendimento. Este espaço torna-se propício às múltiplas aprendizagens. Utiliza-se de uma metodologia inovadora e transformadora, capaz

de adaptar as questões culturais, subjetivas e repertório de conhecimento de maneira que as aprendizagens sejam favorecidas e efetivadas. A autora citada ainda retoma que uma aula lúdica está muito próxima ao brincar, absorvendo quem brinca e um modo particular de viver.

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrando na produtividade. A autora ainda referencia a concepção de brincar de Winnicott “é um modo particular de viver”, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer (FORTUNA, 2001, p.117 in SANTOS, 2001).

Campos (1986) também menciona a ludicidade como uma ponte facilitadora da aprendizagem.

A Ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem, se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de qualquer tipo de aula. (CAMPOS, 1986, p. 36).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação brasileira encontra-se num processo de reformulações. Com o acréscimo de mais um ano no componente curricular do ensino fundamental de 9 anos, há a preocupação de formalizar a constituição do Ciclo da Infância, tendo o intuito de melhorar a qualificação deste período da educação básica. (MEC) Com esta propositiva pode-se vislumbrar a ideia de que ao implantar este ciclo, os olhares estarão mais direcionados as questões relacionadas à infância, a aprendizagem, a humanização nas relações na escola e na educação.

A cultura lúdica está imersa na cultura geral a qual todos fazem parte, seja crianças ou adultos, independente da faixa etária dos indivíduos. Brougère (2000) ressalta que a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social. Os objetos lúdicos são provenientes da cultura lúdica, que retira elementos do repertório de imagens que compõe a sociedade no seu conjunto. Esta cultura não se constitui apenas de brincadeiras, mas também por histórias, os relatos, a expressão artística-corporal, a dramatização através do jogo simbólico, a imaginação, a fantasia, a alegria, o prazer e seus desejos.

Segundo Zorzo; Maia e Pureza:

Brincades que exprimem desejos. Desejos das crianças e dos adultos. A ludicidade está inserida no nosso cotidiano, cabe a nós sujeitos, optar em lidarmos com as nossas necessidades e desafios de maneira lúdica, onde as dificuldades poderão adquirir uma maior leveza em suas resoluções. (ZORZO; MAIA E PUREZA, 2002, p. 224).

Aos educadores cabe a descoberta em trabalhar a dimensão lúdica de forma que venha contribuir com sua ação educativa, sua prática pedagógica, associando o embasamento teórico a suas relações práticas. Teoria e prática são indissociáveis, pois a teoria leva ao saber e a prática leva ao fazer. O educador lúdico é o que consegue equilibrar a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática, e correlacionando com vivências significativas dos envolvidos. Assim como, torna-se necessário que ele busque resgatar a ludicidade, suas vivências lúdicas, que com certeza estão costuradas a sua história, a sua trajetória de vida, os registros dos momentos de plenitude que dão sentido a sua vida.

Nos espaços acadêmicos, os educadores relacionam com pouca intensidade a formação profissional pelo viés da ludicidade, assim como detém pouco embasamento teórico, não permitindo compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Esta questão acontece devido ao fato de que a ludicidade ainda não foi compreendida como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude. A inclusão desta dimensão no processo de formação docente implicaria em possibilitar diretamente ao lado humano de estar pleno naquilo que faz.

Um dos desafios na questão formativa docente, talvez o maior deles, esteja na realização de um processo de formação de educadores, em que os indivíduos tenham ciência de seu papel enquanto formadores de cidadãos lúdicos e críticos. Assim, também como a formação de atores sociais que vislumbrem a intrínseca ligação da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas com um projeto mais amplo de transformação da sociedade. (Alves e Pacheco, 2009).

Negrine (2001) menciona a melhora na qualidade de vida através da vivência lúdica, e no olhar de Feijó (1992), o lúdico é inato à figura humana, está inserido à essência do indivíduo, as suas atividades essenciais: “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. (FEIJÓ, 1992, p. 42).

E mesmo sendo uma condição inata não só da criança, mas, do indivíduo e a vivência lúdica precisa ser efetivamente amparada pelos dispositivos legais enquanto direito de preservação da infância e de qualidade de vida aos indivíduos. Para que ocorram mudanças efetivas no espaço educativo e posteriormente na sociedade, torna-se necessário, que as mudanças sejam significativas em todo o processo educacional. Neste processo, também inclui: redefinir o olhar dado à Educação, a Escola, aos espaços educativos, a metodologia e a uma proposta pedagógica aplicada na ação educativa do educador e do educando. Torna-se

necessário a construção coletiva de uma proposta curricular aplicada aos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando o conceito de ludicidade e de bem-estar no ambiente escolar.

Na próxima seção discorro sobre os dispositivos legais que mencionam os princípios lúdicos relacionando-os a infância e a educação.

3.4 Dispositivos legais e Ludicidade

Início esta reflexão direcionando a discussão para o tema Dispositivos legais compondo uma breve análise sob os direitos assegurados a criança enquanto medidas protetivas relacionadas à infância, educação e ludicidade. Esta seção contribuirá no sentido de demonstrar a relevância dos princípios lúdicos e a sua presença na legislação em vigor, destinadas à infância.

Acredito na necessidade da definição da palavra infantil, para situar o sentido de preservação assegurado na legislação que compõem esta análise. *Infantis* enquanto ser próprio de criança, no sentido figurado como inocente e pueril.³ Os infantis, considerados como seres inocentes e indefesos não apresentam condições próprias de defesa. Em contrapartida, são protegidos por vários instrumentos legais tanto, nacionais quanto internacionais, atendendo as necessidades primordiais ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades de crianças e adolescentes (PEÇANHA, 2011).

Na defesa de crianças e adolescentes, muitos são os dispositivos legais que desempenham esta função, a fim de garantir uma existência digna e o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e Adolescente em seu preâmbulo apresenta reafirmando a condição de vulnerabilidade das crianças e a necessidade de proteção e atenção especial, assim como, a responsabilidade inquestionável da família no aspecto *cuidado e proteção*. Inclui-se também no mesmo preâmbulo, a importância do respeito aos valores culturais do meio em que vive a criança e o papel vital da cooperação internacional no intuito de trazer à realidade os direitos infantis (CONVENÇÃO, 1990, p. 3).

Dentre os dispositivos previstos na Convenção dos Direitos das Crianças e dos adolescentes, o artigo 31 esclarece o direito à convivência em espaços recreativos sendo compreendidos como fator indispensável ao processo de desenvolvimento infantil, dispositivo

³ Significado extraído do dicionário Luft.

legal garantido pelo Estado, promulgando enquanto direito à criança, ao que podemos denominar de vivência recreativa lúdica. Nos parágrafos 1 e 2 defende o direito da criança em participar em jogos, atividades recreativas, artísticas, culturais, recreativas em condição de igualdade (1990).

A Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, visa garantir o desenvolvimento integral da população infantil e infanto-juvenil, na forma de preservação e defesa dos seus direitos., também encontra amparo nas disposições legais da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) sob o capítulo II – Dos Direitos Sociais, através do Art. 6º (com Emenda Constitucional nº 26/2000) que normatiza como direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Neste artigo torna-se possível visualizar a proteção à infância garantida em lei, o que não condiciona a uma prática deste direito, determina a sua aplicabilidade, mas não efetiva esta normativa, o que possibilita a vulnerabilidade da ação protetiva e a vivência das muitas infâncias.

A Constituição Federal, em seu capítulo destinado a Educação, a Cultura e ao Desporto, subscreve a garantia da Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento pleno da pessoa no exercício da cidadania. A Educação é um direito institucional, proporciona condições de acesso e permanência nas instituições de ensino, assim como a liberdade de expressão no processo ensino-aprendizagem.

A seguir apresento a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta organização não está relacionada a status de importância, de um órgão ou outro, apenas respeita a cronologia da fundação e promulgação dos mesmos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ECA, enquanto conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, além de ter a finalidade de proteção à criança e ao adolescente, também aplica medidas e encaminhamentos. A sua instituição em 1990 através da lei 8.069, foi inspirada pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal, complementando assim a luta pela proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes. O artigo 1º do Título I, das Disposições Preliminares do Estatuto deixa bem claro, a intenção do documento quando registra o dispositivo legal referindo-se a proteção integral à criança e ao adolescente.

Assim como na Constituição, no ECA é assegurado à criança e ao adolescente o direito a liberdade, o respeito e a dignidade como contribuição em seu desenvolvimento, e oportunizar espaços de brincar e divertir-se, o que nos possibilita atribuir a conotação de

vivências lúdicas, mencionados no artigo 16 inciso IV (1990, p. 5): “[...] que dá o direito a criança a brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Do Direito à Educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer, mencionado no Capítulo IV (ECA), destaca-se nos seguintes artigos que considero relevantes mencionar devido a consonância estabelecida com alguns objetivos desta investigação, em que assegura o direito à educação como preparo para o exercício do papel da cidadania e o desenvolvimento integral enquanto pessoa. Também assegura a obrigatoriedade e gratuidade na oferta do ensino público no ensino fundamental e programas suplementares, bem como o atendimento na demanda da faixa etária de zero a seis anos na modalidade da Educação Infantil e a obrigatoriedade da família em matricular seus pupilos na rede regular de ensino. Os demais artigos enunciam estratégias na prática educativa respeitando o meio, a cultura, os valores e a necessidade de empenho da União para prover recursos, proporcionando espaços culturais e esportivos voltados para a infância e a juventude. Neste diálogo sinalizo a proximidade com os objetivos propostos nesta pesquisa ao focalizar o cuidado com o desenvolvimento integral enquanto pessoa e as estratégias na prática educativa voltada a realidade, a vivência cultural na infância e adolescência.

O Estatuto também traz a garantia na prevenção de ameaça ou violação dos direitos, assim como o direito à informação presente na cultura, lazer, esportes, diversão. Respeitando as condições próprias do desenvolvimento infantil e infanto-juvenil, adequados a sua faixa etária, presente no artigo 70 do capítulo I – Disposições Gerais do Título III – Da prevenção. Art. 70: É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. (1990, p. 15).

Concluo que através da legislação e documentos apresentados enquanto preservação e proteção aos direitos das crianças e adolescentes, assim como os dispositivos que atendem a Educação enquanto ação educativa, são tímidas as menções encontradas no trato específico à Ludicidade, mas deixam bem claro o direito ao brincar e divertir-se, que fazem parte dos princípios lúdicos. No entanto, precisam ser adotadas mais efetivamente na prática, para que os ideais lúdicos sejam absorvidos pela sociedade, fortalecendo assim a cultura lúdica, através de uma prática privilegiada na aplicação de uma educação que vise o desenvolvimento pessoal e a atuação cooperativa na sociedade.

Penso que para elaborar e efetivar uma cultura lúdica em sua essência na sociedade torna-se necessário que os espaços educativos entrelacem práticas que sejam verdadeiramente agradáveis e significativas, com um conteúdo capaz de produzir sentido ao contexto educacional, proporcionando uma continuidade educativa coerente e formadora. Este

entrelace perpassa também, pela revisão e busca de conhecimento no âmbito da formação inicial e continuada dos educadores, através de pesquisas que denotem a importância da inserção da Ludicidade como ciência e de sua relevância na formação pessoal e humana; associada à concepção de Infância e Educação na contemporaneidade.

A seguir procuro clarificar a minha análise sobre os dispositivos legais através de um resumo conceitual que possibilitará uma visualização mais breve.

Quadro 1- Apresentação do Referencial Teórico

SEÇÃO	AUTORES
REFERENCIAL TEÓRICO	FRANKL - Produção de Sentido SANTOS e LUCKESI – Lúdico TARDIF e CUNHA– Saberes Docentes NÓVOA – Formação docente DISPOSITIVOS LEGAIS: <ul style="list-style-type: none"> • CONVENÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE • CONSTITUIÇÃO FEDERAL • ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – ECA

Fonte: Autoria própria, 2013.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento o caminho metodológico percorrido que foi se delineando ao longo do processo investigativo. É de fundamental importância para o êxito da pesquisa que assim como os objetivos, os procedimentos metodológicos e os teóricos que balizam o estudo, estejam em consonância de forma clara fundamentando a investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47) os pesquisadores utilizam inúmeros recursos em suas investigações qualitativas.

Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registrarem dos dados. Outros recorrem ao equipamento de vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem eles. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. No entanto, todos têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa.

4.1 O tipo de estudo

A pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizando-se por um Estudo de Caso, com os educadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

Segundo André e Lüdke (2004, p. 17) “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico” ou ainda “complexo ou abstrato”. Para Chizzotti (2003, p. 102) o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. “O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é a unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Corrobora também Stake (1998) ao afirmar que:

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o um determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos, Em cualquier estudio dado, nos concentramos em esse uno. Podemos passar um dia o uno año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados em él estamos realizando estudio de casos (STAKE, 1998, p. 15).

Josso (2004) faz referências a respeito da relevância das histórias de nossa infância enquanto primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também

criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam com o que a vida lhes ensinou, mas também com o que se aprendeu nas circunstâncias da vida.

Assegurar a participação dos integrantes no processo e propiciar o compromisso dos mesmos com a mudança, além de proporcionar um espaço de uma ação reflexiva mediante o lugar onde se produz a experiência diária e a aplicação da prática, possibilita a pesquisa a condição de *elo*, envolvendo os saberes experienciais e técnicos do grupo de trabalho no qual se aplica.

Para Nóvoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (LABORIT, 1992 apud NÓVOA, 2000, p. 17). As opções em que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. Desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Focalizo esta produção à relação existente entre as histórias de infância e de vida dos educadores com enfoque em suas vivências lúdicas, com a produção de sentido e a ludicidade na trajetória de vida dos educadores, fazendo relação com a sua aplicabilidade, sua expressão na ação educativa. Como este educador se constituiu enquanto pessoa e enquanto profissional formando pessoas, convivendo com elas e produzindo sentido em sua vida e na de seus formandos. É necessário que na ação educativa a relação com o outro seja uma constante, é necessário que se estabeleça vínculos entre educadores e educandos. Que um se sinta responsável pelo outro, que cada indivíduo se perceba enquanto uma equipe de parceria. Frankl ilustra este pensamento, quando menciona o sentido dado à existência do indivíduo.

Para Frankl (2003):

[...] dá sentido à existência do indivíduo, faz-se valer tanto em relação a uma obra ou uma conquista criativa, como também em relação à outra pessoa e ao amor da mesma. Esse fato de cada indivíduo não pode ser substituído nem representado por outro é, no entanto, aquilo que, levado ao nível da consciência, ilumina em toda a sua grandeza a responsabilidade do ser humano por sua vida e pela continuidade da vida. A pessoa que se deu conta dessa responsabilidade em relação à obra que por ela espera ou perante o ente que a ama e espera, essa pessoa que jamais conseguirá jogar fora a sua vida. Ela sabe do ‘porque’ de sua existência – e por isso também conseguirá suportar quase todo ‘como’. (FRANKL, 2003, p.78). [grifo do autor]

Assim como Minayo (2000), Chizzotti (2003) assinala que as pesquisas qualitativas não podem ser confinadas a dados quantificáveis. Para Minayo (2000, p, 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Chizzotti (2003, p. 232):

Cresce, porém a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

4.2 Problematização da Pesquisa

Problematizando e refletindo sobre a temática exposta, a **questão do estudo** que me ocupa nesta investigação é: Como se dá a ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental?

4.3 Objetivos do estudo

Nesta investigação tenho por objetivo geral compreender *como se dá a Ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal da região metropolitana de Porto Alegre.*

Com o intuito de que o objetivo geral desta investigação seja atendido em sua amplitude, torna-se necessário nos utilizarmos de objetivos específicos que possam contribuir no direcionamento das questões que pretendemos tratar. São eles:

- a) Investigar através do relato de vida dos educadores, como a “ludicidade” é expressa, a sua motivação e a sua relação com a produção de sentido na trajetória de vida pessoal e profissional;
- b) Analisar a relação das Práticas Lúdicas nas práticas educativas e na instituição de ensino;
- c) Discutir com os educadores a presença/ausência do lúdico na sua formação, inicial e continuada, e os reflexos na atuação profissional docente;
- d) Descrever a partir da análise dos dados as demandas para um programa de formação docente baseado numa concepção lúdica.

4.4 Justificativas

Ao analisar a trajetória da Educação nos últimos anos, observo que a prática educativa nos bancos escolares se distancia ao conceber o lúdico como ferramenta pedagógica. Acredito que o universo infantil seja constituído de descobertas, construções e interações e que a ludicidade seja o fio condutor no desenvolvimento dos infantis. Enquanto educadora, a relevância pessoal que me ocupa seja a necessidade de recuperar a dimensão lúdica na infância e na educação.

A ludicidade vem perdendo constantemente espaço em função da realização das atividades cotidianas, principalmente nas práticas educativas voltadas aos primeiros anos do ensino fundamental. Essa ruptura demarca, para muitos educandos, o fim da infância. Neste lugar parece não existir espaço para a brincadeira, criação, construção e para o desenvolvimento infantil. Não se estabelece uma continuidade educativa, uma prática que valorize a criança em suas habilidades e competências, sua constituição; que compreenda sua fase de desenvolvimento, os seus sonhos, desejos e medos, podendo inferir até mesmo em seu desenvolvimento orgânico.

Atualmente a sociedade demonstra uma carência de desejo em conhecer o ser humano, suas relações e inter-relações e principalmente entender o seu funcionamento. Mesmo achando muito forte caracterizar esta carência como descaso, reforço esta forma em expressar o tratamento, ou melhor, a falta de tratamento adequado ao ciclo evolutivo do ser humano. Este descaso não é mérito apenas dos anos iniciais; ele demonstra sua perpetuação ao se estender pelos demais níveis de escolarização.

Durante a minha experiência profissional, tenho percebido essas dificuldades com a formação continuada dos profissionais da Educação. Atuando com alunos de educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos, procuro, em minha ação pedagógica, fazer este diálogo da ludicidade com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Incluo nesta prática docente e nas minhas inquietações acadêmicas a necessidade da inserção efetivo conceito da ludicidade no cotidiano escolar. Acredito na possibilidade de fazer deste espaço obrigatório um espaço que abrigue o prazer e que oportunize a criança viver sua infância de direito. Que a criança seja percebida enquanto criança, mesmo fazendo parte de uma sociedade contemporânea que impulsiona de forma desacerbada, o processo de aceleração no desenvolvimento infantil. Acredito que cabe aos profissionais da educação encontrar estratégias para preservar a infância, em sua singularidade, subjetividade, simbolismo e em sua essência.

Tenho a intenção de tratar estes temas voltados aos educadores que carecem de valorização, incentivo, formação e, principalmente, de oportunidades de comunhão de seus conhecimentos e de parcerias nas relações de trocas com seus pares no ato pedagógico.

O educador necessita manter a clareza de sua condição enquanto profissional torna-se relevante se questionar constantemente sobre o que tem significado, o que lhe dá sentido a suas escolhas e sentido à sua vida, o que lhe faz lutar? Algumas dessas respostas poderão possibilitar qualidade na motivação de educadores a continuarem almejando e construindo um espaço significativo tanto para si quanto para os educandos, ao invés de um espaço de obrigatoriedade e mal estar. Esta reflexão possibilita manter o brilho no seu olhar e continuar apaixonado pela causa escolhida e pelo ideal de qualificar a educação. Acredito que possamos compreender os processos motivacionais da educação através do desenvolvimento da criatividade, da ludicidade e das relações interpessoais. Por todos esses desejos, pontuo a relevância científica desse estudo.

Da mesma forma, a relevância social está na recuperação da dimensão lúdica na formação geral das pessoas, no sentido de tratar a vida enquanto celebração. Acredito nos direitos legítimos do ser humano, numa infância legítima e na legitimidade da educação. É possível uma educação promotora de seres sadios, de crianças felizes regadas de oportunidades que preservem a alegria e o encantamento, tão presente nesta fase de desenvolvimento.

Vivemos numa sociedade em que os órgãos governamentais, na maioria das vezes, propõem políticas públicas que não atendem as reais necessidades das crianças, dos educadores e da escola. Em muitas situações, há boa vontade em constituir medidas que visem à melhoria do ensino, porém, a aplicação dessas políticas se distancia do objetivo principal que prima pela qualidade na educação.

A resistência em relação à questão quantitativa, ainda se sobrepõe à questão qualitativa. Existe uma pressão substancial que prioriza dados estatísticos, índices de qualidade que às vezes não são condizentes com a realidade, apenas uma caracterização de amostragem, determinando o processo educativo. Muitas vezes, são índices “frios” de aprendizagem, isto é, recortes de um fazer sem dar o devido contexto do desenvolvimento, superando em prioridade a subjetividade, o potencial, o sentido da prática educativa evidenciada.

Para auxiliar na sustentação de minhas justificativas, apresento uma revisão da produção acadêmica, no intuito de contextualizar a investigação dessa temática no campo científico. Pesquisei Teses e Dissertações que se preocupam com o tema proposto nesta

dissertação em três sites de produção científicas: o site da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa iniciou-se em 14 de janeiro de 2012.

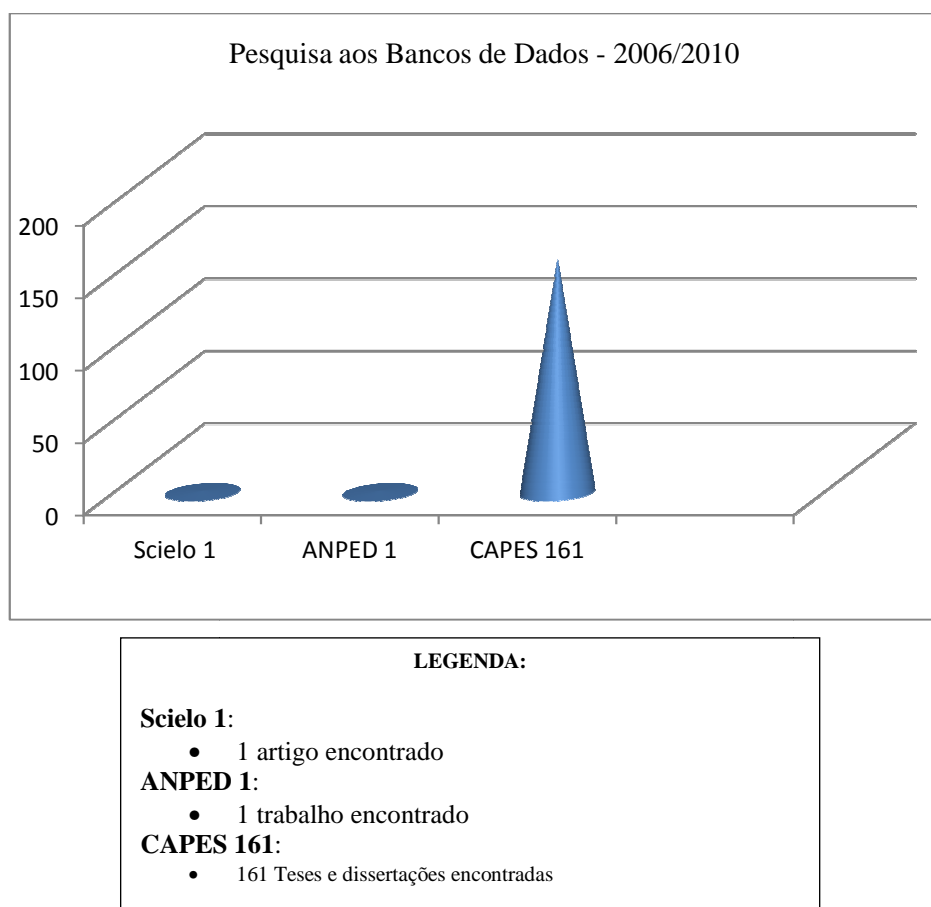
Os descritores utilizados na busca dos bancos de dados no site do SciELO foram: *Ludicidade e Produção de sentido*. A busca não apontou resultado (zero). Optei por desmembrar a pesquisa em outros descritores que pudessem contribuir com o tema. No mesmo banco de dados (SciELO) utilizei os demais descritores: *Produção de sentido*, *Ludicidade nas práticas educativas*, *Lúdico nas práticas educativas*, *Lúdico no ensino fundamental*, *Lúdico na pedagogia*. Todas as buscas apontaram como resultado *nenhum encontrado (zero)*. Por fim utilizei o descritor: *Lúdicos* e o resultado apontado foram de dez (10) artigos. Dentre estes artigos, nove (9) estavam relacionados a demais áreas (saúde, assistência social) e apenas um (1) relacionado à educação. No entanto estava em dissonância com o tema proposto, apesar de tratar sobre o brincar. O artigo refere-se ao brincar e a relação com a mídia no universo infantil.

Na segunda investigação a bancos de dados, realizei a busca na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Refinei a pesquisa para trabalhos apresentados nos encontros anuais da associação no período de 2006/2010, respectivamente do 29º ao 33º encontros. Dentre os temas propostos, realizei a procura em três grupos de trabalho (GT): Didática (GT4), Currículo (GT12) e Ensino fundamental (GT13). O resultado assemelha-se ao site anterior: *inexistente*. No 32º encontro da ANPED, no ano de 2009 no (GT4 – Didática) há menção de um (1) título que me fez pesquisar o resumo e o artigo na íntegra relacionado à análise de práticas pedagógicas na formação docente. Entretanto também não se aproximou do meu universo de pesquisa.

Na terceira tentativa de busca a banco de dados, consultei o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizei os seguintes descritores: *Ludicidade nos anos iniciais e Lúdico nos anos iniciais*. Na primeira consulta, o resultado apresentou como resposta: *não encontrado*. Na segunda consulta, utilizei os descritores: *Lúdico no Ensino Fundamental*. Como resultado, identifiquei cento e sessenta e um (161) trabalhos. Dentre estes, dezessete (17) são teses de doutorado e cento e quarenta e quatro (144) são dissertações de mestrado, no período temporal de 2006/2010.

Procurou demonstrar a disparidade na procura nos bancos de dados pesquisados através do gráfico abaixo, a título de ilustração.

Quadro 2- Gráfico da Pesquisa aos Bancos de dados



Fonte: Autoria própria, 2012.

Após a análise dos 161 títulos apontados, apenas 30 trabalhos apresentaram relativa consonância com a proposta desta pesquisa, aproximando-se da linha de investigação: a formação docente, a qualidade na educação, a concepção de infância, as atividades lúdicas, a prática educativa, jogos, brinquedos e brincadeiras, histórias de vida de professores, a disparidade entre as atividades lúdicas na educação infantil e anos iniciais, a ludicidade e temas transversais, formação docente, dentre outros. Procurei agrupá-los de acordo com o foco de produção no quadro a seguir, que categoriza os temas propostos por tais pesquisas:

Quadro 3 - Foco de Produções “Ludicidade nas práticas educativas”

FOCO DE PRODUÇÃO/ LUDICIDADE	AUTOR/ANO
Formação docente	SOUZA (2007); WOGEL (2007); LORO (2008)
Infância	TEIXEIRA (2008); AMARAL (2008); TEIXEIRA (2008)
Princípios Lúdicos	SOUZA (2006); RAU (2006); ALVES (2008); CASTRO (2009); CONCEIÇÃO (2009)
Jogos, brinquedos, brincadeiras	MANCUSO (2006); PORTAS (2006); DIAS (2009); LISBOA (2008); LEITE (2008); SOUZA (2010) ZANDONAI (2008); GUERRA (2009);
História de vida de professores	MOLIN (2006); FRANÇA (2007)
Espaço escolar	FERNANDES (2006); SANTOS (2008);
Ensino fundamental	RANIRO (2009); MOYA (2009); SILVA (2010)
Práticas educativas	FRANÇA (2008); VARGAS (2007) LAURINDO (2010);

Fonte: Autoria própria, 2012.

Após organização e categorização do quadro por foco de produção envolvendo as dissertações e teses, realizei uma leitura flutuante, segundo Bardin (1988). Encontrei três (3) dissertações com o foco *Práticas*:

Vargas (2010) tem como campo de investigação as concepções construídas frente às infâncias e às práticas lúdicas, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional dos professores. Enfatiza a implementação do Ensino Fundamental de nove anos como abertura de espaço para a discussão das infâncias e das atividades lúdicas entre os professores, em busca de práticas diferenciadas para as novas perspectivas apontadas para o trabalho didático e pedagógico. A pesquisa configura momentos importantes de aproximação com as concepções sobre a infância e o brincar, apontando hipóteses para a construção de práticas que respeitem as infâncias e valorizem os aspectos lúdicos dentro das salas de aula. Esse estudo em particular tem características bem semelhantes com a pesquisa que desenvolvo. Está voltada a novas perspectivas pedagógicas e percebe a importância da concepção de brincar e infância além da inserção do lúdico no ensino fundamental.

A segunda produção científica apresenta como tema central o resgate do espaço, do tempo e das lembranças do brincar em diferentes gerações de educadores. Afirma ser de

fundamental importância o resgate das brincadeiras e dos brinquedos utilizados por esses educadores protagonistas, bem como sua memória e suas lembranças sobre esse brincar e a maneira com que estimulam hoje seus alunos. Justifica a pesquisa pelo fato de que o brincar, independentemente da cultura ou da década, traz lembranças que podem ou não auxiliar no dia-a-dia do educador e da criança, na realidade escolar, já que é fundamental para a vida, a formação e o desenvolvimento do ser humano, em qualquer idade. Assim o brincar, dentro ou fora de sala de aula, precisa ser estimulado pelo educador (França. 2008) Assim como a autora, entendemos a importância do resgate da importância do brincar partindo das memórias dos educadores. A importância da vivência lúdica para os educadores possibilita acordar o adormecido, enquanto que estimula novas vivências docentes.

Ainda com o foco nas práticas educativas, destaco Laurindo (2010) que busca analisar as vivências lúdicas e a ludicidade de um grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Aponta que 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. Esta produção científica também se aproxima de um dos tópicos que desenvolvo na dissertação, quando menciona o dilema dos educadores em fugir de uma educação instituída, tradicional e percebem a necessidade da mudança: ainda é muito difícil romper as amarras.

Na análise das dissertações percebi que as três (3) abordam temáticas que considero fundamentais para contribuir na qualificação da Educação, conseqüentemente proporcione qualidade nas relações dos docentes e discentes, constituindo uma relação social prazerosa. No entanto, não foi possível encontrar produções que tratem a temática proposta nesta pesquisa. Dessa maneira, justifico a escolha deste estudo, acreditando poder contribuir para o avanço da ciência.

4.5 O campo de estudo

Uma investigação que tem como desenho metodológico o Estudo de Caso, quando os investigadores “procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organiza então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

Nesta pesquisa, o campo de estudo escolhido é uma instituição pública municipal de ensinofundamental da região metropolitana de Porto Alegre. Esta instituição pode ser considerada de médio porte por atenderem número inferior a 1000 alunos. O bairro em que está inserida apresenta condições básicas de estrutura, como saneamento, condução, lazer. Ele apresenta uma pequena economia propiciando a geração de empregos. A maioria dos trabalhadores desta região apresenta vínculos a empregos formais e informais.

4.6 Participantes da pesquisa

O corpo docente desta instituição é constituído por 35 educadores, incluindo a equipe administrativa e pedagógica. Estes educadores atendem o ensinofundamental completo (1º ao 9º ano) e as turmas de Educação de Jovens e adultos. Caracterizo os participantes da pesquisa, enquanto amostragem, através de cinco (5) educadores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da instituição mencionada. Este direcionamento ao número de participantes se dá por focalizar a pesquisa especificamente aos primeiros anos do ensinofundamental (1º ao 5º ano).

A apresentação do projeto de pesquisa foi realizada em um reunião com o grupo de professores em que a equipe pedagógica realiza de forma sistemática semanalmente. Previamente, ficou acordado a data e a metodologia da apresentação com a equipe pedagógica e administrativa. As reuniões pedagógicas habituais não ultrapassam o período de 2 horas/aula, portanto a estimativa deste encontro estava dentro da organização da instituição.

Estando o projeto da pesquisa na pauta da reunião, logo após a sua apresentação⁴ e explanação, foi solicitado ao grupo que elencasse cinco (5) nomes de educadores, indicando um (1) educador de cada ano/série de forma intencional pelos seus pares, sendo que todos os educadores indicaram sobre todos. A indicação foi vinculada aos critérios fornecidos.

⁴A questão referente à prática educativa voltada ao Lúdico foi apresentada aos educadores na reunião onde foi realizado um diálogo sobre a Ludicidade enquanto expressão da criatividade, da alegria e do prazer contidos no ato lúdico e logo após foi proposto a escolha dos participantes na pesquisa.

Fazem parte dos critérios os educadores que trabalhem no enfoque da ludicidade, sendo profissionais que transcendam as adversidades de sua prática educativa cotidiana de forma criativa, demonstrando que sua ação pedagógica traga sentido a sua vida.

A solicitação da escolha de apenas um profissional por série/ano foi proposta com a intenção de análise vinculada aos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A escolha do grupo transcorreu de forma direta através de fichas com os nomes dos profissionais de cada ano/série. Após este processo, foram computados os nomes que se destacaram através das indicações e os nomes mais votados foram convidados a participar da pesquisa.

Esta escolha foi de forma intencional, visto que o grupo a fez de forma orientada. Após terem sido elencados os cinco (5) educadores que se encaixam no perfil solicitado e estes decidirem pela participação, foi acordado com os mesmos um agendamento prévio, respeitando também a disponibilidade dos participantes para que fosse aplicada a entrevista semi-estruturada. Partiu de blocos temáticos tais como: relato da infância; relato da relação do lúdico em sua vida; as brincadeiras e brinquedos que permearam sua infância; a relação da brincadeira/ do lúdico em sua aprendizagem; a relação da ludicidade em sua prática educativa; a relevância da ludicidade no desenvolvimento cognitivo, social, cultural das crianças; o papel do educador na condução de práticas educativas que tenham na ludicidade um componente essencial, buscando compreender o conceito de lúdico e de sua prática efetiva no cotidiano escolar. Estes dados nortearam a pesquisa qualitativa.

4.7 Instrumentos para coleta de dados

Nesta fase de delimitação do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados na pesquisa social constituiu-se através do diário de campo, onde registrei as minhas impressões sobre o processo e as entrevistas semiestruturadas.

No processo de realização das entrevistas tanto o entrevistador quanto o entrevistado precisam estar, de certa forma, na mesma *sintonia*, isto é, precisam estabelecer uma relação de parceria e principalmente de responsabilidade com a proposta investigativa.

Segundo Trivinões (1987, p. 46) “A entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

No estudo de caso, uma categoria de pesquisa que busca analisar profundamente a entrevista semiestruturada, valoriza-se a presença do entrevistado, norteadora a entrevista de acordo com os objetivos traçados no início do trabalho.

As autoras André e Lüdke (2004) sinalizam também, a importância da relação do instrumento de pesquisa, no caso a entrevista, como forma de aproximação entre o entrevistador e o entrevistado, a relação de interação entre eles, como contribuição no processo de desenvolvimento da pesquisa.

[...] É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (ANDRÉ; LÜDKE, 2004, p. 33).

Bem como esses autores ressaltam, prioriza-se a reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, buscando uma relação entre pesquisador e pesquisados. Procurei me colocar na posição de ouvinte, atenta aos seus relatos pessoais e profissionais e principalmente às questões subjetivas que emanam do ser humano quando este se dispõe e permite que o outro lhe perceba sua individualidade e intimidade. Intimidade esta que foi compartilhada através de suas memórias e recordações, suas crenças, frustrações e aspirações, enfim, suas vivências e aprendizagens num gesto de generosidade.

Entendo que cada indivíduo é o somatório de suas experiências pessoais e profissionais e que ao ensinar as suas aprendizagens transparecem. Portanto, o eu pessoal não se efetiva descolado do eu profissional. Reforço minhas ideias em Nóvoa (2000) que afirma não ser possível separar o *eu* profissional do pessoal.

As entrevistas foram conduzidas em dia e horário pré-agendados com cada um dos participantes do estudo. Cada processo de entrevista apresentava uma estimativa de duração, com previsão entre 1h e 1h 30 minutos. Tive o consentimento dos participantes para que o depoimento fosse gravado e, depois transcrito, respeitando a identidade dos entrevistados. As gravações e as transcrições ficam sob a guarda da pesquisadora, assim como todos os documentos que envolvem a pesquisa. Após 5 anos, eles serão incinerados. Este processo transcorreu tranquilamente respeitando o acordo entre as partes para a viabilidade na concretização das entrevistas.

Em relação aos termos de autorização para a realização da pesquisa o projeto foi encaminhado para a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) tendo sido aprovado atendendo a todos os requisitos exigidos.

As etapas para a coleta de dados, resumidamente foram contempladas através da(o):

- a) Elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada;
- b) Seleção dos professores que participarão da entrevista;
- c) Aplicação da Entrevista com os professores selecionados (gravação);
- d) Transcrição das Entrevistas;
- e) Devolução da entrevista aos entrevistados para possíveis correções e complementações;
- f) Correção, quando necessário, do conteúdo das entrevistas segundo indicação dos entrevistados;
- g) Tabulação dos dados;
- h) Análise dos dados conforme a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

4.8 Análise de dados

Iniciei esta etapa da pesquisa organizando os dados didaticamente num quadro conceitual, isto é, agrupei os dados em consonância com os objetivos traçados e as questões pertinentes a cada eixo temático. Após esta organização, realizei uma atenciosa leitura no material buscando as categorias de análise. Juntamente com meu orientador, identificamos as categorias que foram tornando-se explícitas no conjunto de dados. Seguindo as orientações propostas nos estudos de Bardin (1988) que aponta três etapas para o processo de análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Consideramos todos os elementos presentes no conteúdo das entrevistas e no diário de campo (as minhas anotações, impressões, as questões subjetivas que pude perceber). Selecionamos e agrupamos os elementos mais significativos e em consonância com os objetivos e questões pertinentes a temática do projeto, construímos, assim, a categorização dos dados.

Para Bardin (1988):

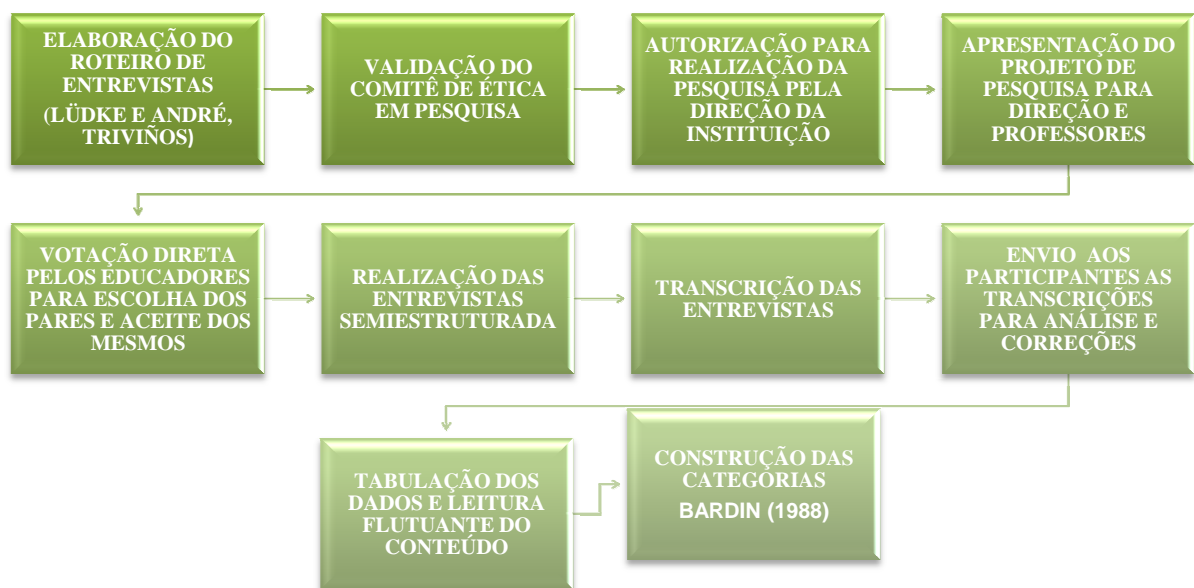
Esse tipo de análise é composto por um conjunto de técnicas que auxiliam o pesquisador a realizar inferências acerca da produção e da recepção de uma determinada mensagem. As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 1988, p. 121).

Após a categorização passamos para a próxima etapa, que consiste na análise e interpretação dos dados, considerando a triangulação dos dados provenientes da pesquisa, pesquisador e teoria.

Acredito ser relevante ressaltar que após o término da pesquisa, será realizado um encontro previamente agendado pela pesquisadora com os participantes envolvidos na investigação para a discussão dos dados, demonstrando os resultados conclusivos efetivados através da parceria obtida ao longo do processo da pesquisa.

Por fim, apresento um quadro para ilustrar o caminho metodológico percorrido na fase de coleta de dados:

Quadro 4 – Delineamento da metodologia



Fonte: Autoria própria, 2013.

5 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo apresento e discuto os dados coletados e os achados da pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizei-me simbolicamente da vogal (*E*) representando a palavra *Educador*, seguida de um numeral (1 a 5) que não está associado a série/ano, apenas a título de organização da pesquisadora, obedecendo a ordem cronológica em que foram realizadas as entrevistas.

As citações dos sujeitos participantes têm por objetivo reforçar a ideia comum a eles. O resultado da pesquisa comporta-se em 4 (quatro) categorias, a saber: *Escolha existencial*; *Marcas vivenciais no tempo e no espaço*; *Desafios na Prática Educativa*; Escola: lugar de práticas instituídas e instituintes.

5.1 Escolha existencial

Nesta categoria apontamos dados que estão no limite de proximidade entre o cognitivo e o subjetivo. Fundamento esta afirmação, por tratar sobre questões tão íntimas dos educadores. Nesta etapa da pesquisa, os participantes se despojaram de reservas e na minha percepção, mostraram-se em parte a sua essência, ao relatar e vivenciar através das recordações, um pouco da sua história, enfim, sua vida. Percebi que os educadores participantes nesta investigação mostraram a sua autoriana escolha existencial ao decidirem pela sua profissão, entretanto denotam os conflitos nas escolhas e superação de adversidades. Enunciam transcendência de forma criativa, atitudinal e vivencial na relação com a educação escolar inicial e posteriormente no exercício da docência. Relatam a relação afetiva e a inerência da formação pessoal a profissional, perpassando pela formação familiar humanizada. Retratam a presença e a ausência de sentimentos de sentido de vida e as consequências de um sistema hierárquico na construção da identidade docente.

Os *conflitos na escolha profissional e superação das adversidades* são demonstrados pelo educador 3 (E3) ao relatar a sua escolha existencial: “eu queria uma coisa diferente, eu optei pela matemática”. Este desejo evidenciou-se diante das adversidades que tiveram que vivenciar e superar ao longo de sua vida, mais especificamente no momento em que optaram seguir pela formação docente enquanto escolha profissional e motivados pela sua escolha existencial. Para alguns, rompendo paradigmas e determinados a enfrentar questões familiares, sociais e culturais em busca de imprimir o sentido de suas escolhas em sua vida e encaminhando o próprio sentido de sua vida, para outros determinados em seguir apenas a sua

motivação interna ou as suas escolhas pessoais e intransferíveis. O Educador 2 (E2) enfatiza que a sua família não aceitou a princípio sua escolha pela docência. Segundo ele: “foi uma briga em casa, pois tive que enfrentar bastante situação difícil, porque não tinha uma aceitação familiar em relação ao magistério”.

Ao tratarmos as razões das escolhas, encontramos inúmeras justificativas, no entanto há estudos que demonstram que são diversas as razões na escolha da profissão docente. Segundo Gonçalves (2007) entre elas estão as de ordem material, profissional ou ainda vocacional, fruto de condições individuais e circunstanciais.

Para o autor citado, a escolha pode estar também pelo simples gosto de trilhar esta carreira profissional: “Uns dizem-se *vocacionados*, e que enveredaram pela carreira docente por *gosto* [grifo do autor] e para satisfação do seu ego, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, se veem compelidos a aceitar a oportunidade que se lhes depara”. (GONÇALVES, 2007, p. 162).

A *escolha existencial e autoria* estão intrinsecamente relacionadas ao desejo pessoal de cada indivíduo, constituindo a sua força pessoal e mobilizadora motivando e diferenciando a trajetória de sua vida; a sua existência assume o sentido próprio. Segundo Frankl (2003) “o sentido de sua existência é de responsabilidade de cada pessoa”. O desejo, o querer existencial para os autores Frankl (2003) e Fossatti (2009) está intimamente relacionado ao sentido que cada indivíduo atribui a sua existência, pois chamam para si a responsabilidade de suas escolhas, o seu querer.

Fossatti (2009) enfatiza que a autoria na vida está intimamente ligada ao querer existencial, responsabilizando suas ações e escolhas tanto na vida pessoal quanto na profissional expressando uma vida vivida com sentido.

Pronunciar na primeira pessoa o verbo querer é um diferencial na trajetória desses profissionais que chamam para si a responsabilidade de seus atos, de suas escolhas, e de seus tipos de escolhas. Com veemência registram sua opção pessoal pela docência e pela profissão liberal, bem como, demonstram alegria pela escolha feita. Este, para mim, é fator proeminente para a autoria na vida, grande expressão de uma vida vivida com sentido (FOSSATTI, 2009, p. 154-155).

Assim se desenha o cenário de alguns dos educadores entrevistados, posicionando-se diante de suas escolhas, seja elas de ordem pessoal, existencial, profissional, sendo simplesmente escolhas diante da vida e o seu posicionamento em relação à sua existência.

O Educador 1 (E1) retrata a sua escolha como uma opção própria, em primeiro plano, como por acaso na tentativa de suprir sua subsistência. No entanto, ao se encontrar com a realidade docente, abdicou da primeira profissão (Nutrição) e se entregou a docência na

tentativa de transformar uma educação autoritária numa educação prazerosa tanto para educadores quanto para educandos. Em sua entrega vislumbrou o seu fazer e o seu ser na docência. Transformou a concepção cultural num fazer existencial, repaginando o seu cotidiano profissional numa realização pessoal. Em suas reflexões, percebe-se incutido numa realidade adversa, mas transcende de maneira *criativa e atitudinale vivencial*⁵ através do bem-estar estampado diante da profissão e da vida. E segundo Jesus (2007, p.67): “a relação com os alunos pode ser o principal fator de mal-estar docente, mas também pode ser o principal fator de satisfação, realização e bem-estar docente”. O (E1) verbaliza que não tinha sequer nenhuma inclinação para o magistério, mas as condições econômicas fizeram trilhar este caminho, e através desta adversidade encontrou o seu caminho e este caminho dá sentido a sua vida pessoal e profissional. Em suas palavras:

Eu não tinha nenhuma inclinação para o magistério, só fui porque não conseguia emprego e eu tinha que fazer alguma coisa. Eu já tinha o científico e Nutrição, daí eu gostei. Gostei mesmo! Entrei na profissão por acaso. Por que a gente fica achando quando se é jovem: _ Ah, não queria ser professora porque tem aquela questão que acha que passa trabalho, as crianças não obedecem e até porque a gente via o estilo de professores que nós tínhamos, autoritários e tinha que ser do jeito deles, não se tinha liberdade... [...] Ah, eu gosto de ser professora!! (emociona-se) às vezes eu estou cansada, mas também tem a idade, mas eu gosto de dar aula! Eu gosto mesmo! Eu gosto de contar histórias, eu adoro! Eu gosto das crianças e estar com elas me dá prazer... [...] eu gosto muito de ser professor e adoro o que eu faço! (E1).

As nossas escolhas, mesmo sendo autorais, são resultados de micro ou macro influências, circundam o meio em que estamos inseridos. A família, os nossos pares, nossas ideologias, as condições econômicas-sociais-culturais, entre tantas outras interferências ou influências, constituindo a nossa decisão diante de uma escolha.

O Educador 2 (E2) retrata essa afirmação ao relatar sua escolha como um querer mergulhado em escolhas de outros, os melhores amigos que detinham o querer existencial pela profissão e o querer existencial da família na escolha de outra profissão, economicamente e socialmente mais valorizada. E ao fazer a sua escolha, precisou buscar o sentido desta escolha ao defrontar-se com a negativa da família em relação às questões sociais, econômicas e culturais envolvendo a profissão da docência.

Até foi uma briga em casa. Pois tive que enfrentar bastante situação difícil, porque não tinha uma aceitação familiar em relação ao magistério. Meu pai transferiu para mim a continuidade do negócio da família. E então foi um choque, ele não aceitava de jeito nenhum. A minha mãe, ao contrário dizia se fosse o que eu quisesse, tudo

⁵ Os valores enunciados por Frankl (2003).

bem, mas que eu pensasse bem, pois o magistério paga pouco e professor trabalha muito para garantir o sustento. Mas se fosse a minha vontade que fosse lá. (E2).

O Educador 2 (E2) demonstra também em seu relato que, teve muitas dúvidas em sua escolha profissional. Sentindo-se pressionada e insegura diante do universo em que protagonizava e precisou refugiar-se em seu pulsar interno em busca de suas referências. Precisava encontrar o sentido e o seu querer existencial, necessitava reelaborar-se e reencontrar-se. Nesta busca triunfou ao reencontrar o seu desejo pessoal e intransferível, o seu querer e autorizando-se viver este querer, esta escolha, este escolha existencial.

Realmente num primeiro momento a decisão pela escolha da profissão, foi a influência dessas duas colegas somada a necessidade de fugir e transformar a matemática numa situação que não fosse bloqueio. E na minha ingenuidade de adolescente pensava que, se fosse fazer magistério eu poderia inventar um jeito diferente de ensinar a matemática, pois eu sempre atribuía o meu fracasso pelas formas que eu tinha sido ensinada. Eu tinha pavor de decorar a tabuada porque não entendia nada daquilo que estava lendo, e a minha mãe me forçava a decorar a tabuada e eu pensava que tinha que ter um jeito diferente! (E2).

Quando nos autorizamos viver os nossos desejos existenciais, precisamos estar atentos as nossas convicções, pois assim poderemos compreender o significado e o sentido desta ação. Mosquera (1978) elucida a questão da busca de significado. Para o autor:

A busca de significado é um problema que deve ocupar não somente aos professores mas a todas aquelas pessoas que desejam crescer de maneira íntima. Por isto a procura de significado constitui a essência do ego e a estruturação de um self mais aberto e mais sadio. Onde existe significado, existe convicção e crescimento pessoal. Já onde falta o significado, a insegurança torna-se uma característica fundamental e o ser humano se dilui na sua essencialidade. (MOSQUERA, 1978, p. 61).

O mesmo autor nos permite compreender de forma mais simplificada a procura deste significado: “A procura do significado é pessoal, intransferível. Cada pessoa deve procurar elaborar-se a si mesma e questionar-se a respeito da sua própria vida”. (p. 64).

O autor supracitado contribui ainda de maneira mais significativa quando corrobora mencionando o também autor Rogers que ressalta: “descobri que sempre que confiava num sentimento interno e não intelectual acabava por encontrar a justeza da minha ação.” (ROGERS, 1970 In MOSQUERA, 1978, idem).

Diante de informações tão significativas, cabe essencialmente a nós examinarmos as nossas escolhas e o sentido atribuído a elas, de maneira própria e singular, são exclusivamente de nossa responsabilidade e que saibamos direcionar a nossa escuta apenas ao significado impresso em nossa essência. Frankl sugere que escutemos a nossa consciência e que

desempenhemos as suas solicitações da melhor forma possível. Segundo ele: “Quero que vocês escutem o que sua consciência diz que devem fazer e coloquem-no em prática da melhor maneira possível” (FRANKL, 2003, p. 11).

O Educador 2 (E2) ainda relata a importância de sua escolha profissional pela docência. Salienta o status desta escolha em sua vida pessoal, pois não se imagina desempenhando outra função longe da docência. Verbaliza ainda a função educacional e social da profissão para o desenvolvimento humano.

Ser professoré tudo! Eu não me vejo fazer outra coisa! Já começa por aí... Mas ser professor é dar conta (ainda mais nos dias de hoje) é dar conta não só da aprendizagem, mas também das necessidades emocionais das crianças é saber abrir espaço de escuta. É ser observador constante para saber o que a criança está mostrando, se ela está te pedindo socorro. É muito triste ver as pessoas menosprezando uma profissão que dá conta de tanta coisa. (E2).

O Educador 3 (E3) salienta que a sua escolha pela docência foi atribuída ao fato de que desejava concluir o ensino médio e inserir-se no mercado de trabalho já com uma profissão, no momento de sua escolha, no ensino médio somente o magistério possibilitava esta inserção. Em sua fala deixa claro que a sua formação inicial na docência não preencheu os seus desejos em relação à profissão na docência e que precisou buscar na formação acadêmica o sentido em sua escolha. Alimentava o desejo de transformar a educação em algo que fosse diferente do que havia vivenciado enquanto educando, fazendo com que também tivesse sentido para os outros. A motivação move as pessoas em busca *do seu fazer e fazer bem este seu fazer*, lembrando o saber fazerevidenciado na obra de Tardif (2006).

Quando eu fui fazer magistério, era o único curso do ensino médio que saía de lá com uma profissão. Quando eu estava no ensino médio eu optei fazer matemática porque eu não gostei do ensino médio. Então eu pensei se eu fosse fazer Pedagogia seria uma continuação. Como eu queria uma coisa diferente, eu optei pela matemática. (E3).

As nossas escolhas demonstram a nossa relação diante da vida, o nosso posicionamento diante da vida. Este posicionamento está intimamente relacionado com a nossa motivação interna e com a nossa determinação. O nosso querer nada mais é do que a força que nos move em busca do nosso encontro conosco mesmo, encontrar o sentido de nossa vida e de nossa existência enquanto ser. Este posicionar diante da vida, é ilustrado significativamente através das ideias de Frankl em que:

O posicionamento que assumem diante da vida, especialmente nas situações adversas, é que determina a trajetória da pessoa. O que segue é muito ilustrativo para a compreensão de o que determina o caminho a seguir não são os fatos da vida em

si, mas, sim, o posicionamento que a pessoa assume perante os mesmos (FRANKL, 2006 In FOSSATTI, 2009, p. 149).

O Educador 4 (E4) relata que não enfrentou adversidades na escolha da profissão pela docência, mas especificamente na continuidade de sua permanência nela. Precisou retirar-se do cenário escolhido, para se reestruturar internamente diante das adversidades que a realidade delineava-se, vivenciou uma experiência traumática no período em que realizou o estágio obrigatório numa instituição educacional.

O mesmo educador relata que foi imobilizado pelo *Choque com a realidade*. Este choque pode estar relacionado a inúmeros fatores que circundam esferas subjetivas, interpessoais e profissionais. Não é raro encontrarmos, educadores sentindo-se despreparados pelo fato de serem advindos de bancos universitários apresentando dificuldades na transposição da teoria estudada em relação à prática vivenciada. Assim como, dificuldades de relacionamento interpessoais com seus pares e com os educandos e suas realidades, como também as dificuldades encontradas pelos jovens que adentram a profissão e esbarram nas hierarquias conceituais e profissionais, além de possíveis dificuldades de ordem pessoal em relação à escolha profissional e seus afazeres, entre outras. Muitos são os educadores que sucumbem à profissão pela falta de estrutura interna e externa ao assumirem suas funções na profissão docente.

Segundo Veenman (1984 In TARDIF, 2006, p. 85):

Na verdade, o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor todos os dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que se está começando a assumir suas funções no ensino (tradução livre).

A situação relatada pelo educador, retrata *a presença e a ausência de sentimentos de sentido de vida e as consequências de um sistema hierárquico na construção da identidade docente*, demonstra também que o mesmo encontrava-se num momento de desorganização interna e externa, ou melhor, em busca de uma reestruturação, demonstrava também vivenciar um vazio existencial, ou como diz FRANKL (2003, p. 12) “sentimento de falta de sentido ou vácuo existencial”. O (E4) verbaliza a sua falta de sentido, a desmotivação e principalmente relata a sua retomada diante da vida e de sua profissão.

Na verdade, eu cheguei na escola, no estágio. Eu fiquei muito desmotivada! Por que a gente sai do curso e o meu curso era aquele que não teve as práticas, era o currículo antigo, foi antes da reformulação, então tu fazia toda a parte teórica e no final eu tive o estágio. E este estágio foi muito difícil! Tanto que eu desisti do magistério e só voltei agora. Eu não conseguia me imaginar voltando para uma sala

de aula depois daquele estágio. Depois que passou um tempo eu fui me recuperando daquilo. [...] E na verdade não foi problema com as crianças, foi com a escola e com a professora titular da turma. Eu fiquei afastada desde 2007, então foram 5 anos longe da prática. (E4).

O educador percebia-se impotente diante da realidade inserida, em sua concepção havia perdido o sentido de sua vida em permanecer neste espaço, sentia-se completamente despreparado para desempenhar a sua função, além de estar mergulhado num ambiente de profunda solidão docente. Fossatti (2008) enfatiza a contribuição dos princípios da Logoterapia: “[...] quando o existir é frustrado, ou seja, a pessoa não consegue se realizar na entrega, na frustração a uma coisa, a um projeto ou ao amor a uma pessoa, pode-se cair na frustração existencial” (FOSSATTI, 2008, p. 71).

O Educador 4 (E4) ressalta também, a solidão docente em que vivenciou no período que antecedeu o seu abandono à profissão docente. O que me faz mencionar as palavras do autor Cavaco que menciona a situação de uma jovem professora que ao ingressar no exercício de sua função docente atravessou dificuldades semelhantes, de isolamento e de submissão hierárquica. Segundo Cavaco (1995):

Parece natural que as pessoas não se encontrem embora movimentando-se nos mesmos espaços, que não consigam reconhecer-se porque isso é inevitável, sempre assim foi e há de continuar a ser. Como entender este efeito de fecho à consideração de outros possíveis, esta fuga ao aprofundamento da causa das coisas? Não se irão construindo por esta via os mecanismos de isolamento e da incompreensão dos processos? Para os mais novos, o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento quotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas, a diversos níveis. Sugere, ainda, que se ocultem os problemas, que as dificuldades se confidenciem mas não se assumam no colectivo, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação, de sucesso profissional. (...) De uma forma ou de outra, impõem ao adulto isolado e que o conhecimento da vida na instituição permite tipificar como inexperiente e por isso, provavelmente, limitado no seu poder de decisão por receios e hesitações. (CAVACO In NÓVOA, 1995, p. 163-164).

Na contribuição do autor citado acima, é possível compreendermos a atitude do (E4) que buscou a escolha consciente, não se deixou anular-se optando em abandonar este espaço. Desistiu deste ambiente escolar na tentativa de preservação de sua existência, escolhendo retornar quando se sentisse preparado e estruturado para enfrentar as adversidades diárias que a profissão da docência exige. Esta certeza de retorno, o educador não alimentava em seus desejos conscientes, pois para ele não se imaginava retornar à semelhante realidade que lhe causara tanto sofrimento. Entre tantas escolhas, permitiu-se optar pelo recolhimento utilizando as vias do abandono e da fuga. Seu querer existencial já não suportara mais tais condições que se estabeleciam em seu entorno.

Este abandono recebeu forte influência do que Tardif (2006) menciona quando infere as relações hierárquicas nas posições existentes nos ambientes escolares. Para o autor, “os jovens professores estão sujeitos ao controle de diversos grupos acima deles” (p. 83). A inexperiência não deve ser fator determinante na constituição de um profissional, nem tão pouco ser cruelmente inferiorizado.

A experiência em qualquer esfera está condicionada a pré-disposição que se tem de busca, pois o constructo profissional é uma junção dos saberes adquiridos em seu histórico, suas aprendizagens são resultas de êxitos e fracassos na tentativa de acertos. A nossa formação pessoal e profissional nada mais é do que os somatórios de nossas experiências nos constituíram na medida em que, seguimos em frente mesmo com os tropeços, estes demarcam em forma de cicatrizes a experiência vivida, solidificando-a. A nossa trajetória de vida está impregnada de conhecimento e autoconhecimento, de vivências, experiências, aprendizagens e saberes.

Tardif salienta que os saberes dos professores estão em constante evolução e sedimentam-se constituindo a sua experiência. Segundo Tardif (2006, p. 106): Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeço.

No período em que se manteve afastado da sua escolha profissional o Educador 4 (E4) procurou reestruturar-se no intuito de dar continuidade ao seu querer existencial. A *transcendência de forma criativa, atitudinal e vivencial na relação de reencontro com suas escolhas*, transcendendo a sua frustração e permitindo-se vivenciar as suas novas escolhas ou as mesmas escolhas, porém fortificadas pela experiência do viver, que somente a vida lhe proporcionará, através de suas vivências e atitudes de autotranscendência⁶.

O querer existencial faz emergir através dos valores criativos, o desenvolvimento de habilidades e possíveis atitudes de resiliência, segundo Fossatti (2009). Para o autor: “Esse querer, quando carregado de muita intensidade, faz emergir geralmente possibilidades para a criação, para o desenvolvimento de competências e habilidades docentes que passam pelos caminhos da inteligência e do relacionamento saudável com expressões de criação e atitudes de resiliência”. (FOSSATTI, 2009, p. 155).

⁶A *autotranscendência* faz parte do sentido da resiliência, então, é a busca de sentido da vida, que se traduz em criatividade, aprendizado, superação, crescimento. (Frankl, 1989).

O Educador 5 (E5) menciona que a sua escolha pela profissão da docência foi desejada e que buscou a qualificação na formação universitária além de especialização em sua área de formação. Suas escolhas estão intrinsecamente relacionadas à sua formação pessoal, aos seus valores existenciais e acredita que educação se faz com uma mescla de formação profissional e pessoal. O educador tem um papel fundamental na vida do seu semelhante, pois assume função de orientador no desenvolvimento do ser humano e até mesmo desempenhando a função materna e paterna para muitos educandos, inculcando valores morais, humanos e referentes ao outro, a convivência e respeito ao próximo. Segundo o (E5):

Construímos juntos o que é significativo para nós, eu procuro trazer alguma coisa de valor ou pensamento que tragam situações que aprendem a perdoar e ter mais diálogo, questões práticas e eu acredito que é muito importante para eles esta construção de valores, de caráter, de respeito... Se o pai e a mãe às vezes não ensinam em casa, e eu acredito ser importante, eu possibilito a eles. E se é algo que posso trazer eles mais próximos de mim e que aproxima a gente, eu faço. Na verdade são conselhos de mãe para toda a vida deles. (E5).

A relação afetiva e a inerência da formação pessoal e profissional perpassam pela formação familiar humanizada, no entendimento do educador 5 (E5). “É necessário o envolvimento afetivo, fator indiscutível na construção na relação de vínculo com os educandos, pois, a profissão da docência possibilita ao educador, não só a formação profissional continuada, mas principalmente a formação pessoal permanente”. No exercício de sua função, o educador se educa e educa para a vida, possibilitando também aos seus educandos a construção de sua identidade. Os autores Diamond e Nóvoa (1995) fazem referência à identidade docente. Ambos afirmam que há um entrelace envolvendo o pessoal do profissional, pois nos apropriamos da nossa história, tornando uma estrutura indissociável.

Segundo Diamond (1991 in NÓVOA, 1995, p. 16): A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. E Nóvoa (1995) afirma que a forma como nos colocamos enquanto *ensinantes* está intimamente relacionada com a forma como somos enquanto pessoas. As relações profissionais e pessoais se cruzam e torna-se impossível separar o profissional do pessoal.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos, como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Laborit, 1992). Eis-nos de novo a face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17).

Incorporo a contribuição de Nóvoa (1995) ao relato do Educador 5 (E5) ao demonstrar que o sua escolha existencial está intrinsecamente ligada à forma como percebe o outro, o seu semelhante, mais especificamente na figura dos educandos. Demonstra o forte vínculo afetivo que emana da função enquanto profissional docente, explicitamente evoca que a função profissional não está descolada de sua função pessoal. Demonstra que sua escolha profissional está intimamente associada a sua formação pessoal, a sua constituição humana. Recebeu forte influência familiar, o que deixa explícito em seus relatos, na tratativa de formação humanizada que atribui a sua função profissional. Sua essência pessoal é constituída de um forte apelo voltado a humanização das pessoas, procurando socializar com seus educandos e seus pares, inculcando os ensinamentos recebidos e vivenciados ao longo de sua trajetória de vida.

Ao mencionar o vínculo afetivo que se estabelece entre o Educador 5 (E5) e seus educandos, me reporto às palavras de Fossatti (2009, p. 133): (...) “estou falando do eixo afeto, da qualidade das relações que se estabelecem entre as pessoas. Diante do fato de que sempre afetamos o outro com nossa presença ou com nossa intervenção, torna-se cada vez mais necessário considerar a qualidade das relações no âmbito educativo”.

O (E5), ainda demonstra acreditar que, Educação se faz sob o olhar do todo e não condensado em apenas conhecimento científico. A forma como se coloca diante da vida também se coloca na profissão docente. Utiliza-se em sua rotina diária de ensinamentos que a constitui, administra a prática da socialização tanto com seus entes queridos quanto com seus educandos. Coloca-se na função de orientador e menciona em seu relato que, em alguns momentos assume a função dos genitores dos educandos no intuito de possibilitá-los o conhecimento e a vivência, que se estabelece para algumas crianças em forma de lacuna, na tentativa de contribuir com sua formação humana. Para o educador, é preciso aproximar-se do contexto do educando, se apropriando da sua realidade e tecer vínculos afetivos.

[...] A realidade deles é pesada, difícil, com grande dificuldade não só de aprendizagem, mas de estrutura familiar. E quando nós trabalhamos com mais didática e mais próximo da realidade deles. Influencia sim! Até na questão social, porque no contexto deles, lá na casa deles não são tratados como crianças que são. Então eles vêm para escola como mini adultos. Elas são crianças, eles gostam de histórias, de aprender parábolas, do conhecimento transmitido de forma mais infantil. (E5).

O Educador 5 finaliza o seu relato afirmando a importância de estarmos cientes de que os educandos, mesmo inseridos numa realidade desfavorável a condição infantil, em que o meio acelera a sua adultez, a sua essência e o seu simbolismo permanecem infantis,

requerendo a atenção devida. Cabe ao educador levar em consideração esta constituição social em sua prática educativa cotidiana. As crianças reais não são os modelos estilizados oferecidos como referência nos espaços acadêmicos.

Na próxima categoria temos o intuito de abordar os registros que se mantêm em forma de marcas, sobrevivendo ao tempo e situadas ao espaço de sua vivência. Estes registros penetram na existência humana assemelhando-se a tatuagens impressas a pele, de forma subjetiva a constituir a sua história.

5.2 Marcas vivenciais no tempo e no espaço

Nesta categoria observamos que a Ludicidade está condicionada à relação temporal e espacial vivenciada pelos educadores participantes desta pesquisa, no que refletem suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Neste contexto, menciono algumas ideias surgidas diante dos dados levantados nesta pesquisa. a) O *Tempo e o Espaço* são citados pelos educadores pesquisados como cenários prazerosos, quando mencionam os períodos da infância no seio familiar e cenários conflituosos no ambiente escolar; b) manifestam uma *nostálgica lembrança de bem-estar* num tempo e espaço mágico que atribuem ao período vivido na Infância; c) apresentam a *relação antagônica Infância e escola referente a concepção lúdica*; d) denotam a *relação lúdica demonstrando a singularidade no prazer espontâneo*; e) *demarcam memórias imensuráveis*; f) evidenciam *as marcas lúdicas ausentes e presentes na relação educando e educador na formação inicial e continuada*; g) *e inferem a relevância da atitude e criatividade diante das adversidades e da vida*.

A *nostalgia da infância e bem-estar se faz presente* quando o educador (E3) traduz em sua fala as marcas de uma infância inesquecível, assim como a relação com os brinquedos e as brincadeiras que foram significativas em seu desenvolvimento infantil. Ressalta que a ludicidade estava nesta ação brincante e com objetos que proporcionavam uma sensação prazerosa, possibilitando a permanência destas imagens em sua memória, intactas e configuradas enquanto marcas e lembranças da infância.

A minha Infância foi maravilhosa! Eu me lembro de bolinho de barro! Eu adorava! O meu primeiro brinquedo que eu me lembre, foi um peixinho de borracha de colocar na banheira. A gente apertava e ele fazia um barulhinho. Eu não me lembro de quantos anos eu tinha. Mas eu era bem pequena. Eu guardei-o por um bom tempo. Aquele brinquedo me marcou muito. Eu não sei o motivo, mas me marcou muito. (E3).

As marcas são as tatuagens mais subjetivas que vamos adicionando à nossa essência. Estas impressões assumem caráter fundamental na construção da identidade humana. A vivência de uma infância prazerosa, não necessariamente precisa estar atrelada a objetos caracterizados através de brinquedos, mas também nas ações dos brincantes, nas relações afetivas e simbólicas. O educador (E1) menciona que: em sua infância, construía seus brinquedos devido aos poucos recursos econômicos de sua família, entretanto, esta situação não lhe impediu de ter orgulho das vivências de sua infância: “Nós tínhamos muito pouco brinquedo, era mais invenção mesmo! Muita imaginação! E tudo era maravilhoso! Meu irmão fazia carrinho de lata!” (E1).

A Ludicidade resulta destas interações do sujeito com o objeto e o meio em que está inserido, fortalecidos por vivências significativas e prazerosas. Ela não se expressa apenas através das brincadeiras, dos jogos e do prazer da diversão, está no produto que resulta a sua ação, o momento vivido, segundo Santos (2001). E para Luckesi (2000), a ludicidade pode ser definida como:

[...] um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras! (LUCKESI, 2000, p. 52).

O ato lúdico está inserido na criança como parte da sua essência de vida fazendo com que ela se expresse através da sua alegria, do seu encantamento infantil, onde a realidade e o simbólico se misturam na descoberta de si mesma. Neste processo, possibilita experimentar-compreender-transformar o mundo, ou pelo menos o seu mundo; através do autoconhecimento, do conhecimento do outro, e da sua ressignificação.

Segundo Bettelheim (1988):

[...] através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira ela expressa o que teria dificuldade de traduzir em palavras. (BETTELHEIM, 1988, p. 165).

A descoberta do prazer proporcionado pela ludicidade do brincar está intimamente ligada ao ato de encontrar sentido nesta ação lúdica. Não podemos fabricar este prazer, este encantamento que a ludicidade proporciona, assim como não podemos fabricar o sentido deste ato. Segundo Frankl (2003, p. 47): [...] “o sentido não pode ser dado, mas somente encontrado. Para dizê-lo de uma maneira mais clara: o sentido não pode ser fabricado ou pré-fabricado, e com isso quero dizer que não podemos *criar* sentido, mas somente *descobri-lo*”.

No universo infantil, os brinquedos são objetos significativos para as crianças e devem estar à disposição delas, merecendo o devido entendimento e respeito por parte dos adultos nesta relação indispensável para o desenvolvimento infantil, existente entre o sujeito e o objeto. Para Brougère (2008) o brinquedo é um objetoportador de significados rapidamente identificáveis remetendo a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças, neste sentido o brinquedo assume um forte valor cultural, rico de significados que possibilitem compreender determinadas culturas e sociedades.

Os educadores E1, E4 e E5, relatam que em suas infâncias não dispunham de brinquedos, alguns deles registram que as condições sociais não permitiam tal disponibilidade e esta realidade era suprida através das brincadeiras que permeavam seu universo. O Educador 4 (E4) afirma: “A minha infância foi bem de criança mesmo. De brincar na rua, de andar de bicicleta, toda aquelas brincadeiras de fita, pega-pega”. O Educador 5 (E5) relata as boas lembranças de sua infância: “Tenho boas lembranças de brincar de casinha, bicicleta, subir muito em árvore. Essas são as primeiras coisas que vem a cabeça quando lembro minha infância”.

O Educador 1 (E1) salienta a diversidade nas brincadeiras e a relação simbólica que permeava o seu universo infantil. Para Vygostky (1991) “o que distingue a brincadeira de outras atividades infantis, é que esta possui regras e imaginação, sejam elas explícitas ou não. Assim, na brincadeira do faz-de-conta a imaginação está explícita e as regras implícitas”.

Ah, a minha infância era assim, eu não era uma pessoa muito abastada, eu era uma pessoa bem pobre. Mas a gente brincava muito e de tudo, brincava de montar casinha, a minha mãe tinha plantação de aipim e a gente montava as casinhas embaixo e era maravilhoso! Nós tínhamos muito pouco brinquedo, era invenção mesmo! Brincava de esconde-esconde de noite, caçava vagalume e colocava num vidro. Amarrava joaninhas, sabe aquelas joaninhas pequeninhas? As cigarras, agente as deixava voarem com um fio de linha amarrado, nós judiávamos das bichinhas (E1).

O relato do (E1) salienta a necessidade de uma criança da vivência lúdica, de vivenciar as relações simbólicas. O conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos, fazendo parte da sua história. Segundo Oliveira (1993), a brincadeira de faz-de-conta estudada por Vygotsky corresponde ao jogo simbólico estudado por Piaget. O autor, ao se referir ao faz-de-conta, fala-nos sobre os brinquedos de *casinha* e *escola*, transformações de objetos em outros, e privilegia a sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. Para Piaget (1971) quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade,

pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Brougère (2008) corrobora com a discussão trazendo o brinquedo como suporte a brincadeira e que o sentido da ação está intimamente ligado aos brincantes. Para o autor:

O brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e do sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. (BROUGÈRE, 2008, p. 62-63).

A contribuição de Brougère (2008) enfatiza que um brinquedo (objeto) não precisa estar materializado nas mãos de uma criança. O poder do simbólico, do imaginário conduz a ação brincante. O que é indispensável a uma criança é vivenciar a fase simbólica, o mundo imaginário. Huizinga (2001) reforça a ideia de que quando a criança brinca toma certa distância da vida cotidiana, entrando no mundo imaginário. O jogo de faz-de-conta, brincadeira na qual a criança cria um enredo fantasioso e se coloca nele, é a mais rica e constante brincadeira da infância. Através dele, a criança trabalha sua angústia frente ao desconhecido, pratica o autoconhecimento, descobrindo quem é e o que deseja ser, exercita sua capacidade de decisão e experimenta os mais variados sentimentos.

O Educador 5 (E5) comenta que foi uma criança solitária por algum tempo de sua infância, pelo fato de não possuir irmãos e conviver num universo exclusivamente de adultos, porém salienta que em sua infância foi de uma criança peralta e teve a oportunidade de estar em proximidade com a natureza. E que além do tempo vivido, o espaço vivenciado junto à natureza e ao espaço familiar.

Quando eu falo sobre a minha infância eu lembro que até os 5 anos eu tive muito pouco contato com crianças. Eu sou filha única, os meus pais trabalhavam de sol a sol e eu praticamente só via-os aos finais de semana, fui criada pela minha avó. Eu sempre fui criada no meio dos adultos e não tinha criança onde eu morava para brincar. Com 5 anos nós nos mudamos e ali eu fui para uma rua onde tinha mais crianças. Eu tive uma infância muito peralta, eu fui criada bem moleca. Subindo em árvores, jogando bola, indopescar com meu pai nos finais de semana. Então, foi bem legal! (E5).

O relato do (E5) ao mencionar a infância regada de peraltices, de experiências lúdicas e junto à natureza, reforça a concepção de Ferreira (2001). Segundo a autora citada: “Valorizar o que a criança faz, compreender o seu ser criança e a sua ludicidade é respeitar um ser em desenvolvimento e proporcionar um espaço-tempo de construção no prazer e na espontaneidade” (idem, p. 12).

O Educador 2 (E2) menciona que em sua infância brincava com muitos brinquedos e que estes objetos proporcionavam ações brincantes muito divertidas. “Acho que a minha infância foi bem boa! Só que a gente não teve muito essa coisa de brincar na rua, subir em árvore? Não subo até hoje, não subo mesmo! [...] Andar de bicicleta a gente andava, tinha patins, roller, skate, aquelas bolinhas de bate-bate, iô-iô, tinha tudo isso” (E2).

O Educador 4 (E4) ressalta também as brincadeiras como algo muito divertido e saudosista de um tempo que lhe proporcionou muitas alegrias: “Andava de patins na rua eu me freava me jogando na grama (risos!) e assim eu era bem criança mesmo!” Ao relembrar este episódio de sua vida infantil, o (E4) emociona-seruborecendo sua face ebrilhando os olhos, assim como deixa escapar um riso contagiante, transparecendo o quanto foi prazeroso reviver o seu passado e as lembranças de sua infância, que o proporcionaram reviver momentos e experiências plenas.

O brincar num sentido amplo da palavra, inclui as brincadeiras, os brinquedos, os jogos e divertimentos e até mesmo a condutados brincantes de quem brinca, joga, se diverte, interage e lança-se a experiência deste contato prazeroso e emocionante que transforma o mundo das pessoas, indiferente da sua faixa etária.

Nesta investigação, elenca a questão da *relação antagônica Infância e escola referente a concepção lúdica*, observamos que embora a Infância tenha sido enaltecida enquanto período vivido prazeroso, alegre, pleno e significativo para os envolvidos neste processo, também foi possível observar através dos relatos de alguns educadores, questões positivas e negativas vivenciadas neste período; tais situações referem-se ao espaço educacional formal intitulado escola, em seu âmbito pedagógico.

Entretanto, a relação prazerosa vivida se distancia deste conceito ao adentrar as recordações do período inicial escolar destes educadores, perdurando este sentimento em outros participantes inclusive na formação acadêmica. Nesta seção, é possível visualizarmos a dialética entre estes mundos em que se diferem apenas no espaço, já que o tempo é o mesmo, mas a relação com a ludicidade apresenta uma longa distância em seu significado e sentido. Segundo o relato dos profissionais, o tratamento dispensado a infância no seio familiar se distancia muito do tratamento destinado à infância no meio educacional. Na educação familiar, o brincar e o prazer pelo divertimento denotam uma constância, enquanto que o espaço do brincar na instituição educacional (escola) prioriza as ações referentes à cognição e ao intelecto, o brincar fica atribuída à meritocracia, “quem se comporta ou concluiu as tarefas pode sair para o recreio!”. Ao adentrar o espaço escolar, a criança passa a ser aluno

deixando de ser criança, segundo a fala do (E3) que salienta que quando foi para a escola descobriu o que era ser aluno.

A escola segundo Cunha (2003, p. 24) “é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações”. A escola será vista através de diferentes prismas pelos seus atores, variando de acordo com a realidade e a temporalidade em questão. Para alguns educandos, hoje, educadores a escola foi um espaço transformador, motivador e acolhimento; enquanto que para outros foi um espaço disciplinador e formatador. Cada participante neste processo investigativo relata as suas vivências escolares e docentes de forma salutar, respeitando o contexto e a trajetória educativa em sua individualidade. Segundo a autora citada, a escola mostrará realidades diferenciadas ao ser analisada em diferentes momentos históricos.

Para o Educador 3 (E3) a escola foi um divisor em sua vida. Descobriu na instituição escolar que passou a ser aluno e relata que na escola não era lugar de brincadeiras. “Quando fui para a escola que eu fui aprender o que era ser aluno, porque eu só brincava quando eu estava em casa. Na escola eu não me lembro de brincar. Lúdico mesmo era quando eu brincava em casa”. Luckesi (2000) enfatiza que quando o prazer, o lúdico, não está presente a aprendizagem vira um processo meramente instrucional.

O Educador (E1) relata que apagou inconscientemente fases de sua infância relacionadas ao período escolar. “Eu não me lembro de nenhuma professora, não sei quem foram as do 2º, 3º e 4º ano. A do 1º só me lembro por causa de uma situação humilhante ocorrida com uma colega a do 5º ano era a que eu tinha que decorar a tabuada e saber as capitais, do resto eu não lembro nada”. No entanto, é possível encontrarmos situações vivenciadas de forma negativa, assumindo destaque na memória de alguns indivíduos que mantêm impressa esta imagem e convivem com esta dor, proporcionando recordações não elaboradas, podendo inclusive contribuir para uma vida contornada por mal-estar, acompanhando o indivíduo em sua trajetória existencial. Entretanto é possível transformar uma situação desagradável em aprendizagem. Frankl (1989) aborda o sofrimento como uma oportunidade de crescimento pessoal, dependendo de como o ser humano o enfrenta, podendo sucumbir à dor, ou extrair ensinamentos da vivência negativa transformando em aprendizagem positivista, dando sentido às coisas que acontecem na vida diária.

O (E1) verbaliza a ausência de referencial frente à imagem de seus professores. Tanto o professor quanto a escola constituem um contexto, e segundo Cunha (1996) variam de acordo com as condições histórico-sociais que constituem o meio inserido e como uma instituição

social, o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz. Entretanto, cabe aos educadores o posicionamento diante de suas escolhas, as transformações sociais perpassam pela sua ação educativa e conseqüentemente perante a vida. A educação, a escola, a docência estão entrelaçadas aos princípios existenciais de quem as constrói, isto é, educadores e educandos são responsáveis pelas transformações que acharem cabíveis. Utilizo ainda as ideias de Cunha (1996) ao salientar que na educação não deve haver espaço para neutralidades.

Para o Educador 4 (E4) a escola sempre foi a sua segunda casa. Em sua narrativa salienta que frequentou a escola desde muito pequeno e que sua infância nestes espaços foi muito livre num ambiente muito prazeroso e vivaz.

Eu, desde muito pequeninha, ainda bebê, sempre frequentei a escola. A minha mãe sempre trabalhou e eu não me lembro de uma época da minha vida que não eu não estive numa escola. Eu me lembro que a gente brincava na escola toda. A gente não tinha só o espaço do recreio, agora é só o recreio. Eu lembro também que a escola era muito divertida, toda ela! Até era perigoso por que se tu for analisar hoje, a gente não deixaria as crianças soltas pela escola. Mas naquela época, sim. Tinha uma lomba e a gente descia com papelão. (expressão nostálgica). Eu lembro também que uma vez eu me cortei toda com arame farpado (risos). A minha roupa também... Então, era uma infância mais solta também. Eu gostava muito da minha escola, lá era tudo muito grande e espaçoso. (E4).

A escola divertida e prazerosa citada pelo (E4) também é reproduzida na verbalização do (E2) que denota a escola a possibilidade de aprendizagens múltiplas, assim como o (E5) atribui ao ambiente escolar como um espaço acolhedor. O Educador 2 (E2) traduz a sua vivência inicial escolar como uma mescla de emoções. Registra através de momentos agradáveis e sofridos no que tangea sua precocidade ao adentrar a educação formal. Mas enquanto proposta pedagógica convivia com a Ludicidade de forma alegre e divertida. A sua formação inicial se deu num ambiente acolhedor e estimulador favorecendo assim a constituição de sua identidade.

Foi bem legal, só que em determinados momentos foi um pouco sofrido em função da minha pouca idade. Eu era muito nova em relação ao meu grupo e isso foi difícil, mais tarde quando mais velha, porque quando era pequena não tinha diferença não. Foi bem legal, tinha muitos amigos e tenho amigas até hoje daquela época. E a escola tinha muito a questão da proposta Montessoriana, então tudo era muito curtido, muito alegre e divertido. O espaço de aprendizagem era muito gostoso. (E2)

O Educador 5 (E5) relembra o espaço de entrada na escola como um espaço acolhedor para uma criança que está adentrando ao universo escolar. Salienta a presença de objetos, materiais, a disposição do mobiliário, os recursos disponíveis e a transição da pré-escola para o ensino fundamental tradicional.

Lembro da minha escola. Ela ainda está lá. Quando eu fui para lá foi bem interessante, eu gostava! As mesas eram redondas e tinha muitos brinquedinhos e eu gostava muito do ambiente. Eu sempre gostei de lá, era um ambiente pequeno, a sala era pequena e tinha quatro mesas redondas e muitos brinquedos, tinha um pátio com muitas crianças. Na sala no “pré” tinha brinquedos disponíveis, tina giz de cera. Nas séries iniciais não tinha brinquedos na sala, era bem tradicional, classes em duplas, mas fui me adaptando ao ambiente. (E5).

Os educadores (E2, E4, E5) salientam que têm lembranças significativas do espaço escolar. Registram esta vivência como um espaço acolhedor, afetivo, vivaz e alegre. *A relação lúdica demonstra a singularidade no prazer espontâneo e demarcam memórias imensuráveis.*

Segundo Luckesi (1994):

Não se adquire conhecimento sem que se tenha uma atitude afetiva positiva para com ele. Ninguém se entrega a uma atividade com alegria e prazer sem que tenha um interesse positivo em relação a ela. [...] A escola, dentro dos seus objetivos e em todas as atividades deve trabalhar para desenvolver uma afetividade sadia em seus alunos. (LUCKESI, 1994, p. 87).

O Educador (E5) ressalta que a Pré-Escola era um lugar diferenciado e interessante, pois havia muitos brinquedos, materiais e mobiliário diferenciado, coletivo e um ambiente aconchegante, enquanto que no Ensino Fundamental era tradicional e com mobiliário individual e precisou se adaptar.

As inquietações me perseguem e questiono-me, será que a mesma escola formal, não lhe permitiu usufruir deste ambiente acolhedor, enquanto espaço diferenciado, alegre, incentivador e vivo? Na *Escola* o tratamento passou a ser sério, um ofício. O brincar e sua proposição tem tratativa diferenciada nos anos subsequentes do ensino fundamental?

É preciso refletir diante de paradigmas que ainda sustentam as concepções de Educação, costuradas a períodos históricos absorvidos pela velocidade que caminha a sociedade. É preciso libertar a Escola de sua própria história e do seu estigma, proporcionando condições de sobrevivência a um efetivo ensino de qualidade.

A escola apresenta-se multifacetada, ora tecnicista ora assistencialista. O ambiente escolar precisa encontrar a sua identidade pedagógica e o equilíbrio na sua função, clarificar o conceito de humanização afastando-se dos princípios assistenciais. A escola constitui um espaço social e formativo, e as relações sociais e afetivas precisam entrelaçar-se, respeitando a diversidade social, entretanto, não cabe a esta instituição responsabilizar-se pelas fragilidades sociais. Cunha (1996) referencia as palavras do mestre Freire e a sua contribuição para o

pensamento pedagógico ressaltando que a educação vai muito além de informações e conteúdos, ela precisa preocupar-se com a construção humana.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos... mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 77).

O Educador 1 (E1) também traz impregnado em seu relato que estudou seus anos iniciais numa escola particular de formação religiosa. Suas lembranças predominam nas questões negativas da sua experiência escolar. Relembra que não havia espaço para o lúdico e o verbo conjugado neste espaço era o do “dever”. Tudo era com muito rigor. O momento que era divertido e lúdico para ele, acontecia quando brincava com o pai ao estudar a tabuada.

Era uma escola particular a gente não tinha nada de lúdico, era decoreba mesmo. Tu tinhas que saber todas as capitais do mundo, a tabuada tinha um dia da semana que tu tinhas que dar de cor. Sabe o que eu lembro? Eu estudava a tabuada com o meu pai que me tomava todo dia de noite. Eu ficava em pé na porta com a mão para cima e quando não sabia a resposta, colocava a mão para cima e lia o número que estava escrito, porque eu não sabia determinadas contas e é claro que eu sabia toda a tabuada para o meu pai (risos). E lá na escola também eu acertava porque eu tinha que decorar. (E1).

O mesmo educador (E1) ainda resalta que viveu momentos de profunda frustração e ainda demonstra resquícios de muita mágoa ao lembrar que a escola foi um lugar seletivo e que não estava preparada para conviver naquele espaço. A contribuição do (E1) reforçam os relatos dos demais participantes ao tratarem a escola como um espaço discriminatório e excludente que em muitas situações pecou ao não dispensar a devida autoria aos seus educandos. A seguir, é possível observarmos um desabafo em relação à postura da escola na vida estudantil de seus educandos, pelo olhar de quem viveu essa situação na pele, um dos educadores participantes. Este relato reforça com veemência, de que as marcas das experiências vividas ao longo da história de vida dos indivíduos deixam suas impressões, neste caso, perduram ainda cicatrizes profundas capazes de abalar a estrutura emocional do educador em questão.

Neste momento, lanço-me aos meus registros, evidenciando um espaço em que precisei interromper o processo de investigação utilizado, devido ao forte momento emotivo do educador. Ao lembrar-se de um fato de sua vida pregressa, cai num choro compulsivo em que registra a sua mágoa, a frustração e sua falta de compreensão na situação vivenciada no período escolar em que se sentiu injustiçado. Deixa claro que mesmo depois de décadas

passadas ainda permanece viva a imagem daquela experiência vivida, que marcou de forma negativa de um período de sua infância. E que mesmo diante de inúmeras situações alegres e prazerosas vividas neste período e não esquecidas ainda perdura um episódio que marcou sua existência de forma ímpar.

O educador (E1) salienta que em sua história de vida, ficaram as marcas de uma ação sofrida e foram superadas, mas não esquecidas. As feridas deixaram de estar expostas, mas estão subcutâneas e ainda emergem de forma avassaladora.

Tu vês como isso me marcou que até hoje eu me emociono e me machuca! Era um espaço seletivo, e eu não estava preparada para elas, mas eu fiz o exame e fui bem, então assim, fiz um exame e pronto! Então são essas coisas que te marcam para sempre, um sistema que eu não merecia aquilo assim como tantas outras crianças que passaram por aquilo. Mas eu me pergunto até hoje, porque colocaram que eu tinha sido aprovada, para quê? Isso me marcou muito! E me dá uma profunda tristeza. (E1).

Dentre estas lembranças negativas ainda há espaço para encontrar lembranças positivas deste espaço e deste tempo. Relembra com alegria dos momentos lúdicos, imortaliza lembranças de profundo sentido em sua vida. Fatos e pessoas significativas marcam lugaresna memória e nas lembranças. Os fatos positivos em qualquer fase da vida ocupam espaço e se destacam em relação aos fatos negativos que geram dor, frustração e tristeza.

Mas o que era bom naquela escola? Bom era o sonho do bar, era maravilhoso. O recreio também que a gente brincava e gostava muito. _ Ah, eu lembro também do concurso da primavera e nós escolhemos uma menina e torcemos por ela. Ela foi vencedora e isso eu nunca esqueci, foi agradável, alegre, foi uma brincadeira, uma coisa lúdica. Do resto da escola eu não lembro mais nada. E no ginásio, a gente já era adolescente, eu já me lembro. Tinha a questão dos namoradinhos e as professoras de português e inglês me marcaram bastante. A de inglês que ia de salto alto, maquiada. Isto marca! A teacher Deise e até porque ela era mais carinhosa conosco e a de português trabalhava muito com teatro e eu passei a gostar de Manuel Bandeira por causa dela, não lembro o nome, mas eu tenho um livro autografado por ela e a de História também. (E1).

Em suas falas compreende-se a função da instituição de ensino enquanto um espaço de seriedade e de profundo abandono da essência infantil. Um ritual que demarca a desistência da vivacidade infantil. Quando o ser humano abandona ou perde o sentido em sua vida, de certa maneira a sua essência desfalece. Frankl (2003, p. 68) dá suporte a essa ideia ao afirmar que: “[...] não é o sofrer que é insuportável, mas sim o viver sem um ideal”. Entretanto, evidencia-se no relato do educador (E1) o desejo de fazer desta situação um espaço de aprendizagens significativas. Acredita no possibilitar aos educandos oportunidades de conviverem espaços diferenciados e que a prioridade esteja em atender as suas

características infantis, ideais abandonados em detrimento ao cumprimento de obrigações, regulados por índices e metas de obrigação. As questões próprias da criança, do educando, da escola, assumem um patamar inferiorizado diante da infinita atribuição burocrática que os educadores são responsabilizados em sua função cotidiana. Porém, alguns educadores utilizam seus valores criativos e transformam o rigor da obrigatoriedade em situações agradáveis. A criatividade docente é mencionada por NÓVOA (1999, p. 131) enquanto suporte as intempéries da docência: “[...] os professores estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflitos de valores [...]”.

As lembranças de Tempo e Espaço não se restringem apenas a um período longínquo da infância. Os Educadores participantes mencionam a suas relações com esta categoria durante as suas narrativas desde sua tenra idade até os momentos atuais. Registram no espaço da formação docente as marcas que vivenciaram. Marcas que alguns cultivam e outros procuraram excluir de sua memória.

As pessoas, assim como o tempo e o espaço tornam-se impressões significativas na trajetória de vida dos seus semelhantes, constituindo marcas, principalmente quando estão relacionados aos primeiros educadores na vida de um educando. Estas impressões sustentam lembranças de afeto e aprendizagens. Segundo MOSQUERA (1978, p. 105) “parece que o respeito e o afeto levam a aprendizagens mais duradouras e válidas”.

Mosquera (1978) corrobora com o educador 2 (E2) quando ele afirma a importância das relações positivas e da permanência destas lembranças. Relembra com riqueza de detalhes até mesmo da voz e da forma que a sua professora tratava os alunos, caracterizando-a como melodiosa. Salienta como professoras maravilhosas, assim como menciona outros professores que em sua concepção não apresentavam uma postura positiva diante de sua prática educativa.

Tem carrascos que a gente também não esquece e tem os que marcaram muito, mais muito mesmo! Em função até da maneira que se dirigiam a nós. Até a fala era melodiosa, tudo era muito suave, tudo era muito brincando... Lembro bastante! E como estas professoras marcam positivamente a vida da gente. Tive duas professoras maravilhosas na época do magistério, uma que trabalhava com artes e a outra com recreação. Foram maravilhosas! (E2).

O educador (E5) menciona a forte influência de um professor no início de sua vida escolar, a relação afetiva que se estabelecia entre professora e alunos. E que muito cedo precisou enfrentar um período de frustração e de distanciamento de sua professora nos anos iniciais de sua trajetória escolar.

A professora que marcou foi na 3ª série. E lembro que eu gostava demais da minha professora, no meio do ano ela era estagiária e saiu pois terminou o estágio. Eu lembro que me marcou muito porque foi uma choradeira muito grande da turma pela troca de professora. Ela trazia muita música para sala, o que me marcou muito porque ela gostava de trabalhar com música, tinha o carinho e atenção conosco. E a forma que ela trabalhava com o lúdico era através da música, eu me lembro bastante dela assim... (E5).

A afetividade assume relevância no processo educativo. Segundo Santos (2010):

[...] no processo educativo a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Esta ideia ganha adeptos ao focar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano. (SANTOS, 2010, p. 12).

A Ludicidade, ainda complementa Santos (2010) que é uma necessidade do ser humano independente de sua faixa etária e que os princípios lúdicos facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento integral (pessoal, social e cultural) além de promover os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

As marcas lúdicas ausentes e presentes denotam a relação educando e educador na formação inicial e continuada. O educador 1 (E1) ressalta que em sua vida teve professores de fundamental importância na construção de sua identidade docente, entretanto também relembra de profissionais que deixaram lembranças negativas e outros foram tão indiferentes que não ocupam espaço em suas lembranças. “No científico, tinha um professor de matemática o “Baratinho” que a gente tinha uma relação legal com ele. [...] No ensino fundamental, eu não lembro nenhuma professora não sei quem foram as do 2º, 3º, 4º ano”.

Tardif (2006) faz referência em sua obra, a respeito das experiências formadoras vividas na família e na escola antes mesmo de desenvolver cognitivamente a capacidade de nomear e indicar essas experiências. Segundo o autor: [...] “Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória”. (TARDIF, 2006, p. 67).

Os educadores pesquisados relatam suas vivências infantis e emocionam-se ao relembrem de situações envolvendo vínculos afetivos que deixaram marcas significativas em suas trajetórias de vida. Torna-se natural ao ser humano guardar as experiências positivas que proporcione alegrias e bem-estar e lembranças prazerosas ocupam espaço em sua existência, dando sentido a sua vida. E as experiências negativas, também podem assumir uma esfera significativa em sua existência.

Conforme os relatos dos educadores E1, E2, E3, E4 afirmam não recordar da maioria dos seus professores do ensino fundamental, mencionam que essas informações foram excluídas de maneira (in)consciente, tornando-se apenas um vácuo em sua trajetória escolar, não constituindo um espaço significativo e com sentido. Entretanto, fazem parte também desta análise, alguns educadores que associam lembranças aos seus professores que tiveram relativamente uma proposta lúdica em suas práticas educativas e outros mencionam as experiências relacionadas às práticas tradicionais.

A formação inicial de um educador traz em si uma bagagem que está intrinsecamente tatuada na concepção educativa do docente, pois o mesmo traz consigo as experiências de vida sejam familiar, escolar, social e as suas interações com o meio inserido. Tardif (2006) desenvolveu seu raciocínio afirmando que a temporalidade, estrutura a memorização das marcantes experiências educativas na constituição do eu profissional. O desenvolvimento do saber profissional constitui-se através de um bloco de condições associadas a fontes e lugares de aquisição, assim como momentos e fases de construção. Nóvoa (2007) corrobora com a temática, mencionando que ninguém se forma sozinho e que para formar-se é necessário vivenciar o exercício da troca, das interações sociais, experiências, aprendizagens e inúmeras relações. Afirma também que as identidades pessoais e profissionais não podem ser dissociadas.

As experiências vividas ao longo da vida de um indivíduo contribuirão para a construção de sua identidade profissional. Segundo LUCKESI (1994, p. 115): “[...] o humano é construtor de si mesmo e da história através da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói”.

Os educadores E1 e E2 afirmam em seus relatos que no seu fazer pedagógico diário, muitas são as marcas que se constituem e que ficam cristalizadas em suas trajetórias profissionais. Algumas vezes são situações isoladas com um determinado educando ou com a classe toda, ou ainda quando são situações marcantes de parceria com seus pares.

O educador 2 (E2) salienta que quando uma proposta é realizada em parceria com outros colegas torna-se um trabalho em equipe, fortalece aquele grupo, proporcionando uma grande emoção e conseqüentemente marcas positivas: “_ Puxa vida, a gente está conseguindo, que legal! E pensar que o trabalho não é só meu ou do outro, mas que é uma parceria e isto me emociona e marca a gente e o grupo de trabalho”.

A função docente se constitui na individualidade, mas, também necessita da parte colaborativa, segundo Imbernón (2010). O mesmo autor faz referência a Stenhouse (1984) na

tentativa de esclarecer que a docência precisa ser compartilhada e que a eficiência na qualidade educacional precisa receber apoio. Para Stenhouse (1984) o poder de um professor isolado é limitado. Sem seus esforços jamais se poderá conseguir a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados.

Já para o (E1) uma marca que perdura em sua trajetória profissional, é de um educando que é órfão de apoio e estrutura familiar e que solitariamente diante de inúmeras dificuldades busca a sua superação na aprendizagem. Busca na função do educador subsídios para compensar todo o seu abandono, conseguindo triunfar no processo de alfabetização, pelo seu exclusivo mérito e desejo de aprender. Marcas que o vínculo educador e educando proporcionam através das relações afetivas.

Para Nóvoa (2007, p. 138):

Numa perspectiva diacrónica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas, estas explicações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas.

O (E1) verbaliza a condição de superação do seu aluno. Percebe-se enquanto facilitador deste processo, tem consciência de que a aprendizagem através do lúdico assume significado imensurável. Segundo (E1):

Ver uma criança lendo, pelo amor de Deus! Só de ver uma criança lendo como o A. e saber que ele não tem ninguém por ele, não têm nada em casa e tu fazer parte disso? Eu acho que eles nunca vão esquecer, ficará marcado tanto para ele quanto para mim porque foi prazeroso aprender e eu acredito que aprender brincando eles não vão esquecer nunca, porque é uma atividade alegre e prazerosa. (E1).

Para Maslow (1978): “um professor ou uma cultura não criam um ser humano. Não implantam nele a capacidade de amar, ou de ser curioso ou de filosofar, ou de simbolizar ou de ser criativo. O que fazem sim é permitir, ou promover, ou encorajar o que existe em embrião a que se torne real e concreto”. (MASLOW, apud, MOSQUERA, 1978, p. 67).

O autor citado enfatiza a condição do professor enquanto agente transformador possibilita aos educandos condições de superação. Acredita e impulsiona o processo embrionário no seu desenvolvimento evolutivo.

Realizando uma análise dos relatos dos educadores dos anos iniciais participantes nesta pesquisa, é possível observarmos que durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional muitas são as marcas que os constituem. Estas marcas em dado momento são apresentadas de forma positiva e em outros momentos denotam certa frustração e até mesmo relacionam a

vivências negativas. Entretanto, deixam-se evidenciar uma linha muito tênue ao tratar *o lúdico* como indispensável na formação dos educadores.

Contribui com este diálogo, Assmann (2007) que enfatiza a necessidade da inserção da dimensão lúdica na formação de professores:

A dimensão lúdica na formação de professor, além de possibilitar um processo de formação “mais criativo, relacional e articulador”, permite que o professor, a partir da sua própria experiência, tome consciência da importância do prazer de estar conhecendo, para que a escola seja um lugar gostoso. (ASSMANN, 2007, p. 23).

Utilizo-me das ideias de Assmann (1988) para enfatizar a importância da conscientização dos educadores frente à proposta lúdica na tentativa de provocar uma transformação na concepção de escola. Culturalmente é tida como um lugar de austeridade, de seriedade, de espaço intelectualizado. Será que este espaço não pode exercer a sua função de forma divertida e prazerosa?

Durante a formação inicial e continuada dos educadores (E1, E2, E3, E4, E5) ressaltam que em suas trajetórias acadêmicas tiveram pouco contato com os princípios da Ludicidade. Alguns educadores tiveram em sua grade curricular disciplinas referentes à temática lúdica, enquanto outros não lhes foram oportunizado.

O educador (E5) afirma que lhe foi oportunizado algumas disciplinas de aulas práticas, com realização de experimentos. Estas disciplinas foram as mais próximas de disciplinas envolvendo os princípios da Ludicidade. Segundo o (E5): “_ Eu tive atividades práticas, lúdicas não”!

O educador 3 (E3) salienta a sua frustração enquanto às disciplinas de sua graduação. Afirma que lhe foi apresentado algumas disciplinas com o tema Ludicidade, porém não correspondeu as suas expectativas: “Teoricamente sim! Acho que não eram lúdicas, mas utópicas, acho que não tenha faltado ludicidade, mas sim realidade. Eles te apresentam um mundo perfeito, com alunos, crianças e escola perfeitos, realidade perfeita. Mas, tu não trabalhas com esta realidade”!

E o educador 1 (E1) ressalta que teve contato com disciplinas diferenciadas desde o ginásio. Algumas de suas aulas proporcionaram momentos diferenciados e até mesmo com princípios lúdicos: “No ginásio teve a questão do teatro, a poesia, a leitura com lúdico. De jogos eu não lembro porque acho que não teve senão eu me lembraria. Outra coisa que me marcou, foi a professora de OSPB, ela fazia círculo para comentarmos, dávamos a nossa opinião e ela falava sobre política e isso era diferente, e é isso que eu lembro de lúdico, porque no resto não teve nada”.

“Na faculdade de Pedagogia, foi à distância, eu ia lá uma vez por semana, tinha um professor na vídeo conferência e um tutor que nos orientava nos trabalhos. Éramos nós que dávamos aula para os colegas. Não tínhamos nada diferente. Tivemos uma disciplina de Ludicidade, mas era teoria e nada prática de vivenciar a ludicidade”. O educador 5 (E5) deixa transparecer em sua fala que teve algumas vivências lúdicas, embora tenha marcas da falta de vivência lúdica, salienta que a formação acadêmica deixou a desejar na disciplina específica de Ludicidade.

Segundo SANTOS (2010, p. 12):

[...] os cursos de licenciaturas tem recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere á sua ineficiência quanto á formação dos profissionais da educação. É, hoje, questão de consenso que os egressos dos cursos de graduação não estão suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento. A questão é sempre recolocada e, apesar das reflexões teóricas a respeito do processo educacional, não se tem encontrado reversibilidade neste processo. Qualquer que seja o ângulo abordado sobre a realidade, há muito a ser repensado.

Na formação inicial e continuada dos educadores, os dados demonstram que os princípios da Ludicidade constituíram-se através de uma tímida representação, conforme os relatos dos educadores que cursaram um número bem reduzido de disciplinas nesta temática. Pimenta (1999) corrobora com a temática ao afirmar a importância de pensar em uma formação que esteja de acordo com a realidade da escola para que esta formação continuada seja significativa.

Os dados evidenciados na pesquisa revelam também que os educadores participantes afirmam a importância da vivência lúdica no convívio diário. Ressaltam *a relevância da atitude e criatividade diante das adversidades e da vida* e a necessidade da inserção efetiva desta temática nos programas curriculares das instituições de formação acadêmica e principalmente nas práticas educativas docentes. Entretanto, muitos dos pesquisados relatam que conseguem conciliar vivência lúdica em sua vida pessoal e profissional e poucos atestam através de seus relatos que em casa não há tempo para a ludicidade.

Os educadores E1, E3 e E5 afirmam com convicção que na vida em família procuram se utilizar dos conceitos da ludicidade para celebrarem a vida, utilizam-se da criatividade e do humor para enfrentar as adversidades da vida cotidiana.

Para o educador 1 (E1) o segredo é criar alternativas para contornar as adversidades.

Eu tento fazer de um jeito e se não dá certo de um jeito eu tento de outro e a minha vida tem sido assim, ou, seja brigando, chorando ou não, a gente vai resolvendo os

problemas, vai contornando de uma forma ou de outra, a gente vai retomando e contornando as situações. Claro que às vezes nós estamos mais tristes, cansados... Mas vamos seguindo adiante. E de uma forma ou de outra tu envolve a ludicidade para resolver as situações, acho que todo mundo tem um pouco de lúdico... (E1).

Ainda o educador 1 (E1) contribui ressaltando que possui uma essência lúdica. “Eu sempre brinco. Eu sou assim, por mais difícil que seja a situação, tu dá risada, tu brincas”. Segundo Santos (2010) “quanto mais o adulto vivenciar a sua ludicidade, maior será a chance de trabalhar com a criança de forma mais prazerosa”.

O educador 3 (E3) menciona que procura ser uma pessoa alegre e brincar com as situações, em alguns momentos utiliza-se da ludicidade enquanto estratégia de fortalecimento para não sucumbir diante de algumas adversidades. “Eu procuro ser uma pessoa alegre, brincar com as coisas, porque a gente não pode levar muito a sério. Às vezes a nossa vida precisa ser lúdica por uma questão de necessidade”. E utiliza-se de uma metáfora para exemplificar a sua capacidade de resiliência: “A minha vida é lúdica sim! Eu pinto ela de colorido quando ela tá preto e branco. Jogo um balde de tinta e resolvo o problema!”. O (E3) demonstra através de seu relato que, não se deixa conduzir pelas adversidades que o universo lhe apresenta. E que mesmo diante de algumas situações adversas é capaz de realizar suas escolhas, tem o poder de decisão, se posiciona diante da vida. Não se restringe em lamentar-se diante das intempéries da vida, prefere optar pelo lado lúdico da sua existência e transformar as dificuldades em aprendizagens. A potencialidade está na capacidade transformadora do indivíduo, sendo inerente às condições e determinante diante das nossas decisões.

Para balizar as colocações do educador 3 (E3), me reporto às concepções de Frankl (2003) quando acredita que o próprio sujeito é o responsável por suas escolhas e decisões.

O homem tem ambas as potencialidades dentro de si mesmo: a que se efetiva depende das decisões, e não das condições. Nossa geração é realista porque passamos a conhecer o homem como realmente é. Além do mais, o homem é esse ser que inventou as câmaras de gás de Auschwitz; entretanto ele é também aquele ser que entrou nessas câmaras de gás a pé, de cabeça erguida com a oração do Senhor ou a Shema Yisrael nos lábios. (FRANKL, 2003).

A concepção lúdica se efetiva enquanto decisão do indivíduo de incorporá-la em sua prática existencial e enquanto escolha. A relação lúdica em âmbito familiar foi trazida pelo educador 5 (E5) quando questionado sobre a ludicidade na sua vida pessoal cotidiana, associa a momentos que socializa com o filho e o esposo em sua vivência cotidiana, verbaliza como momentos prazerosos e salutares em família. Momentos estes que celebra no seu ambiente familiar e os conduz também ao ambiente profissional.

Eu busco ter um momento lúdico com meu filho no dia a dia. Eu tenho um devocionário que eu leio toda dia para ele. Eu leio uma história, tem um versículo bíblico, uma oração que é voltada a faixa etária dele. Naquela história escuta o CD, dramatiza, canta e interage e eu acredito que seja um momento lúdico para ele, pois ele está associando valores para a vida toda dele e através de uma história neste momento cada dia um senta junto antes dele dormir, conversa, dramatiza, explica em outras palavras. Eu acredito que seja o momento mais lúdico do meu dia. É diariamente que eu interajo com ele desta forma, ele tem 6 anos e eu acredito que é muito importante para ele esta construção de valores e de caráter. (E5)

A grande maioria dos educadores pesquisados como bem ilustra a fala do educador 4 (E4), relataram num primeiro momento que não havia tempo para o lúdico em seu cotidiano. O mesmo educador, ressalta que não consegue caracterizar a sua vida como uma vida lúdica, formaliza a sua negativa e justifica atrelando a forma de vida em que está situado. Ressalta ainda a constante aceleração em que está imbuído, consequência da sociedade contemporânea em que está inserido. “Não! Falta muito tempo para isso. É tudo corrido!” Entretanto, o educador relata que mesmo lhe faltando tempo, tem alguns raros momentos lúdicos em que socializa com seus colegas e são momentos divertidos e prazerosos. “A gente está sempre rindo, falando besteira, dando risadas. Nestes momentos sim, a minha vida é lúdica! Quando a gente acha espaço aí é lúdica!” (E4).

E o educador 2 (E2) é enfático ao afirmar que o seu lugar lúdico é no trabalho, na escola, desempenhando o seu ofício. Que em casa tem que dar conta dos afazeres domésticos, das necessidades da família depois de uma rotina de trabalho: “Eu queria poder brincar mais (risos) na escola sim, mas em casa eu queria brincar mais”!

Segundo o (E2):

A minha vida pessoal, é nada lúdica! A minha vida profissional sim, este aqui é o meu espaço de transformação. No momento que eu entro... E eu sempre digo isto em família, que eu vou para o meu lazer! Mas realmente, aqui é onde eu brinco, é onde eu dou risada, eu interajo com outras pessoas. Em casa eu tenho 3 pequenas e as idades muito próximas (3, 5, 6 anos). Eu não consigo dar conta, tem os serviços domésticos e a minha jornada de trabalho é intensiva. Durante a semana nem pensar em brincar. E às vezes eu consigo transformar num momento de brincadeira, eu vou lavar louça ou quando ela está escovando os dentinhos, eu vou lá e canto uma musiquinha enquanto ela está escovando os dentinhos. Eu vou me pentear agora, vamos brincar de imitar? Eu dou a escova para ela se pentear, mas na verdade é muito mais para me ajudar na tarefa que eu estou tentando colocar em dia. (E2)

O educador 2 verbaliza que em seu ambiente de trabalho a ludicidade está presente de maneira salutar e que em sua vida pessoal, ela está condicionada a alguns momentos. Relata inclusive que se utiliza de situações lúdicas com o intuito de facilitar suas necessidades organizacionais da sua rotina doméstica. A ludicidade está na ação do ato vivido e segundo Luckesi (1998) comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida.

Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. Escovar os dentinhos cantarolando poderá estar atrelada a uma ação plena talvez mais significativamente do que uma brincadeira desprovida de sentido para os envolvidos, vai depender da forma que a ação está sendo conduzida e a forma que este conduzido está vivenciando esta ação. Qual o sentido desta ação? A resposta está na sensação provida do ato em si.

A exigência da ludicidade está uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes; implica-setambém numa mudança internalizada, e não apenas estereotipadas. As transformações também não implicam apenas numa mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A prática lúdica necessita estar em sintonia com a prática educativa e com o sentido atribuído a estas práticas, possibilitando assim, a efetiva inserção da cultura lúdica nos bancos escolares e se projetando na sociedade.

Na próxima categoria, a nossa discussão circundará a temática envolvendo a dialética entre prática lúdica e prática educativa: os desafios na efetivação. Caminhos e descaminhos desta trajetória.

5.3 Prática lúdica: desafios para efetivá-la na prática educativa

Nesta categoria trato das questões referentes à dificuldade enfrentada pelos educadores na inserção e permanência dos princípios da ludicidade em suas práticas educativas diante de uma estrutura social instituída. Ao tratar sobre *Práticas* questionamentos surgem no sentido de associarmos a *Discursos* podendo estar distantes. Segundo Cunha (1996) pode existir diferença entre viver um fato e falar sobre ele. Não é raro observarmos práticas educativas que nada se assemelham a discursos inflamados em reuniões de docentes. Nesta premissa pode-se haver uma dissonância entre discurso e prática, no entanto não será abordada, não pela sua relevância, mas pelo fato de que esta pesquisa analisa apenas o discurso dos educadores participantes.

Os dados mencionam que os educadores revelam que dentre as adversidades cotidianas em sua ação educativa, enfrentam pelo menos alguns desafios a serem superados na tentativa de efetivar uma prática lúdica: a) a prática solitária; b) o desafio da produção de sentido na ação docente; c) as situações comportamentais e sociais; d) o desafio temporal e espacial para construir uma prática embasada em princípios da coletividade; e) a compreensão do conceito e aplicabilidade da ludicidade na prática; f) a necessidade de qualificação docente continuada.

Sinalizo enquanto primeiro desafio, *o desafio da prática educativa solitária*. Uma das frustrações que acometem os educadores é a docência solitária, uma característica de isolamento dentro de um coletivo que constitui a instituição escolar. Imbernón (2010) enfatiza que na docência é preciso incorporar o desenvolvimento coletivo, em forma de autonomia compartilhada e não como soma de individualidades.

Os educadores (E1 e E2) referenciam o ato solitário na docência e a necessidade de uma prática coletiva efetivamente, formalizando um grupo de trabalho estabelecendo assim parcerias profissionais.

O educador 1 (E1) salienta que: “A maior dificuldade é trabalhar sozinha, tu nunca tem ninguém que sente contigo e diga: _ Vamos fazer isto, aquilo?” [...] “fazer uma parceria, dar uma continuidade, contribuir com o trabalho dos colegas. Eu acredito que isso faça falta em toda a rede, não é só comigo! Os colegas sentem esta falta de comprometimento mesmo fazendo tantos cursos, mas é cada um por si, sem parceria”.

O educador 2 (E2) relata que as suas frustrações estão atreladas a demanda de muitas crianças com defasagem cognitiva e que o trabalho tem um percurso de acordo com o tempo de cada criança. Porém ressalta que este tempo não é compreendido por alguns colegas docentes, que pressionam resultados sem expressar possíveis parcerias de trabalho. “Não existe fórmula mágica! Precisa ter uma parceria, os avanços são de um todo”. É muito bom ouvir de alguns colegas: _ “A gente está conseguindo, que legal! E pensar que o trabalho não é só meu ou do outro, mas que é uma parceria. E isto me emociona!”. O relatado (E2) encontra eco nas afirmações de Delors (2006) ao mencionar que os educadores precisam trabalhar em equipe, mesmo tendo responsabilidades e deveres solitários.

Delors (2006, p. 166):

Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra, perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos. (DELORS, 2006, p. 166).

Assim como afirma Delors, os dados da pesquisa nos levam a compreender que o trabalho docente encontra ramificações positivas ao encontrar parcerias no próprio grupo de trabalho, sendo que este ato possa fortalecer o grupo em busca de suas potencialidades e aquisições dos saberes. É também nas relações interpessoais que os saberes se estabelecem e se constituem. Da mesma forma, os dados da pesquisa comungam com as ideias de Tardif

(2006) ao afirmar que a dimensão da profissão docente se articula com os diferentes saberes, transformando-se em prática erudita que se articula com os diversos saberes, os saberes sociais transformam-se em saberes escolares, através dos saberes disciplinares e dos saberes da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

Pimenta (1999, p. 20) enfatiza que: “[...] os saberes são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem”.

Os saberes interagem-se entre si, completam-se e principalmente constituem o ser humano. Somos os resultados das interações dos saberes, o conhecimento, as relações com os pares, as experiências vividas e da in experiência também, os momentos de crise e frustração que conduzem a uma reorganização interna, estamos em constante avaliação e reavaliação, gerando o processo de retroalimentação.

Configurando o segundo desafio, *o desafio da produção de sentido na ação docente*. Dentre as ramificações positivas emergem o trabalho elenco de educadores; profissionais que dão sentido à sua existência e estendem este sentido a sua prática educativa através dos princípios da Ludicidade, primando por uma prática que possibilite momentos de prazer, alegria, bem-estar, entrega e integração dos envolvidos mediante experiências vividas e sentidas e aliam estes princípios a sua vida pessoal. Essas vivências não são definidas por palavras, mas pela sensação subjetiva do ato em si. Se não houver sentido na prática lúdica, também não haverá sentido incorporar os princípios lúdicos numa prática educativa. Essa fusão só se efetiva quando o sentido lúdico for compreendido, sentido e produzir sentido.

Os educadores (E1, E2 e E3) verbalizam a importância de uma prática lúdica no cotidiano educativo enquanto promotora de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral humano.

O educador 2 (E2) diz: “Eu não consigo ver ensino-aprendizagem sem ludicidade. Eu não consigo imaginar uma coisa sem a outra. Eu ainda acredito nisso!”. Para o educador 3 (E3) “o mundo deles [da criança] é o lúdico”. Segundo ele: “acredito que o lúdico contribua para que a criança possa compreender o mundo externo”. Assinala o educador 1 (E1) que o “lúdico contribui para que as crianças aprendam muito mais rápido através da brincadeira torna-se significativo para eles”. O (E1) ainda complementa dizendo: “Quem de nós não gosta de brincar, de estar num ambiente alegre, solto e fazer brincadeiras com os colegas e familiares. É um divertimento!”.

Luckesi (2005, p. 96) caracteriza o lúdico enquanto “experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. Para este autor, o conceito de ludicidade perpassa

pelas oportunidades de experiência interna e quem trilhará este caminho da experiência lúdica é o próprio sujeito da ação, para que esta caminhada seja plena.

No discurso dos educadores há indicadores que sinalizam a presença do lúdico na prática educativa enquanto pessoa individual, entretanto não atingem um marco de consolidação por não estabelecer um status de coletividade. Cada educador *trabalha* de seu modo os princípios da ludicidade, porém ainda alguns não estabelecem uma relação de parceria entre si e entre o conceito lúdico.

Embora os participantes tenham apontado que alguns colegas trabalham efetivamente a dimensão lúdica, é possível analisar através dos relatos obtidos na pesquisa, que em alguns momentos as práticas lúdicas se distanciam das práticas educativas, motivadas pela ausência de oportunidades em constituírem-se enquanto equipe de trabalho. Saliento outro desafio encontrado, *o desafio temporal e espacial para comunhão dos saberes*. A dinâmica da escola nem sempre permite que seja ofertado momentos de troca pedagógica entre os educadores, mas mesmo assim, alguns educadores conseguem articular-se com outros na tentativa de inovar o determinado⁷ no ambiente escolar.

O (E1) ressalta:

A nossa rotina diária é corrida, mas quando estamos envolvidos num projeto legal, planejamos e organizamos até mesmo nos corredores da escola, na parada de ônibus, no lanche. A gente dá um jeito e o produto final sai bem legal! O resultado só não sai melhor porque às vezes falta estrutura, apoio e vontade de algumas pessoas.

Segundo o relato dos educadores, essas tentativas estão longe do ideal, mas dentro das possibilidades. Este é um exemplo claro para os determinantes que vivenciam no ambiente determinado da escola abordado por Cunha (1996). A autora ainda prossegue esclarecendo que a escola é uma instituição contextualizada, as suas particularidades variam de acordo com as condições histórico-sociais em que está inserida, e o professor em relação à escola assume o status de determinante e determinado, recebe e influencia o ambiente escolar.

Apresento mais um dos desafios apontados pelos dados: *o desafio da compreensão do conceito e aplicabilidade da ludicidade*. Os educadores enfatizam a importância da prática lúdica, entretanto em alguns momentos apresentam uma dicotomia entre aproximação e distanciamento envolvendo os princípios da ludicidade na prática educativa. O educador 3 (E3) relata que diante de algumas adversidades procura brincar com as situações enquanto

⁷Baseado nas ideias de Cunha (1996) o conceito de *determinado* configura as concepções, a rotina, as determinações, conceitos sedimentados e impostos e *determinante* o que transita entre este espaço determinado, que exerce a condição de determinar, mas com a sua concepção e inferência vai modificando este determinado. (construção de conceito próprio).

estratégia de fortalecimento, entretanto relata que: “para ter mais lúdico precisa ter mais material. Porque é complicado tu querer fazer muita coisa lúdica e tu saber que há tantos materiais bons e tu não tem acesso. A falta de material é uma das questões que nos impedem também de trabalharmos mais com o lúdico”. O (E3) continua a sua linha de pensamento salientando que: “Eu procuro trabalhar muito com as histórias infantis porque eu acredito ser uma forma de te reportar aquela fase da fantasia e da imaginação. Também eu trabalho com jogos como: dominó, quebra-cabeça, memória... Ontem mesmo eu e a minha colega fizemos uma aula bem lúdica. Tinha poucos alunos, nós juntamos as turmas e fizemos um festival de jogos”.

Ao longo desta dissertação, tenho tentado não interferir nas concepções e ideais referentes à temática escolhida que tanto dá sentido a minha docência. Entretanto, nesta narrativa não posso me furtar de mencionar a minha crença, de que quando os princípios da ludicidade não estão intimamente internalizados, os objetos ou os espaços não constituem o objetivo desta prática. Não permitem perceber a relação instintiva do envolvimento e a intensidade da ação através da conduta lúdica de quem o conduz e vivencia esta ação. A ação lúdica está na sensação de quem vivencia esta ação e na atitude de quem a promove e não nos recursos. Os recursos materiais tem sua importância, mas não se constituem enquanto prioridade, na minha concepção. É possível disponibilizarmos um arsenal de recursos materiais e não deflagrarmos o dispositivo capaz de detonar o processo: o desejo da ação. Luckesi (2000) define a Ludicidade enquanto uma celebração prazerosa própria do fazer humano, mergulhado em sentimentos e atitudes genuínas do ser brincante que proporcione uma sensação própria de plenitude e que constitua significado para sua existência.

O autor supracitado busca clarificar através de seu pensamento, que a ludicidade tem mais a ver com o prazer e com a atitude do sujeito do que com os jogos e brincadeiras em si. Estes podem ser lúdicos e em muitos casos favorecem a experiência lúdica, ou não, dependerá do envolvimento pleno dos sujeitos.

A prática educativa do educador 5 (E5) se dá através de uma proposta que utiliza uma diversidade de materiais concretos para trabalhar os conteúdos propostos. Segundo o (E5) procura utilizar os recursos concretos aliados às brincadeiras, assim como a literatura infantil enquanto subsídios para o envolvimento e o desenvolvimento da ação educativa. Relata inclusive que se utiliza de técnicas de integração para promover o fortalecimento do grupo.

Para (E5): “Eu gosto de trabalhar com material concreto para trabalhar com eles em forma de brincadeira, de uma história onde eu possa introduzir o conteúdo, que lhes faça refletir e possa introduzir um tema transversal, um conteúdo”. Também ressalta que costuma

trazer “algum jogo para iniciar a disciplina” pois acredita que “vão conseguir interiorizar melhor aquele conteúdo. São “n” coisas que tu podes trazer para transformar a matéria mais atrativa para eles”.

Situo neste momento mais um desafio apontado pelos educadores, relativo às: *Questões comportamentais e sociais*. Retomando a linha dos discursos associados à prática, observamos que, a partir das contribuições dos educadores participantes, os dados revelam que alguns conceitos tradicionais e burocráticos ainda perduram preceitos enraizados no âmago da instituição escolar. A indisciplina ainda atormenta e monopoliza a prática docente.

O educador 4 (E4) relata que quando chegou à escola tentou trabalhar com o lúdico, porém diante de tanta indisciplina precisou restringir as atividades lúdicas em detrimento as questões disciplinares.

Segundo o (E4): “Quando eu cheguei aqui na escola eu até tentava fazer umas atividades lúdicas, mas com o problema da indisciplina, eu fui diminuindo o lúdico. Assim que eu conseguir ver mais responsabilidade neles para fazer um tipo de atividade mais diferenciada e fazer com que eles percebam aquilo como uma aprendizagem, aí eu posso voltar a fazer”. O educador ainda salienta que: “Eu fazia gincana com conteúdos. A gincana era bem divertida, envolvendo jogos e trabalho em grupo... Por que eu acho que o lúdico contribui com o interesse deles”. Luckesi (1998) afirma que quando o prazer e o lúdico não estão presentes, a aprendizagem nada mais é do que um processo meramente instrucional.

A inserção de conceitos lúdicos nas práticas educativas pressupõe uma nova postura existencial, um novo sistema de aprendizagens baseados em conceitos que priorizam a vivacidade através da alegria e o prazer. Esta inserção, também perpassa pela formação pessoal dos educadores e a sua relação com a infância e ideologia docente. O fazer pedagógico precisa encontrar fundamentação através de referencial teórico que dê sustentação a sua prática, proporcionando um espaço de aprendizagem.

Santos (2001) salienta:

A aceitação da ludicidade, por parte dos professores, não garantiu uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação. O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada, mas a tendência dos profissionais é achar que sabem lidar com esta ferramenta porque um dia já brincaram. (SANTOS, 2001, p. 14).

A dimensão lúdica é percebida não como um processo instrumental, mas como possibilidade de favorecer um processo educativo mais inteiro, que relacione educação e vida, teoria e prática pedagógica.

Visualizo esta dimensão lúdica na prática educativa relatada pelo educador 1 (E1) ao sinalizar que em sua prática há uma diversidade de estratégias lúdicas enquanto metodologia docente. O mesmo relata que trabalha com histórias infantis, música, jogos, brincadeiras que o grupo vai criando e recriando. Nem sempre há brinquedos, mas há muita construção, com os mais variados e simples materiais. “Participar destas atividades lúdicas é gratificante tanto para eles quanto para mim, pois é muito prazeroso e divertido. Eles não vão esquecer nunca porque é uma atividade alegre e prazerosa”. Segundo o educador a falta de recursos materiais é substituída pela criatividade e imaginação ao criar alternativas de brincadeiras.

Enfatizo neste momento que outro desafio encontrado pelos educadores estando *na necessidade de qualificação docente continuada*. Segundo o relato dos participantes, diante do momento histórico em que estamos vivendo, torna-se necessário desenvolver um olhar diferenciado para uma nova constituição de sociedade e a educação, que se apresenta em constante movimento de evolução. E para que os educadores acompanhem este movimento precisam cada vez mais se aprofundar em suas práticas, se qualificando diante das mudanças que o sistema globalizado impõe.

Segundo o educador 2 (E2): “Ser professor hoje, é precisar te aprofundar e qualificar cada vez mais, para tu poderes conseguir fazer um trabalho bom em função de toda a demanda que a gente está tendo. Que é diferente de quando a gente fez o magistério e a Pedagogia, é muito diferente de tudo. A cada dia tudo se transforma e está tudo diferente. A vida acompanha um novo ritmo, tudo é muito rápido e tudo muda”.

Assim como o (E2) também comungo de que a prática educativa necessita uma constante reciclagem para acompanhar a rotatividade das novas e imediatas informações que a contemporaneidade impulsiona. Os discursos docentes necessitam acompanhar os *tempos líquidos* da sociedade atual. Segundo Bauman (2007) a forma não se mantém por muito tempo, se decompõem mais rápido que o tempo de sua moldagem, não conseguindo se estabelecer.

A passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida”- ou seja, para uma condição em que as organizações sociais [...] não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo em razão de sua expectativa de vida curta.[...] (BAUMAN, 2007, p. 7).

O processo de decomposição das organizações sociais e os movimentos fugazes contribuem para a efetivação das transformações. Nesta óptica, as práticas educativas, assim como a escola necessitam acompanhar estas transformações e neste movimento, torna-se necessário o constante processo de reciclagem pedagógica, em busca de qualificar a sua proposta de trabalho em benefício da aprendizagem e do bem-estar discente, consequentemente esta ação refletirá na comunidade educativa.

Ao finalizar esta categoria, aponto a responsabilidade de nós educadores, buscarmos descobrir como trabalhar a dimensão lúdica de modo a contribuir com nossa prática pedagógica, associando o embasamento teórico e as relações práticas. Teoria e prática são indissociáveis, a teoria leva ao saber e a prática leva ao fazer e ambas levam a necessidade da formação continuada. O educador lúdico é o que consegue equilibrar a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática, alinhando vivências significativas dos envolvidos no processo. Assim como, torna-se necessário buscar resgatar a ludicidade, as vivências lúdicas, que com certeza estão costuradas a nossa história e a nossa trajetória de vida, os registros dos momentos de plenitude que dão sentido a nossa vida.

Na próxima categoria, procuro fazer uma reflexão sobre as práticas instituídas e instituintes no universo denominada escola. Busco descrever a realidade da prática docente diante da adversidade do instituído.

5.4 Escola: lugar de práticas instituídas e instituintes

Nesta categoria é possível percebermos algumas influências das relações nas questões instituídas pelos indivíduos no cerne do ambiente institucional e as questões instituídas na instituição. Procuro elencar algumas dessas relações surgidas no processo investigativo. Dentre elas: a) uma instituição alheia ao lúdico, com ausência de sentimento de sentido competindo com o desejo de transformação desta realidade; b) apontam a criatividade enquanto contraponto as adversidades; c) denotam a ausência de continuidade educativa em relação ao lúdico; d) apontam uma dualidade de concepção metodológica; e) destacam a ausência da concepção lúdica na formação docente; f) a necessidade de uma ação reflexiva sobre o papel da escola.

A tratativa que permeia a instituição escola carece uma incisiva visão pedagógica centralizada em preceitos que concebiam a função desta entidade enquanto fonte de aprendizagem e conhecimento, e como formadora de cidadãos em sua integralidade.

Os dados revelam que a escola enquanto espaço *instituído* defronta-se com o *instituinte* no que tange as concepções pluralistas de seus membros. Libâneo (2003) clarifica estes conceitos ao caracterizar o instituído da escola como a sua história, o conjunto de suas normas legais, criada pelos órgãos oficiais, enquanto que o instituinte refere-se à organização cotidiana da escola, criada pelos próprios membros da instituição.

Os educadores participantes da pesquisa referem-se a uma *instituição alheia ao lúdico compete com o desejo de transformação desta realidade*, não conseguem perceber a escola como um espaço preocupado com as questões lúdicas. Percebem este espaço como um limitador de anseios e que enquanto membros constituidores desta instituição, alimentam o desejo de transformar a realidade burocrata da escola, num espaço atrativo e mais próximo da realidade do desenvolvimento infantil.

Os dados da pesquisa apontam *a criatividade enquanto contraponto as adversidades*, há educadores que não se deixam acomodar mesmo inseridos num espaço tão tradicional e possibilitam aos seus educandos espaços diferenciados, mesmo com ausência de recursos e muitas vezes com recursos próprios. Transformam o conceito social de alguns educadores enquanto estrutura sisuda da escola num ambiente acolhedor e diferenciado para contrapor com a realidade social de muitos educandos. Não se intimidam com as adversidades e criam alternativas compensatórias transformando o espaço burocrata num espaço prazeroso. Dão sentido a este espaço e a sua função docente.

O (E5) verbaliza esta questão ao revelar que: “Eu consigo ver muito pouco a escola como um espaço lúdico para a criança. Faltam recursos materiais e humanos. Tu não tens um espaço com materiais para poder criar”. Ainda ressalta que alguns educadores não se limitam a escassez de recursos. Criam e possibilitam espaços lúdicos. “Nós somos barrados por falta de recursos, mas os professores não se limitam a isto. Eles trazem seus recursos pessoais para trabalhar este lúdico. O lúdico serve para isto, para cativar o aluno para trazer mais perto do imaginário e da expectativa deles também”.

Esteve (1999) corrobora ressaltando a fala do educador 5, referente à falta de recursos que enfrentam os educadores. O autor ainda reforça a ideia de que a qualificação na educação se dá através do desejo e do voluntarismo dos educadores do que das condições trabalhistas.

Segundo Esteve (1999):

A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas

educativas. A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente. (ESTEVE In: NÓVOA, 1999, p. 106).

É possível apontar segundo os dados, *a ausência de continuidade educativa voltada ao lúdico*. O educador 1 (E1) relata que na escola não se efetiva uma continuidade e que apenas nos primeiros anos do ensinofundamental é possível encontrarmos algumas práticas educativas voltadas aos princípios lúdicos e que estes profissionais demonstram esta diferenciação até mesmo nas relações interpessoais, eles apresentam uma postura lúdica.

Para (E1):

Deveria ter uma continuidade, pois onde nós percebemos o lúdico? É no 1º, 2º e no máximo no 3º ano e no restante a gente não percebe que existe tanto, mais são casos isolados de professores. Nós percebemos, então tem aquelas que trabalham e aquelas que não, mas nos três primeiros anos é onde tem mais e nas outras não. Quem trabalha mais ludicamente é possível perceber que são pessoas diferentes, são lúdicas. Enquanto tem outras que percebemos que não trabalham, são pessoas mais fechadas e isto é perceptível. É possível diferenciarmos através da percepção as pessoas mais lúdicas e as que não são e isso é representado na prática.

O relato dos participantes enfatiza *a incidência da dualidade de concepção metodológica*. O (E2) reafirma este contraponto, ao relatar que na escola há duas vertentes metodológicas. Uns educadores trabalham de forma lúdica, levantam esta bandeira e vencem desafios, constituindo o promotor instituinte na escola, enquanto outros, mais resistentes e mais tradicionais não concebem que a aprendizagem se constitua através do brincar, de forma divertida e prazerosa, parecendo estar constantemente insatisfeitos, constituindo o instituído na escola. O educador citado não consegue perceber a escola enquanto um espaço lúdico:

Não percebo a escola como um espaço lúdico. Eu vejo principalmente os professores de área e alguns dos anos iniciais (os mais tradicionais) com uma resistência muito grande. Como que se hora de brincar é brincar e aprender é aprender! Eles não conseguem compreender este elo. Tem uma linha muito tênue entre a brincadeira e a aprendizagem, eles conseguem separar! Como eles vão ensinar e brincar ao mesmo tempo? Não acreditam que podem ensinar uma equação brincando, e tem! E a gente sabe que tem! (E2).

O educador 2 (E2) ressalta que alguns educadores não conseguem perceber a questão de ensinar brincando, parece já estar instituído no conceito de escola. Já o educador 3 (E3) relata que às vezes a falta de credibilidade da inserção do lúdico na prática cotidiana escolar não se refere apenas a concepção docente, há uma cultura da social que acredita que aprender está associado a caderno, lápis e quadro negro. A família é imbuída desta concepção e cobra esta postura dos docentes, reproduzindo uma prática vivenciada, também uma prática

instituída, porém cabe aos educadores apresentar e justificar os novos conceitos à sociedade, ofertar a sua função enquanto instituintes, capazes de promover as transformações necessárias no processo educacional. Segundo o (E3):

[...] É um problema que não está só voltado somente a prática docente. É difícil às vezes! Porque tem turmas em que eu observo. Por exemplo, uma outra colega da matemática trouxe vários jogos e os alunos nem deram bola. Eles não conhecem, não lhe chama a atenção deles como deveria. Não sei o que acontece. Não sei se eles não querem ou então o que está faltando? Pode ser que seja uma questão cultural que na escola tu tens que usar caderno, quadro cheio. Tanto que os pequenos lá do 1º ano chegam na escola e querem usar o caderno, querem quadro, continhas e nos cobram estes costumes. Eles acham que estar na escola é encher caderno. Eles vem de casa com este desejo. Cabe a nós tentarmos mudar esta cultura, porque se a gente não fizer isto ninguém o fará... (E3).

O educador 3 (E3) traduz em sua fala que a responsabilidade em transformar conceitos e pré-conceitos instituídos pela sociedade está nas mãos dos intuintes, que configuram a escola e compreendem que educação não se faz em gabinetes e sim na vivência cotidiana. Os dados apontam para a necessidade de uma ação reflexiva sobre o papel da escola. Para Delors (2006, p.163) “reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio”. Acredito que a parceria *Escola e Família* precisam caminhar juntas, pois ambas se complementam e se constituem. As transformações da sociedade só se efetivam através da compreensão da mesma e de seus membros. O apoio da família contribui e se torna aliado neste processo. Segundo Cunha (1996) o modelo de sociedade determina o modelo de escola e nela está imbuída a ideologia dominante, assim como os papéis escolares. A autora ainda ressalta que: “A escola como instituição social, determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante”. (CUNHA, 1996, p. 65).

A verbalização do (E3) também se mostra através dos dados obtidos de que a escola não está preparada para o lúdico, assim como o currículo vigente. O (E4) reforça esta ideia enfatizando que na escola falta espaço para a ludicidade em detrimento para as questões burocráticas. Para o educador 3: “Percebo a falta de espaço para o lúdico. Falta espaço físico e recursos materiais. E também tem todas as obrigações burocráticas que a gente tem a cumprir. A gente tem tanta coisa para vencer, são os conteúdos para vencer que falta este espaço na escola”.

A organização curricular embora tenha sofrido modificações positivas em sua flexibilidade, ainda se traduz de forma estanque ao indicar os conteúdos mínimos a serem trabalhados sem se importar com a realidade de cada instituição, conforme determinação de sua mantenedora, novamente demonstra a força do instituído frente aos instituintes. Segundo Berger & Luckman (1996) as condutas institucionalizadas envolvem certo número de papéis que participam do controle da institucionalização.

A força do instituído também transparece na estrutura formal das Universidades, responsáveis pela formação acadêmica docente. Os dados revelam *ausência da concepção lúdica na formação docente*. Segundo o (E2) a responsabilidade na lacuna da ludicidade nas práticas educativas está intimamente relacionada à formação inicial dos educadores. Na concepção do educador, a falta de formação voltada aos princípios lúdicos determina a sua ausência na ação educativa. Verbaliza que muitos educadores, principalmente os educadores dos anos finais do ensino fundamental, foram ensinados a treinar apenas conteúdos. Para o (E2):

Falta formação! Basicamente formação. Alguns professores e muitos da área não vieram da formação do magistério e eles foram ensinados a ensinar conteúdos. É assim, a gente fala que Educação não pode ser conteudista, mas a gente escuta isto no magistério e no curso de Pedagogia. Nas outras áreas, não se escuta isso. Eles são ensinados literalmente a treinar conteúdo com as crianças e só isto! (E2).

O mesmo educador salienta que os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua concepção, estão divididos em dois grupos distintos. Um grupo com formação mais antiga e tradicional e outro com formação mais atualizada, e com referência de infância. Para o (E2) é possível perceber o lúdico em algumas práticas:

Em algumas práticas, sim! Talvez em algumas práticas mais atualizadas, sim. O pessoal que fez há pouco tempo, que tem uma formação mais recente e teve uma criação mais afetiva. Por que a gente escuta as pessoas falando da família com um pouco mais de carinho. As professoras mais antigas que estão quase se aposentando ou de outros colegas mais novos que também não tem esta referência de infância, a gente observa práticas bem contraditórias, com referência a esta questão da ludicidade. Muito giz, quadro, muito grito, falando alto... Práticas bem tradicionais. E isso não é mais possível com a nossa realidade. (E2).

Os educadores (E1, E2, E3, E4 e E5) verbalizam a necessidade na reformulação curricular dos cursos de graduação voltados a habilitação docente. Nesta situação, o instituinte clama ao instituído reavaliar o contexto, enfatizam que em sua formação acadêmica tiveram pouco contato com os princípios da ludicidade e desaprovam essa prática, assim como desaprovam a falta de consonância entre a teoria, prática educativa e realidade.

Segundo (E3) a experiência vivida na graduação de matemática denota a visão que a academia tem de uma formação voltada à concepção de aprendizagem.

A graduação da matemática é totalmente tradicional. Tu vê o conteúdo, faz a prova e tira a nota que tu precisas ou não. Reprova ou aprova e acabou. E aí na escola a gente tem que ter um outro olhar do teu aluno. E aí tu vais totalmente contra a formação que tu estás tendo na graduação. Precisaria ser revisto todo o currículo da graduação, porque há disciplinas como cálculos que é prova. Não tem consonância entre as disciplinas e precisa ter. Não te preparam para trabalhar com a realidade e aí tu chega lá cheio de sonhos e a realidade é bem diferente! E às vezes te decepciona. (E3).

O educador 2 (E2) sugere uma adequação no currículo dos cursos de graduação voltado as ciências humanas. Que as disciplinas sejam divididas ao longo do curso e que ocorra um aprofundamento nas questões relativas à infância e ao brincar, aproximar a teoria da prática vivenciando estas questões relativas ao desenvolvimento infantil. Segundo (E2) é necessário focar no objeto de estudo:

Mas que diminuíssem os créditos destas disciplinas alternativas e que se focassem mais nesta importância de brincar, de trabalhar sugestões de atividades. De trabalhar o que é o lúdico na verdade, como eu posso trabalhar este lúdico. Considerando que tem muita gente que vai para a Pedagogia sem ter o magistério, tem que tentar suprir isto. Não só falar, apresentar os teóricos mas oferecer alternativas de construção de brinquedo, de entender o porque das brincadeiras, quando que a criança começa a brincar? Qual a necessidade dela de brincar em determinados momentos, enfim, esta seria a minha sugestão. Por esta linha, ser dividido em blocos. Então numa cadeira de recreação ou duas, mas ao longo de todo o curso ir aprofundando a questão do brincar. (E2).

O Educador 1 (E1) reforça a necessidade de consonância entre teoria e prática, assim como o (E2), entretanto considera que a formação universitária voltada à docência precisa assumir a responsabilidade e reavaliar os objetivos do curso no intuito de perceber a eficácia de sua metodologia. Segundo o educador falta formação e às vezes falta conscientização dos *formadores* na formação docente. O (E1) deixa transparecer que os saberes experienciais superaram os demais saberes em sua formação. Segundo Tardif (2006) os saberes docentes são plurais, formados por um grupo de saberes. Para o educador 1 (E1) o resgate da questão lúdica está ligado à parceria entre teoria e prática:

Precisa ter mais prática e teoria junto. Não só falar tem que mostrar. E de que forma tu podes resgatar a questão da ludicidade. Tem que ter parceria entre teoria e prática, tem que estarem associadas. No intensivo que eu fiz no magistério eu tive esta ligação entre a teoria e a prática e de uma forma ou de outra era a professora que trazia e trazia outras colegas para nos passar o conhecimento e na faculdade não tinha isto, era nós que tínhamos que fazer, que dar aula, e quem trazia a prática éramos nós e nós éramos poucas e quem não tinha a experiência ficava desesperada e como trabalhar isto? Como vai preparar um plano de aula? Não sabiam. Eu

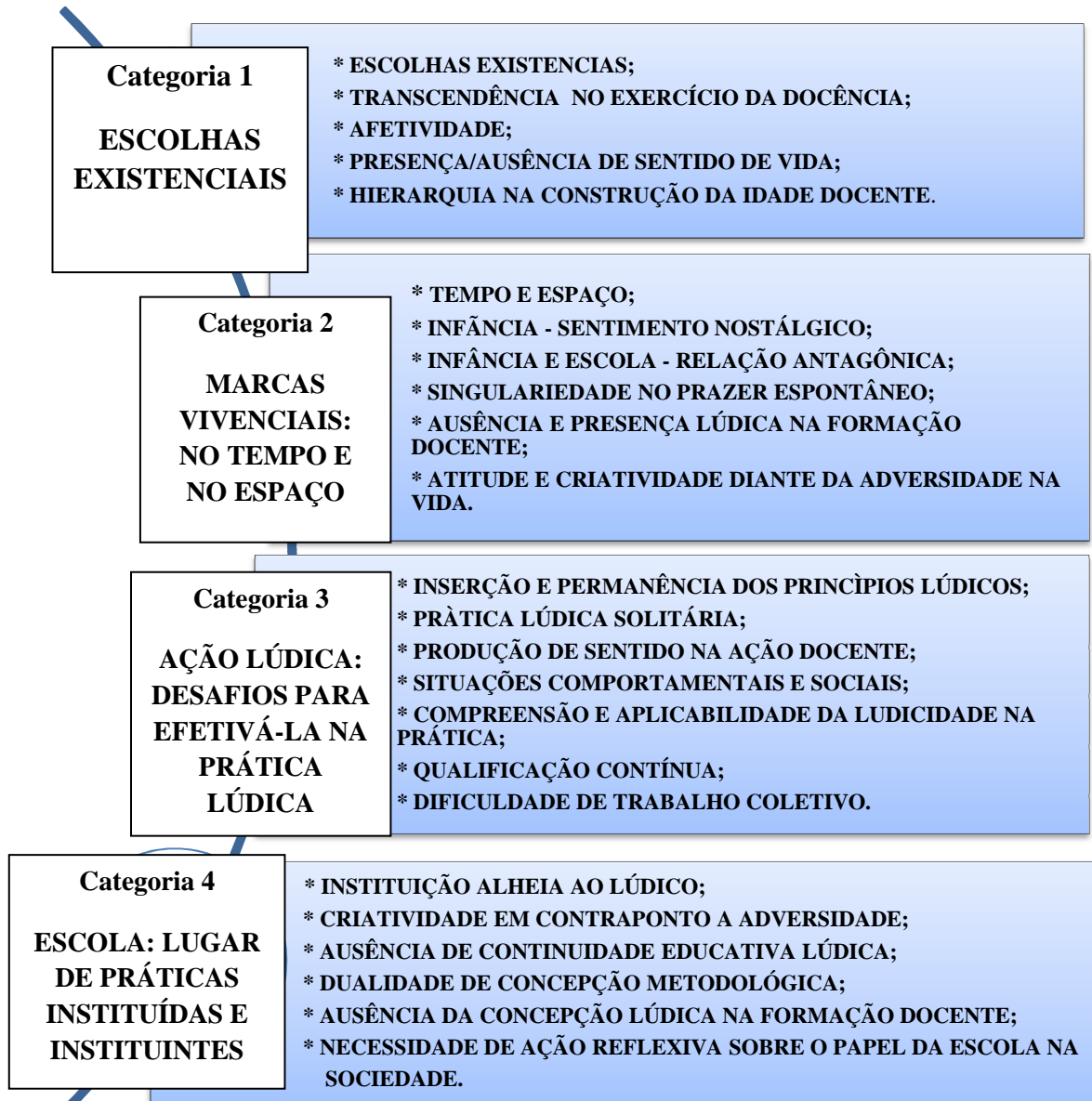
percebo que a falta de ludicidade que nós vemos na escola tem a ver sim com a formação dos professores e falta isto na formação, existe esta lacuna. (E1).

Acredito, assim como os educadores participantes desta investigação, que a escola, a família e a universidade, enquanto instituições precisam incorporar ao seu cotidiano espaços de avaliações reflexivas sobre as concepções instituídas, levando em consideração o desenvolvimento dos protagonistas que constituem estes espaços.

Na próxima seção, me ocupo das considerações que acredito serem pertinentes apontando as demandas surgidas neste processo de investigação.

Apresento a seguir no quadro 5 a síntese sobre as categorias apresentadas e tratadas.

Quadro 5: Síntese das categorias apresentadas nesta pesquisa



Fonte: Autoria própria, 2013.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após trilhar os caminhos investigativos, tendo o objetivo de compreender como se dá a ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas dos educadores nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre tantos sentimentos consigo expressar dois: o de dever cumprido em relação ao sentido que dei à minha vida ao ingressar no mestrado e o sentimento de que precisei me posicionei diante das escolhas que fiz. Tive que abdicar do tempo que destinava a minha vida pessoal e, em função do pouco tempo que dispunha para tentar conciliar a vida acadêmica e profissional, aprendi o que são prioridades. Num final de semana, as prioridades eram a construção de pareceres de uma escola, no outro eram o trabalho na dissertação, no outro um planejamento mais elaborado de uma das minhas aulas, no outro ainda, as resenhas e as leituras. E o problema se agravava ainda mais quando tinha que trabalhar aos sábados.

Também descobri neste período que sobrevivemos dormindo e nos alimentando muito pouco e que no mundo há mais generosidade do que se imagina. Por que encontrei tantas pessoas extremamente generosas que me ajudaram muito, compartilharam os seus saberes, as suas crenças, o seu carinho e me incentivaram nesta jornada maluca que me propus enfrentar. Não me arrependo da escolha, muito pelo contrário, esta escolha teve sentido em minha vida.

O segundo sentimento, é de uma sensação estranha: me pego a pensar “E agora?”. O meu projeto tomou vida e uma vida própria, pertence ao mundo. Não tenho a experiência da maternidade, mas acredito que esteja vivendo uma sensação de que a “minha prole” não está mais sob a minha proteção. O cordão foi cortado e agora vai alcançar voos mais altos. Pode até parecer uma visão egocêntrica, mas acho que é uma relação de cuidado. Durante vinte e quatro meses foi sendo gerada e agora nasce. Sinto uma mistura de sentimentos, alguns indescritíveis. Ao mesmo tempo, quero cuidar da cria, mas também quero mostrar ao mundo a criação, não como troféu, mas como uma forma de incentivar as pessoas que é possível realizar o que nos propomos alcançar enquanto objetivo de vida.

Adversidades existiram, assim como dificuldades, frustrações, sentimentos de retroceder e desistir. Porém, algo muito mais forte me impulsionou a continuar. Segundo Frankl (2003) é a força motivadora que nos dá sentido a vida. É este sentido que nos mobiliza e que nos faz transcender diante das adversidades.

Pretendo socializar os resultados constituídos nesta investigação com os educadores participantes, tendo a certeza de suas contribuições como protagonistas nesta história. E também compartilhar com os meus colegas de docência, na intenção de cooperar também com as suas inquietações e incentivar outros na perspectiva de que as mudanças são possíveis,

basta encontrar o sentido que nos motiva a seguir em frente. Quero propor uma reflexão sobre a possibilidade da ludicidade enquanto contribuição para a melhoria da prática docente e consequentemente da qualidade da educação, transformando a escola num lugar mais humanizado, prazeroso e mais alegre para as crianças e adultos. Não penso em levar as aprendizagens que adquiri nesta pesquisa, apresentando as pessoas enquanto uma cartilha ou como um manual de transformações. Muito pelo contrário, mas como um material que possa proporcionar momentos de reflexão e avaliação de nossas práticas, pois esta pesquisa foi baseada em práticas reais num contexto semelhante a de muitos docentes que constituem suas práticas em escolas públicas e em periferias de pequenas e grandes cidades, e acima de tudo, possibilitar a constituição de ações reflexivas sobre a prática educativa.

Creio que as nossas crianças tenham o direito e mereçam *viver a escola* de uma forma mais alegre, divertida e feliz. Ao me reportar ao *viver a escola*, quero abordar a quantidade de crianças que passam a maior parte das suas vidas dentro do espaço educacional. Em muitas situações, ficam mais tempo na escola do que com suas famílias, portanto vivem a escola, assim como muitos de seus educadores, que só usufruem de seus lares como dormitórios, passando a maior parte da vida no ambiente de trabalho.

Por que não proporcionarmos um lugar mais atrativo e diversificado? Por que a escola precisa ser aquele lugar de punições e de formatação? E de obrigações e queixas? Em alguns espaços parecem ter a petrificação do conceito de mal-estar permanente. Pode-se educar pelo amor, pode-se educar pelo diálogo e pela alegria. Por que não fazê-lo?

O que motiva algumas pessoas a serem diferentes e propagarem o bem-estar docente? E celebrarem a vida? Qual o segredo de exercerem uma prática diferenciada numa mesma realidade que muitos atribuem ao mal-estar? Muitos questionamentos me incentivaram a buscar respostas para compreender esta dinâmica. De acordo com os dados apontados nesta investigação, acredito ter encontrado algumas respostas aos meus questionamentos.

Para responder o primeiro objetivo específico (*Investigar através do relato de vida dos educadores, como a “ludicidade” é expressa, a sua motivação e a sua relação com a produção de sentido na trajetória de vida pessoal e profissional*). Aponto que os educadores em foco relacionam a Ludicidade a uma forma empírica associada às memórias vivenciais lúdicas e as próprias experiências vividas e como uma relação muito subjetiva da pessoa. Negrine (2001) afirma que as relações lúdicas podem estar associadas a referências externas, o que dialoga com os relatos dos participantes.

Outra questão surgida através da análise dos dados foi o fato de que todos os educadores participantes atribuem a ludicidade às relações afetivas. Descrevem com muita precisão as

experiências vividas num ambiente de afeto, de cuidado e proteção. Salientam a relação de liberdade e de um prazer pleno. Atribuem aos momentos lúdicos uma sensação de plenitude e de bem-estar, bem como o conceito apresentado por Luckesi (2005). Todos eles se reportam a infância como um período mágico, repleto de satisfação. Valorizam e emocionam-se nas narrativas dos episódios mais significativos porque reconhecem que vivenciaram o lúdico de uma maneira intensa e natural.

Ouvindo seus relatos, percebi que a infância é lembrada de uma forma nostálgica e prazerosa. Esses anos são ditos como um dos mais felizes e, afirmando tal convicção eles acabam por transparecer a ideia de que acreditam que o lúdico pertence verdadeiramente à infância. O que chamou minha atenção, entretanto, foi o fato de que, mesmo afirmando uma prática lúdica e reconhecendo a relevância desta prática para o desenvolvimento integral da criança, esses professores, em nenhum momento, deixaram transparecer a mesma emoção em relação à ludicidade. Eles valorizam tal presença em sua prática, mas não a vivenciam da mesma maneira. Portanto, questiono-me: A ludicidade está mesmo inserida na escola? O lúdico só se faz presente de forma espontânea na infância? Ou a plenitude está apenas em quem vivencia este momento e difere-se em quem o conduz? Minhas reflexões me conduzem a pensar que os prismas se invertem, a criança daquele tempo está agora no lugar do adulto.

Para responder sobre a principal motivação para a presença da Ludicidade na vida dos educadores e a relação com a produção de sentido, encontro alento nas palavras de Frankl (2008, p. 124), bem como citado na epígrafe desse trabalho: “A busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano”.

Os dados revelam que essa motivação é intrínseca nas pessoas. Um dos educadores expressa que ele se reconhece enquanto uma pessoa lúdica tanto na vida pessoal quanto na vida profissional e que é possível reconhecer um educador lúdico só pela forma de ser. Segundo Nóvoa (1995) não é possível dissociar o eu pessoal do eu profissional.

Retomo aqui também o registro de outro educador ao mencionar que diante de tantas adversidades da vida, é preciso brincar com as situações, usando a criatividade e o bom humor para contorná-las, assim a vida terá mais sentido e será mais leve para levá-la.

No meu entendimento, a motivação está na forma que tu te colocas diante da vida, no posicionamento diante dela. Se fores otimista conseguirás encontrar cor na vida, se fores pessimista, só conseguirás ver a falta de cor contida nela. Reporto-me novamente a um dos educadores participantes que enfatizou “se a vida está cinza, eu jogo um balde de tinta nela, e ela fica colorida”. Mais uma vez afirmo, a motivação da presença do lúdico nos educadores está na forma em que se colocam diante da vida, através dos valores atitudinais, expressos por

Frankl. Ao se posicionar diante da vida, fazem escolhas e se permitem atender as escolhas existenciais. Ao fazer a opção por nossas escolhas é preciso realizá-las bem, segundo Frankl (2003) nós precisamos ouvir o que diz a nossa consciência e colocá-la em prática da melhor forma possível.

Os dados ainda apontaram que os indivíduos lúdicos desenvolvem muito bem o senso criativo, se reinventam, são os valores criativos enunciados por Frankl (2003; 2008). Os educadores lúdicos demonstram esta habilidade na sua rotina docente. Segundo os relatos dos educadores, eles precisam se reinventar diariamente, se utilizam do lúdico para construir estratégias pedagógicas no cotidiano escolar diante da falta de recursos que encontram na docência.

Também narraram que se reinventam na sua rotina pessoal porque após horas de trabalho efetivo na escola ainda enfrentam a rotina doméstica. Um dos educadores menciona uma situação pessoal que vive diariamente com as suas filhas. Associo o relato à fluidez da vida contemporânea apontada por Bauman (2007). Conforme esse educador, devido a todos os afazeres diários, falta tempo para o lúdico em casa. Entretanto, encontra alternativas de compensar o pouco tempo que tem com as crianças pequenas, transformando tarefas práticas em alternativas lúdicas. Cantarolar musiquinhas na hora da escovação dos dentes, inventar uma brincadeira de imitação para pentear os cabelos da filha são exemplos narrados. Afirma saber que na verdade está se utilizando da referência de brincar da filha para lhe auxiliar em tarefas práticas. Quando ouvi este relato, pensei: Onde está o lúdico se são apenas tarefas a serem cumpridas?

Mas hoje, refletindo e buscando os meus aportes teóricos, assumo uma nova postura diante desta estratégia criativa encontrada por esta mãe educadora. A relação lúdica está no momento vivido naquela ação. Para quem conduz, pode não ser lúdico, mas para quem está vivenciando a ação, poderá ser, depende do envolvimento da criança com o momento vivido. Passa a ser lúdico na medida em que este momento tão resumido junto à mãe tem sentido a ela, então será uma vivência lúdica, serão os seus valores vivenciais. Segundo Luckesi (2005, p. 96) o “lúdico está na experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”.

Foi possível também refletir sobre a estreita relação entre Ludicidade e a Produção de Sentido: ambos se fundem no conceito de que não se cria Ludicidade e nem sentido, é preciso encontrar e vivenciar esta dialética. Essa ideia dialoga com Negrine (2001), pois este autor entende que o comportamento lúdico não é herdado, é adquirido pelas nossas aprendizagens e vivências.

No que se refere ao segundo objetivo proposto nesta investigação (*Analisar a relação das Ações Lúdicas nas práticas educativas e na instituição de ensino*), me reporto às falas dos educadores, sinalizando que a maioria dos participantes conseguem lidar naturalmente com o lúdico, incorporando nas suas aulas a proposta lúdica. Os dados apontam que eles se autorizam enquanto *instituintes* e tentam modificar práticas *instituídas* na escola e na comunidade escolar.

Nesse momento relembro das palavras de Cunha (1996) quando a autora diz que na educação não deve haver espaço para neutralidades. No entanto, segundo os dados, há outros desafios na rotina docente, como a dificuldade de lidar com os moldes tradicionais e a forma solitária em que trabalham. Não conseguem encontrar eco em outros colegas para trabalhar em parceria e fortalecer esta cultura lúdica, e denotam a dualidade de concepções metodológica (tradicional e a lúdica). Apontam que não há um posicionamento da instituição. Cada um trabalha do seu jeito e na escola não encontram espaço para reflexão sobre as suas particularidades, sobre o seu papel educativo e social. Segundo os dados, a escola parece estar com a sua atenção mais direcionada para as questões comportamentais e sociais, além das responsabilidades burocráticas.

Retomo também o relato de um dos educadores que aponta a dificuldade em romper com tradições incutidas na cultura educacional e social. Segundo ele, as crianças chegam à escola no primeiro dia de aula e já querem escrever. As famílias cobram caderno cheio e se outros recursos são utilizados em sua proposta metodológica, como jogos e brincadeiras, às vezes são menosprezados enquanto profissionais. E, além disso, a escola está preocupada em atingir índices quantitativos sem se importar com a qualidade e o sentido deste aprender.

Esses questionamentos me levam a lembrar um dos maiores conflitos que enfrento no exercício profissional. Enquanto educadora, questiono-me de que maneira posso conciliar o tempo do brincar, das atividades lúdicas, compreendendo a relevância delas e que serão marcantes na infância de meus alunos. Muitos deles não tiveram a oportunidade e outros talvez sequer a terão. Ao mesmo tempo, vivo em um sistema que tenta me pressionar a exercer uma prática rígida e tradicional onde preciso vencer conteúdos. Enfrento uma situação burocrática, onde o “dever” sobrepõem-se ao prazer: devo cumprir prazos para a entrega de documentos, devo cumprir índices quantitativos que tentam retratar uma aprendizagem qualitativa.

Nesse dever, perde-se a oportunidade de propiciar uma vivência educacional mais humanizada. Em minha concepção, a educação não se resume exclusivamente a cumprir

regras, prazos e planilhas: ela tem que ser muito mais. Retomo as palavras de Freire (1987) quando afirmava que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos... mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 77).

Segundo os teóricos que balizam esta pesquisa, afirmam que a Cultura Lúdica é ainda muito recente embora já tenha demonstrado avanços enquanto relevância no desenvolvimento infantil, principalmente na educação infantil. No entanto no ensino fundamental ainda encontra entraves e resistências pelo fato de que ainda em alguns discursos, por conta de suas experiências escolares, alguns educadores acreditam que ao adentrar ao ensino fundamental a criança precisará abandonar a ludicidade. Não concebem aprendizagem e divertimento na mesma sintonia.

Com o intuito de responder ao terceiro objetivo exposto nesta pesquisa (*Discutir com os educadores a presença/ausência do lúdico na sua formação, inicial e continuada, e os reflexos na atuação profissional docente*), utilizo-me dos dados para inferir que: dentre os relatos dos educadores, poucos afirmam que a sua relação com o lúdico se deu nos primeiros anos do ensino fundamental. A maioria não mantém lembranças positivas deste tempo, sequer recordam-se de alguns de seus educadores, alguns casos bem pontuais que foram mencionados e são referenciados pela forma lúdica e afetiva na docência.

Como a questão aborda a formação inicial, observei que no relato de todos os educadores há um grande *degrau* entre os primeiros anos do ensino fundamental e o início do ensino médio. Os educadores que cursaram o curso do magistério fazem referências às aulas de didática e recreação como aulas mais lúdicas, ou pelo menos diferenciadas das demais.

Diante dos dados expostos através dos relatos, alguns inclusive emocionados como explicitarei em outro momento, denotam que os educadores optaram pela profissão, fizeram a sua escolha pessoal e intransferível pelo seu desejo existencial de resignificar a relação com a escola. Nos dados apontados, os educadores verbalizam este desejo de fazer diferente: não queriam que outras crianças vivessem o que para eles demarcou uma experiência desagradável. Acreditam na possibilidade de aprender de um jeito mais divertido e com sentido.

Retomo os ideais de Frankl, que chama de transcendência ou autotranscender, outros autores nomeiam enquanto capacidade de resiliência. Para Frankl (1989), a autotranscendência é a busca de sentido da vida, que se traduz em criatividade, aprendizado,

superação e crescimento. Este ato é formalizado pelos educadores, ao mencionarem que são frutos de uma educação bancária e tradicional, mas que através deste resignificar, proporcionam aos seus educandos a possibilidade de vivenciar uma nova experiência, respeitando o tempo e a construção dos saberes, que valoriza a infância e as suas características de desenvolvimento.

Ainda me reporto à questão que me ocupa, *o desejo de compreender a relação da ludicidade com a formação docente continuada e os reflexos na prática*. Procuo responder utilizando os achados da pesquisa, em que todos os educadores participantes retratam que, no ensino superior, foram raras as disciplinas que abordaram a temática lúdica. Algumas disciplinas até mensuravam o tema na ementa, mas foram abordadas de forma mais teórica e minimizada vivência lúdica.

Retomo novamente a afirmação de que ludicidade não se aprende, mas se vivencia. Se os educadores não tem esta possibilidade de vivenciar, como poderão possibilitar aos seus educandos o que lhes faltam?

Nos espaços acadêmicos, os educadores relacionam-se com pouca intensidade a formação docente pelo viés da ludicidade, assim como detém pouco embasamento teórico, não permitindo compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano, além de uma teoria dissociada da prática. Os educadores recém-formados vivenciam, ao se deparar com a realidade docente, com os chamado *choque de realidade*, situação vivida e expressa pelo (E4) num momento da coleta de dados.

Este mesmo educador não suportou a pressão hierárquica e a inexperiência diante de um cenário nada favorável a um docente em início de carreira. Posicionando-se diante da situação, optou por abandonar a profissão, só retornando quando se sentiu mais preparado para enfrentar as adversidades. Esta situação é fundamentada pelos autores Veemann e Tardif (2006). O primeiro trata a questão do choque de realidade enquanto inexperiência, para enfrentar o mundo novo e cheio de adversidades. Já o segundo enfatiza a dificuldade encontrada por docentes no início de carreira em relação às hierarquias.

Os dados revelam também a relevância da formação inicial e continuada voltada à inserção de princípios lúdicos nas práticas educativas, assim como nos avanços metodológicos. Entretanto essa formação não se constitui apenas cognitivamente e sim afetivamente, torna-se necessário o desejo e a vivência neste envolvimento, e principalmente encontrar o sentido nesta escolha.

A questão formativa também merece atenção, pois a formação docente precisa estar em consonância com a realidade que configura a escola e a educação na sociedade atual. Nesta

perspectiva, acredito numa proposta metodológica de formação docente baseada numa concepção lúdica, na tentativa de resgate do espaço educativo e do desejo inato de aprender de forma prazerosa, divertida, criadora e vivaz, contribuindo com a interação do indivíduo com o meio num espaço recheado de vivências e de *vivências lúdicas*.

Os dados apontam que ainda é tímida a inserção de disciplinas nos currículos acadêmicos relacionados às temáticas voltadas ao lúdico. Mas também, já é um avanço, se pensarmos que na última década, na grade curricular do ensino superior, tínhamos apenas as disciplinas de didática, relações interpessoais e algumas disciplinas de psicologia e os estágios apenas no último semestre do curso. Os currículos evoluíram, as concepções também. Prefiro acreditar que estamos caminhando para a excelência. Mas ainda é preciso investir na reflexão contínuos currículos. Santos (2010) afirma que:

É preciso, portanto, que tais currículos sejam repensados, dando a estes uma nova visão de criança, jogo, brinquedo, desenvolvimento e aprendizagem. Estas características oportunizarão a seus egressos a descoberta da própria ludicidade, levando-os a desenvolver nas crianças a alegria de entender a escola como um espaço, acima de tudo prazeroso. (SANTOS, 2010, p. 61).

A formação docente pelo viés da ludicidade, enquanto proposta que circunda os espaços educativos, permitetrabalhar tanto com a essência do educador com sua subjetividade e com suas vivências lúdicas, quanto com a essência, a subjetividade e a ludicidade do educando, demonstrando atender esta nova configuração social que necessita um olhar mais humanizado, resgatando concepções e ações educativas. Acredito que desta forma explicitada tenha encontrado as respostas para o terceiro objetivo.

Neste momento reviso o quarto objetivo desta pesquisa em que me proponho *descrever, a partir da análise dos dados, as demandas para um programa de formação docente baseado numa concepção lúdica*. Não posso deixar de mensurar a relevância das contribuições das políticas públicas educacionais neste processo, devido à necessidade do suporte para as formações dos profissionais em educação.

Sabemos das inúmeras dificuldades no processo de implantação das políticas públicas, porém aos profissionais da educação, cabe buscar estratégias para reverter algumas situações que embaraçam a escola, o ensino e a educação. Não se trata de encontrarmos culpados, mas de criar possibilidades de novas modalidades de ser e fazer educação que contemple os princípios lúdicos.

Percebo que de acordo com os dados revelados, enfatiza-se uma demanda de formação docente voltada aos princípios lúdicos. Destaco alguns pontos abordados como empecilhos para a inserção efetiva de ações lúdicas nas práticas educativas:

- a) Docência solitária;
- b) Dualidade de concepções metodológica;
- c) Ausência de continuidade educativa lúdica;
- d) Ausência de docência cooperativa;
- e) Ausência de proposta de ação reflexiva na comunidade escolar;
- f) Escola indiferente a concepção lúdica;
- g) Escassez de recursos materiais.

Através dos relatos dos educadores, percebo algumas demandas que, na concepção dos participantes, contribuem para a efetivação das ações lúdicas nas práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira que cito é a possibilidade do grupo de educadores obterem um espaço para se constituir enquanto EQUIPE de trabalho, onde uns dependem do desempenho dos outros, assemelham-se a uma engrenagem em funcionamento. Um elo liga ao outro e o movimento contínuo se faz.

Creio que as vivências relacionais e principalmente vivências lúdicas possam proporcionar o desafio de se conhecerem. Conhecerem enquanto pessoas e profissionais. Ao fortalecer o conceito de equipe, a demanda profissional terá sua fluidez. Na medida em que se estabelece esta confiança, estará suprida a demanda do trabalho solitário, docência cooperativa e da falta de ação reflexiva. Abre-se espaço para reflexão sobre o todo da escola, sobre as suas particularidades e busca-se compreender esta configuração. Se o todo se fortalece, se autoriza e se posiciona diante da sociedade, a mesma passa a compreender a função da escola enquanto formadora de protagonistas sociais e a importância na qualificação desta formação. Santos (1998, p. 52) afirma que um dos objetivos da escola é a socialização dos grupos: “Um dos maiores objetivos da escola é a socialização dos grupos e do conhecimento elaborado culturalmente”.

Quanto às demais demandas evidenciadas, há possibilidades de propositivas de formações voltadas ao conceito lúdico e as contribuições para o desenvolvimento humano. No entanto, ludicidade não se adquire com teoria, vivencia-se. E segundo Santos (2010, p. 14): “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa”.

Ainda retomando uma das demandas citadas: a falta de recursos materiais relembro, que durante a pesquisa os dados revelaram com nitidez a presença de um dos princípios lúdicos, a

criatividade. Se o valor criativo mostra-se capaz de transcender diante de situações irreparáveis, por que não investir nesta capacidade humana, tão presente neste grupo? Se somos educadores desejosos de alunos criativos e se propusemos a eles criar e construir suas aprendizagens, por que não construir materiais coletivos e fazer uso da reflexão sobre aplicação de verbas destinadas a estes recursos?

Creio que não seja possível encontrar resposta se não nos lançamos ao exercício da reflexão e de encontrar sentido para os nossos objetivos. A transformação começa quando alimentamos o desejo de fazê-la, nos tornamos responsáveis por ela na medida em que escolhemos e nos propomos realizá-la. A possibilidade está na forma como concebemos, nos relacionamos e nos posicionamos diante da vida.

Portanto, na busca de encontrar as respostas para os objetivos propostos, apresento uma breve retomada das quatro (4) categorias que foram construídas a partir da análise dos dados: a) Escolhas existenciais; b) Marcas vivenciais no tempo e no espaço; c) Ação lúdica: desafios para efetivá-la na prática educativa; d) Escola: lugar de práticas instituídas e instituintes.

Na primeira categoria, *Escolha Existencial* abordei os temas escolhas existências, os conflitos e adversidades destas escolhas, a transcendência, a presença de sentimentos de sentido de vida.

Através desta categoria constatei através dos relatos dos educadores, que suas escolhas existenciais estão intimamente relacionadas ao prazer que exercem as suas práticas educativas. Demonstram através da verbalização que fizeram a escolha correta ao decidirem pela docência, expressam através do brilho no olhar o prazer no exercício da docência, mesmo reconhecendo as adversidades. Enquanto educadora me identifico, com alguns relatos dos educadores na tratativa relacionada ao posicionamento diante das influências externas na escolha pela docência. Nesta escolha é preciso ter muito forte o desejo existencial para não sucumbir diante da pressão externa e das adversidades, mas assim como alguns educadores tiveram e outros não, o apoio familiar, eu sempre pude contar com o apoio da família na minha decisão pela docência. Outro tema tratado nesta categoria está relacionado a maneira como os educadores retratam a forma que transcenderam as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Considero uma generosidade docente não permitir que outras crianças vivenciem tais situações desagradáveis de aprendizagens e neste processo resignificaram uma proposta metodológica para possibilitar aos seus educandos uma aprendizagem mais significativa regada de afeto e sentido.

Na segunda categoria, *Marcas vivenciais no tempo e no espaço*, refleti sobre os cenários prazerosos e conflitantes na infância, ausência e presença de princípios lúdicos na relação educando e educador e a atitude criativa diante das adversidades.

Acredito que nesta etapa da investigação, pude reviver juntamente com os educadores participantes, enquanto relatavam as suas vivências infantis, momentos significativos da minha infância e constatar que felizes são as pessoas que tiveram infâncias tão maravilhosas como nós. Relembro neste momento que um dos educadores mencionou uma frase semelhante a esta que explicito referente a infâncias maravilhosas, sendo privilégio de algumas pessoas. Enfatizo que acredito que muitos educadores demonstram em sua prática lúdica as vivências lúdicas que tem registros em suas lembranças infantis. Coloco-me no mesmo grupo participante que vivenciou o lúdico na infância e em alguns anos iniciais escolares e que assim como eles busco proporcionar aos meus educandos esta vivência. Destaco também nesta categoria enquanto mérito destes educadores que conseguem incorporar em suas práticas educativas os princípios lúdicos na relação educador-educando enquanto transcendência das experiências frustradas que viveram neste sentido e a forma criativa que transformam as suas adversidades tanto na vida pessoal quanto profissional. Percebo nestes educadores um desejo muito forte de provocar a transformação e a inserção da concepção lúdica na comunidade escolar.

Na terceira, *Ação lúdica: desafios para efetivá-la na prática educativa*, onde abordei os seguintes temas: práticas solitárias e a dificuldade de construir uma prática coletiva, compreensão do conceito e a aplicabilidade na prática, assim como a escola alheia às transformações históricas.

Nesta categoria os desafios foram se descortinando de uma forma muito clara nos relatos da maioria dos participantes tendo em vista que ao mesmo tempo, que eles mencionam as dificuldades também demonstram que dentro de suas possibilidades vão contornando as adversidades. Ressaltam trabalhar muito de forma solitária, mas através de relatos informais, denunciam que mesmo a escola dificultando encontros para compartilhar experiências, alguns educadores mais próximos tentam parcerias em projetos. Explicita que essa tentativa é muito tímida ainda e que o desejo se faz numa efetiva parceria entre os educadores, este relato me emociona ao saber que o desejo da escolha existencial também se faz presente neste mesmo desejo de transformar esta prática solitária numa prática coletiva. Em minha concepção quando se tem o desejo o universo conspira a favor. Outro desafio que destaco está associado à relação da compreensão do conceito e aplicabilidade da ludicidade. Neste desafio percebo uma ambiguidade no que tange o relato de alguns educadores que enfatizam a sua prática

educativa voltada aos princípios lúdicos e ao mesmo tempo afirmam que a ausência de recursos materiais impede uma prática mais lúdica.

Reafirmo a minha convicção de que quando a concepção de ludicidade está realmente internalizada, não será a ausência dos recursos que influenciaram a ação lúdica. Não será a falta de material o determinante numa ação voltada a ludicidade. Afirmo segundo a minha experiência docente, que esta falta gera certa frustração no educador, que se propõe a realizar um trabalho de qualidade e não mede esforços na concretização deste objetivo, no entanto, não poderá ser um inibidor desta prática. Ressalto ainda que um brinquedo ou um jogo poderá ou não ter efeito diante de um ser brincante diante da forma que esta sendo conduzido. Um barco, enquanto exemplo, poderá não ter significado algum para uma criança e ela encontrar o significado do brincar na caixa do brinquedo. Assim como uma folha de papel poderá se transformar num barquinho e a criança participar desta construção e mergulhar em um mundo simbólico que terá todo significado a ela. A ação do brincar precisa encontrar sentido em quem está envolvido nesta ação, podendo ter influência da pessoa que conduz esta ação ou não.

Saliento que outro desafio está ligado a formação continuada dos educadores, concordando que vivemos numa era contemporânea e que o conhecimento está em constante evolução e enquanto formadores precisamos estar em processo de formação permanente. Utilizo a expressão permanente ao invés de continuada dando sentido à necessidade de estarmos buscando permanente formação, não para adicionarmos títulos ao nosso currículo, mas para acompanharmos o processo evolutivo de desenvolvimento humano. Não posso exercer uma prática que não conduz com a realidade que se estabelece neste momento, a minha prática precisa acompanhar os interesses e anseios dos educandos que constituem a realidade atual. Ao mencionar esta minha crença relembro, de alguns educadores que fizeram parte da minha formação docente, que vinham para a aula com diários e apostilas amareladas pelo tempo e que pregavam um discurso constituído atemporal na tentativa de nos convencer com sua profecia. Lamentavelmente ou felizmente deste período apenas relembro das folhas amareladas, porque não fez sentido algum em minha formação. A única lembrança que permaneceu por algum tempo foram que estas folhas e esta atitude docente me proporcionaram um choque de realidade ao vivenciar a função docente apresentando lacunas de senso de realidade, superadas com a vivência docente.

Ena quarta categoria, *Escola: lugar de práticas instituídas e instituintes*, em que tratei os seguintes temas: instituição alheia ao lúdico, com ausência de sentimento de sentido competindo com o desejo de transformação desta realidade, criatividade enquanto contraponto

às adversidades, a ausência de continuidade educativa em relação ao lúdico; dualidade de concepções metodológicas, a ausência da concepção lúdica na formação docente e a necessidade de uma ação reflexiva sobre o papel da escola.

Nesta categoria saliento o relato dos educadores quanto à relação de indiferença da escola, tornando-se alheia a inserção da concepção de ludicidade nas práticas educativas. Os participantes verbalizam que a escola não está preocupada com esta situação, envolve-se com as questões burocráticas da escola (se tem professores, cumprir as determinações, alcançar índices, as questões disciplinares dentre outras) e as questões particulares do processo educacional ficam em segundo plano.

Segundo os relatos, alguns educadores manifestam o desejo de mudança nas práticas educativas enquanto outros permanecem acomodados em práticas sem elaboração metodológica, com perfis tradicionais e sem nenhum atrativo pedagógico, apenas transmitindo informações, configurando assim uma dualidade de concepções metodológicas, uns querendo a transformação e outros desejando permanecer na acomodação. Nesta acomodação, em algumas situações vão se constituindo a ausência da continuidade educativa voltada ao lúdico. Para alguns participantes brincar e se divertir aprendendo só para os primeiros anos. Esta frase me faz lembrar um educador que diz que alguns professores não compreendem que é possível aprender brincando. Concordo com esta afirmativa, ao mencionar que algumas pessoas não conseguem conceber esta possibilidade. Concordo também com a afirmação de que é possível aprender de forma lúdica e prazerosa, assim como, acredito que a escola precisa encontrar o sentido de sua existência, precisa ser mais que apenas um lugar de transmissão de conteúdos, é necessário refletir sobre a ação constantemente. O processo educativo se constrói quando nós educadores somos capazes de avaliarmos e reavaliarmos as especificidades do processo educacional.

Por fim, me dirijo ao final destas considerações desejando que os achados desta pesquisa possam contribuir na compreensão da importância da inserção lúdica nas práticas educativas, acredito que o processo educativo será beneficiado, no sentido de devolvermos a escola e aos seus protagonistas, um espaço de encontro de saberes. Transformando o ambiente escolar num lugar significativo, prazeroso e divertido, tanto para educadores quanto para educandos, possibilitando o fortalecimento e a constituição da cultura lúdica na sociedade.

Vivi esse período da construção da pesquisa me colocando nas considerações de cada participante, junto às suas críticas e aspirações referentes à educação, a escola e a sociedade. Concordei com alguns relatos (me silenciando), mas, me sentia quase autoral em algumas falas. Ao mesmo tempo ia constatando que o desejo de fazer educação com o desejo de

promover vivências e aprendizagens significativas não se restringe a um sonho, uma utopia, nem um desejo ímpar. Constatei também que talvez as concepções lúdicas apresentem-se timidamente através de práticas educativas inovadoras pelo fato de permanecerem ainda na clandestinidade e na individualidade.

Acredito que esta pesquisa venha contribuir para que enquanto educadores, possamos reavaliar a prática educativa, nossos referenciais teóricos, metodológicos e principalmente perceber e compreender a *Escola* em suas particularidades, isto é, estudar as relações dos protagonistas desta instituição: *o educador e o educando*, o processo ensino-aprendizagem visto através de um olhar diferenciado e dando sentido a esta existência.

Acredito também que esta reflexão possa colaborar enquanto avaliação e reavaliação nas práticas educativas cotidianas dos educadores e daqueles que, como esta pesquisadora, acreditam numa educação que prima pela qualidade e pelo prazer em construir aprendizagens significativas e criativas através da ludicidade. Luckesi (1994, p. 20) salienta que: “uma prática educativa lúdica possibilita a cada um de nós e a nossos educandos aprendermos a viver mais criativamente e, por isso mesmo, de forma mais saudável”.

Saliento que a inserção da concepção lúdica nas práticas educativas dos anos iniciais do ensino fundamental, não será a grande descoberta do século para qualificar a educação, mas tenho convicção de que possibilitará aos seus protagonistas viver a escola de uma forma mais prazerosa e significativa. E que seja possível aprender e ensinar num espaço prazeroso possibilitando o bem-estar dos envolvidos. Retomo o meu entendimento referente à minha concepção de Ludicidade refirmando a minha crença enquanto uma experiência plena de relação de reciprocidade entre o ato da brincadeira e o envolvimento do ser brincante. Acredito que a maneira lúdica estimula o viver e dá sentido a este viver proporcionando aos protagonistas um envolvimento integral baseado nas concepções da ludicidade nas realizações plenas, na busca pelo prazer de constituir-se num espaço permeado de aprendizagens e de saberes. Oferece melhoria na qualidade de vida dos envolvidos, trabalha a afetividade, o bem-estar no momento lúdico através da alegria de viver, dando um sentido de vida ao vivenciar as relações lúdicas.

Durante o processo de investigação o conceito próprio de ludicidade, que consigo formular através dos aportes teóricos na qual sustentam esta concepção, percebi em diversos momentos alguns dos educadores participantes manifestarem em suas práticas alguns recortes desta minha crença, o que me fez constatar que a ludicidade se faz presente em algumas práticas educativas e em outras ainda esteja num processo de internalização. Constatei também que alguns educadores acreditam que o lúdico está empiricamente

associado às vivências lúdicas e que os brinquedos são objetos coadjuvantes no processo de brincar, o principal está na ação resultante do ato, na sensação proporcionada pela ação. Neste sentido encontro eco das minhas crenças enunciadas nesta pesquisa com a crença de alguns educadores.

Acredito que a inserção desta concepção na qual fundamento durante este estudo, seria relevante nos currículos de formação dos cursos de graduação, no sentido de proporcionar uma reflexão sobre a importância e a dimensão que a ludicidade poderá promover numa formação voltada aos princípios lúdicos aos educadores dos anos iniciais. Penso também que nesta formação precisa existir uma parceria de disciplinas e de ações vivenciais lúdicas no processo de qualificação docente, promovendo assim a aproximação da teoria, a prática e a vivência do conceito de ludicidade na formação docente.

Chego ao final de dois anos *abençoados*, prestes a defender esta investigação, ciente de que percorri um longo caminho e neste decorrer fui colhendo muitos frutos. Também tenho a consciência de estar sempre caminhando em buscas que não cessam. No decorrer da caminhada encontramos parceiros de ideias e ideais, que me fortalecem no sentido de me possibilitar vislumbrar novos prismas, me fazendo refletir diante do desconhecido, assustador e instigante mundo novo que vai se descortinando a cada etapa vencida.

Assim como os indivíduos, os ideais, as concepções, as aprendizagens estão em constante transição e transformação. Estas mesmas transformações se fazem presentes na minha caminhada enquanto experiências vividas, aprendizagens, aprofundamento teórico e metodológico. Muitas foram às transformações que me constituem hoje e com convicção posso afirmar que elas foram necessárias para a minha evolução enquanto indivíduo e um educador melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Autobiografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALVES, Claudia; PACHECO, Suzana M. Planejamento do ensino e alfabetização. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, M.; PACHECO, Suzana (orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009 (p. 47-68).

ANDRÉ, M. E. D. A. **A avaliação da escola: Em cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, agosto 1990, n.74, p. 68.

_____; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo; EPU, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Educação Infantil. Prioridade imprescindível**. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Janete M.L. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol.56).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BELIN, Luiz; DOTTO, S. e GEHRKE, W. Brinquedoteca “Mundo Encantado”. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (p.157-167).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto, 1994.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937.pdf>> Acesso em: 12/01/2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 07/01/2012.

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Conven%C3%A7%C3%A3o_Internacional_sobre_os_Direitos_da_Crian%C3%A7a> Acesso em: 10/01/2012.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988. 12/01/2012.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$convencao-dos-direitos-da-crianca](http://www.infopedia.pt/$convencao-dos-direitos-da-crianca)>. Acesso em 10/01/2012.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Básica. Brasília, 2004.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar ed., 2007.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1996.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da aprendizagem.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPOS, M.M; **O lúdico no contexto escolar:** um resgate ao prazer de aprender. 2011. Disponível em <<http://www.legadoludico.com/Artigos/Artigos.html> > Acesso em 15/01/2012.

CRAIDY, Carmem Maria (org.). **O Educador de todos os dias:** Convivendo com crianças de 0a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes. 2006.

DICIONÁRIO ONLINE EM PORTUGUÊS. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/ludico/>> Acesso em: 17/02/2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 6 ed. Campinas: Papirus, 1996.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação:** O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ERIKSON, Erik. **O Ciclo de vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e função docente. In: Nóvoa (org.). **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995. (p.93-124).

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERREIRA, Márcia. **Ação psicopedagógica na sala de aula:** uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.

FERREIRA, I. C.; COELHO, Maximila. Formação Pessoal: Lúdico-espço para pensar e aprender. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FORTUNA, Tânia. **O lugar do brincar na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, Ano IX, n. 27, 2011. Abri/Junho. 8-10.

_____. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOSSATTI, Paulo. Por uma logoterapia: Possíveis contribuições de Viktor E. Frankl para uma história de vida com sentido. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Barreto (org.). **Autobiografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **A produção de sentido na vida de educadores**: por uma logoformação. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

_____; SARMENTO, Dirléia; RAPOPORT, Andrea. (orgs.). **Psicologia e Educação**: Perspectivas Teóricas e Implicações Educacionais. Canoas: Salles, 2008.

FRANÇA, Sandra L. **Resgate das Memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR**. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

FRANKL, VIKTOR E. **Sede de sentido**. 3 ed.- São Paulo: Quadrante, 2003.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida**: fundamentos da Logoterapia e análise existencial. 4 ed. São Paulo: Quadrante, 2003.

_____. **Lo que no está escrito en mis libros**: Memorias. 2 ed. Buenos Aires: San Pablo, 2003.

_____. **La psicoterapia al alcance de todos**. 7 ed. Barcelona: Herder Editorial, 2003.

_____. **Em busca de sentido “um psicólogo no campo de concentração”**. Viktor E. Frankl. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 29 ed. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. São Paulo: Santuário, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. 2007. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2 ed. 2007, p.141-170.

GUIDO, Humberto. A ciência e a prática da ciência nas bordas da modernidade: prefácio. In: FONSECA, Valter Machado da; BRAGA, Sandra Rodrigues. **O Sujeito & o objeto: educação e outros ensaios**. São Paulo: Biblioteca, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. 5ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

HOLZMANN, M. **Jogar é preciso**: Jogos espontâneos-criativos para famílias e grupos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, Saul Neves. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização edesenvolvimento profissional. Portugal: Porto, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: Kishimoto, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-43.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. São Paulo: ed. Escuta, 2001.

KRAEMER, M.L. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.27, n.96, Out.2006. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/123/74>> Acesso em 12/01/2012.

LAURINDO, Moisés. **Ludicidade na Escola Pública**: Opiniões, Vivências e Cotidiano de um Grupo de Professores. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina. Universidade do Sul de Santa Catarina, SC, 2010, 113p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Malabares Comunicação e Eventos, Salvador BA, 2005, 2 edição.

_____. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In Interfaces da educação. Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas:** abordagem a partir da experiência interna. Educação e Ludicidade. Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000. Disponível em <www.luckesi.com.br>. Acesso em 28/11/2011.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?** A imagem corporal sem corpo. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAHFUZ, Edson. **Poesia e construção.** A obra como paradigma da qualidade arquitetônica. Arquitetura e Urbanismo (40): 41-42, fev. e mar.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social:** Teorias, método e criatividade. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Andrea A. **Educação Infantil:** Uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes. (1997-2002), In: reunião da ANPED, 27, 2004, 1-5.

MOSQUEIRA, Juan. **O professor como pessoa.** 2ed. Porto Alegre, Sulina, 1978.

MRECH, Leny M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 109-132.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 23-44.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

_____. **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, 2 ed. 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros. **Rituais e brincadeiras.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PEÇANHA, Sílvia. **As concepções sobre o brincar na Educação Infantil e as práticas educativas:** múltiplos olhares. 2011. 220f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Unilasalle, 2011.

PEREIRA, Eugênio T. **Revista Criança do professor de Educação Infantil** – Secretaria de Educação Fundamental do MEC – ministério da Educação, nov.2002.

PEREIRA, Sueli M. **Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola:** entre o instituído e o instituinte. Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais. Rio de janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. (1946). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e interdisciplinariedade**, Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, M.; PACHECO, Suzana (org.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.p.23-36.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 133-142

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. **A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância**. In: Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, Ano IX, n. 27, 2011. Abri/Junho, p. 39-41.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) Assunción – PY- Dissertação apresentada em 01/2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf> Acesso em: 1702/2012.

SANTOS, Santa Marli P. (org.). **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **O lúdico na formação do educador**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. (coord.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Carlos A. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

SILVA, Denise Quaresma. **“Fracasso” escolar**: que lugar é esse? Psicanálise e Educação. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

SILVA, L.; POLENZ, Tamara (orgs.). **Educação e Contemporaneidade: Mudanças de Paradigmas na ação formadora da Universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

SISTO, Fermino Fernando; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila D. T. (orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madri: Morata, 1998.

STENHOUSE, L. (1984). **Investigación y Desarrollo del Curriculum**. Madrid: Morata.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber livro, 2004.

SOUZA, Eliseu Clementino. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogênicas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Jamily. **Professoras Alfabetizadoras E O Ensino fundamental De Nove Anos: Concepções Frente À Infância E À Ludicidade**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISS, Maria Lúcia L. **Reflexões sobre a psicopedagogia na escola**. Em *Psicopedagogia*. n. 10, 21. P.6-9. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1991, 2 ed.

_____. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WIKIPEDIA (biblioteca eletrônica). Disponível em: <wikipedia.org.br>. Acesso em 10/10/2012.

ZORZO, Cacilda M.; MAIA, Christiane M.; PUREZA, Vera L. **Lúdico e proposta pedagógica: Construindo interfaces na Educação Infantil**. In: SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (orgs.). **Educação e Contemporaneidade: Mudança de paradigmas na ação formadora da Universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização da entrevista

Escola Municipal XXX

Estimado Professor(a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração nesse estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente e domiciliado _____(cidade), concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Ludicidade e Produção de Sentido nas Práticas Educativas”.

Declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada sobre o problema de investigação, ao qual está formulado do seguinte modo “Como se dá a produção de sentido e a ludicidade nas práticas educativas dos educadores?”

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Minha participação nesse estudo é voluntária.

2º - A pesquisadora explicou as justificativas e os objetivos da pesquisa. Tendo como objetivo geral: Compreender, tendo por base a teoria de Viktor Frankl, como se dá a ludicidade e a

produção de sentido na prática educativa dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola Municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

3º - Tenho conhecimento que em sentido restrito, no que concerne aos participantes da pesquisa, eles não serão contemplados por nenhum benefício econômico, financeiro ou de qualquer natureza. Em sentido amplo, a pesquisa trará benefício para a ciência na medida em que pretende avançar na produção do conhecimento, conforme já explicitado nos objetivos e justificativa da pesquisa.

4º - A pesquisadora explicou os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir:

a) Em um primeiro momento na reunião pedagógica da instituição, será solicitado que sejam elencados pelo grupo, cinco (5) educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, que se encaixam no perfil solicitado, isto é, a indicação estará vinculada ao educador que apresentar em sua prática educativa, a presença do lúdico em sua ação cotidiana.

b) Em um segundo momento, para aprofundamento dos dados da pesquisa, os educadores que foram indicados pelo grupo, irão participar de uma entrevista semiestruturada, gravada entendendo como objetivo, aprofundar as informações obtidas nos diversos instrumentos da pesquisa.

5º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta, esclarecimento ou dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados a pesquisa (antes, durante e após a pesquisa) ou se pensar que possa haver algum prejuízo pela minha participação, terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo. Poderei entrar em contato com a professora Adriana L. Nunes (pesquisadora) no endereço: Rua Euzébio de Queiróz, 76 – Esteio –RS, através dos telefones XX 51 – 99496151 – 34590530 e pelo e-mail: adrilnunes@yahoo.com.br para eventuais esclarecimentos.

6º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Paulo Fossatti, do Centro Universitário La Salle;

7º - Fui informado que as gravações das entrevistas ficarão sob a guarda da pesquisadora, até que sejam transcritas e que serão incinerados, assim como os documentos utilizados na pesquisa, após 5 anos;

8º - A participação do sujeito de pesquisa é voluntária e isenta de despesas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é elaborado em duas vias, ficando uma delas com a pesquisadora responsável e outra com o sujeito de pesquisa (entrevistado);

9º - O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) do Unilasalle – Canoas/RS.

10º- Fui informado que após o término da pesquisa, será realizado um encontro previamente agendado pela pesquisadora, para devolutiva dos dados e a conclusão da investigação aos participantes (entrevistados) envolvidos no processo.

11º- Autorizo a utilização dos dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade.

12º - Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2012 (dia, mês).

Assinatura do professor

Assinatura da pesquisadora responsável

Adriana de Lima Nunes

(Mestranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle- UNILASALLE)

APÊNDICE B – Eixos temáticos para a entrevista dos professores

Prezado(a) professor(a)

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo título é LUDICIDADE E A PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa

Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do telefone XX (51) 99496151 ou 34590530 e do e-mail adrilnunes@yahoo.com.br

Atenciosamente,

Canoas,....de.....de 2012.

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista

EIXOS TEMÁTICOS

1. Infância e Ludicidade

1.1 Relato da infância (na família e na escola) em relação ao lúdico.

2. Sentido dado a figura humana (Pessoal e Profissional)

2.1 Escolha da profissão

2.2 Tempo na docência

2.3 Sentido da profissão e na profissão (emoções e frustrações docentes)

3. Prática Educativa e a Ludicidade

3.1 Sentido do lúdico na vida pessoal e profissional

3.2 Práticas educativas voltadas aos princípios lúdicos (avanços e retrocessos)

3.3 Rotina da prática educativa e ludicidade (presença/ausência) – contribuições cognitivas, culturais, sociais no desenvolvimento humano.

4. Formação docente

4.1 Formação acadêmica (titulação)

4.2 Inicial e continuada

4.3 Sugestões para reorganização curricular nos cursos superiores voltados a formação docente.

APÊNDICE D - Parecer emitido pelo CEP – Plataforma Brasil

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/detalharPesquisa.jsf#> Pesquisador > Gerir Pesquisa > Detalhar Projeto de Pesquisa - Acesso em: 17/12/2012.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

Dados do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: Produção de Sentido e Ludicidade nas Práticas Educativas

Pesquisador: Adriana de Lima Nunes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02302112.9.0000.5307

Submetido em: 14/05/2012

Instituição Proponente: Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável



Documentos Postados do Projeto

Tipo Documento	Situação	Arquivo	Postagem
Parecer Consubstanciado do CEP	A	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_31482.pdf	04/06/2012 15:12:06
Interface REBEC	A	PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml	15/05/2012 20:12:49
Projeto de Pesquisa	A	PB_RELATORIO_PESQUISA_23021.pdf	14/05/2012 17:27:51
Outros	A	Projeto de Pesquisa (comitê).docx	14/05/2012 17:24:51
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	A	Termo de Consentimento.docx	14/05/2012 16:48:16
Folha de Rosto	A	Folha de rosto.pdf	14/04/2012 17:21:15
Declarações Diversas	A	Declaração Instituição Coparticipante.pdf	14/04/2012 17:15:17

» Listar Todos

Tipo Documento	Situação	Arquivo	Postagem
Interface REBEC	A	PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml	14/05/2012 17:27:51
Parecer Consubstanciado do CEP	A	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_17427.pdf	02/05/2012 17:22:51
Projeto de Pesquisa	A	PB_RELATORIO_PESQUISA_23021.pdf	14/04/2012 17:30:37
Interface REBEC	A	PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml	14/04/2012 17:30:36
Outros	A	Formulário de encaminhamento da Pesquisa para avaliação nas comissões para o CEP parte 2.pdf	14/04/2012 17:20:46
Outros	A	Formulário de encaminhamento da Pesquisa para avaliação nas comissões para o CEP parte 1.pdf	14/04/2012 17:20:06

Tramitação:				
CEP Trâmite	Situação	Data Trâmite	Parecer	Informações
Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS	Submetido para avaliação do CEP	14/04/2012		
Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS	Aceitação do PP	19/04/2012		
Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS	Parecer liberado	02/05/2012	Revisar pendências conforme solicitado.	
Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS	Submetido para avaliação do CEP	14/05/2012		
Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS	Aceitação do PP	15/05/2012		
Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS	Parecer liberado	04/06/2012		

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

[Voltar](#)

[Enviar Notificação](#)