



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON SILVA PEREIRA

**CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE
GRADUANDOS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVANDO PRÁTICAS FORMATIVAS**

Salvador/BA

2022

ANDERSON SILVA PEREIRA

**CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE
GRADUANDOS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVANDO PRÁTICAS FORMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Salvador/BA

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pereira, Anderson Silva.

Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em pedagogia : perspectivando práticas formativas / Anderson Silva Pereira. - 2022. 81 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Formação docente. 4. Prática de ensino. 5. Ludicidade. I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.12 - 23.ed.

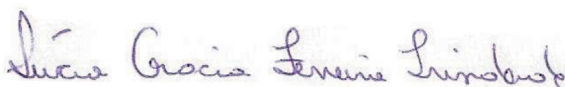
ANDERSON SILVA PEREIRA

CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA: PERSPECTIVANDO PRÁTICAS FORMATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: 22 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Lucia Gracia Ferreira Trindade (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Barbara Coelho Neves (Examinadora Interna)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Giovana Cristina Zen (Examinadora Interna)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Roselane Duarte Ferraz (Examinadora Externa)
Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB



Sabrina Torres Gomes (Examinadora Externa)
Doutora em Psicologia, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

*Eu plantei, Apolo regou; mas Deus deu o crescimento.
(1 Coríntios 3:6)*

Durante o percurso formativo, encontrei pessoas que contribuíram para que eu pudesse vencer mais um ciclo de minha formação. A estas, AGRADEÇO

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter me sustentado durante o percurso do mestrado.

A minha esposa, Manuellen – pela cumplicidade e compreensão durante o período de ausência.

Aos meus pais Getro Santos e Patricia Silva, obrigado pelo ensinamento, pelo cuidado, e por tudo que vocês fizeram e faz por mim.

Aos meus irmãos Getro Filho e Quelli, obrigado pela força e pelas palavras de ânimo nos momentos de dificuldade.

Aos meus tios Jovan Santos e Sandra – Agradeço pela compreensão e cuidado, por ter me cedido um lar e ter me proporcionado conforto nos momentos de dificuldade.

A Lucia Gracia Ferreira – Sem você isso não seria possível, além de uma orientadora, você é uma grande incentivadora de sonhos, obrigado.

A FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia, pelo apoio financeiro.

A todos vocês, **OBRIGADO!**

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a(s) concepção(ões) de ludicidade presente (s) na formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, subjacente ao projeto do curso ancorada na disciplina de “Arte e Ludicidade na Educação” perspectivando práticas formativas. Nesta pesquisa, foram explorados os diversos aspectos da ludicidade e sua ambivalência no campo de formação de professores. Trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória, realizada, no ano de 2019 com alunos do 7º semestre do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga, cuja produção dos dados, procedeu-se a partir de três instrumentos, sendo: análise documental (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia), Práticas de Intervenção Formação e grupo focal. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada e que nos permitiu encontrar duas categorias de análise: formação inicial e formação contínua. Foi evidenciado que no curso de Pedagogia difunde uma concepção de ludicidade muito próximo do brincar e jogar e ligada a educação infantil, o que promove a compreensão que a ludicidade não vem sendo problematizada em sua pluralidade de concepções. Os dados ainda mostraram que o conhecimento sobre a ludicidade vem sendo propagado mais especificamente através da formação contínua e das ações de extensão. Assim, a análise dos dados da pesquisa contribuiu para que pudéssemos fortalecer o discurso referente a necessidade de uma formação potencialmente lúdica para além do brincar e jogar.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Práticas Formativas. Ludicidade.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the conception(s) of playfulness present in the initial training of Pedagogy students at the State University of Southwest Bahia, underlying the course project anchored in the discipline of “Art and Playfulness in Education” looking at training practices. In this research, the various aspects of playfulness and its ambivalence in the field of teacher education were explored. This is a qualitative and exploratory investigation, carried out in 2019 with students from the 7th semester of the Pedagogy Course, at the State University of Southwest Bahia (UESB), Campus de Itapetinga, whose data production was carried out from three instruments, namely: document analysis (Pedagogical Project of the Pedagogy Course), Intervention Practices Training and focus group. Content analysis was the technique used and it allowed us to find two categories of analysis: initial training and continuing training. It was evidenced that in the Pedagogy course, a conception of ludicity is spread very close to playing and playing and linked to early childhood education, which promotes the understanding that ludicity has not been problematized in its plurality of conceptions. The data also showed that knowledge about playfulness has been propagated more specifically through continuing education and extension actions. Thus, the analysis of the research data contributed so that we could strengthen the discourse regarding the need for a potentially ludic training beyond playing and playing.

Keywords: Education. Formation Teacher. Training Practices. Ludicity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Procedimento da Pesquisa documental - Organograma.....	40
Figura 02 – Estrutura dimensional do Laboratório de Assessoria Pedagógica da UESB.....	42
Figura 03 – Tripé acadêmico e as categorias de análise.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ementa da disciplina Arte e Ludicidade na Educação.....	51
Quadro 02 – Referências da disciplina Arte e Ludicidade na Educação.....	53
Quadro 03 – Resumo e descrição do projeto Ludoteca.....	66

LISTA DE SIGLAS

GF - Grupo Focal

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPCP – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

PPC – Projeto pedagógico de Curso

PIF – Práticas de Intervenção Formação

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PLURALIDADE DE CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA LUDICIDADE E DA ATIVIDADE LÚDICA	17
2.1 Ludicidade como um fenômeno interno.....	17
2.2 Ludicidade como condição.....	20
3 LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	23
3.1 O Lúdico e a criança: uma perspectiva histórica.....	23
3.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras: instrumentos da ludicidade e o desenvolvimento do indivíduo.	25
3.3 Distinções: jogo, brinquedo, brincadeira e recreio.....	26
4 LUDICIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO	29
4.1 O professor, o aluno e a prática pedagógica.....	29
4.2 Formação inicial e permanente: um processo de reflexão	31
5 CAMINHO METODOLOGICO	36
5.1 Tipo de Pesquisa	36
5.2 Campo empírico e participantes.....	37
5.3 Procedimentos da pesquisa	39
5.3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.....	39
5.3.2 Práticas de Intervenção Formação.....	42
5.3.3 Grupo Focal.....	48
5.4 Técnica de Análise dos dados	49
6 NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: RESULTADOS ALCANÇADOS	51
6.1 Formação Inicial.....	51
6.2 Formação contínua	61
6.3 Reflexão sobre a(s) concepção(ões) de Ludicidades encontrada(s).....	65

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
8 REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES.....	78
Apêndice A: Roteiro das questões norteadoras do Grupo Focal.....	78
Apêndice B: Espaço das Práticas de Intervenção Formação.....	79
Apêndice C: Banners expostos das Práticas de Intervenção Formação.....	80
Apêndice D: Mesas do Espaço de Práticas de Intervenção Formação.....	81

1 INTRODUÇÃO

A temática proposta é resultado de reflexões que marcaram a minha trajetória de vida, principalmente, relacionadas a infância, visto que aspectos desta fase me influenciou na escolha da formação em Pedagogia. Assim, é inegável que os aspectos da formação acadêmica, em muitos casos, são consequências de vivências da infância, influências durante o processo de crescimento na escola, no ambiente familiar e na comunidade. Em meu percurso, lembro-me de quando era criança e fazia visitas à casa de minha avó paterna e deparava, às vezes, com a sala de visita repleta de materiais didáticos de uma tia que era professora da educação infantil. Lembro-me o quanto era prazeroso cortar aquelas folhas A4 de várias cores que sobravam com as tesouras de picotar onduladas.

Além disso, me encantava com as atividades que minha tia passava, nas horas de divertimento, para que eu pudesse colorir, eram várias as formas, tinham animais, tinham tubos, casas e formatos de crianças. Entretanto, jamais imaginei que esses aspectos pudessem refletir no processo de escolha da minha futura profissão. Por isso, nesse trabalho busco refletir acerca da formação dos pedagogos.

Todos sabemos que, em nosso país, a profissão docente é atravessada por diversos entraves - remuneração baixa, falta de condições de trabalho, insegurança, entre outros aspectos -, por isso, as reflexões sobre a formação docente na modernidade são permeadas por diferentes questões, necessidades e perspectivas teóricas. Muito se discute sobre a importância de uma formação conjugada com os diversos apontamentos da cultura, da contemporaneidade e dos novos mecanismos de aprendizagem que são relevantes para a harmonização de uma prática com ênfase em uma didática que se mostre eficaz para o ensino.

Desta feita, a definição da pesquisa intitulada “Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em Pedagogia: perspectivando práticas formativas” decorre de algumas inquietações em minha trajetória formativa enquanto aluno de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga-BA.

Em função disso, fiz parte da primeira turma do novo currículo¹, referente ao novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, feito em quase dez anos, na instituição pesquisada. Esta nova reformulação curricular foi implementada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga-BA, em 2011. Sendo assim, nesta nova

¹ Para conhecer o novo currículo consultar: <http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/pedagogia-lic-it/projeto.pdf>

formulação houve a inserção do componente curricular obrigatório, “Arte e Ludicidade na Educação”, no 5º semestre do curso.

Sabemos da enorme dificuldade e tensões que foram estabelecidas ao longo dos anos para que se abrisse espaço no currículo para uma disciplina que pensa a formação inicial sob um viés lúdico, algo que por décadas foi marginalizado tendo em vista que na academia, sempre se privilegiou os saberes científicos em detrimento dos demais. Dessa forma, a UESB, curso de Pedagogia, Campus de Itapetinga, conseguiu.

Por outro lado, no período de 2012 a 2014, tornei-me bolsista de iniciação à docência, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Itapetinga-BA, período em que tive oportunidade de refletir mais intensamente sobre o meu processo formativo. As inquietações a partir das experiências foram muitas, em uma dessas, constatei que as concepções de ludicidade presentes em minha formação não foram capazes de dar conta dos diversos processos atinentes à sala de aula.

No ano de 2014, durante a graduação, tive o desprazer de vivenciar em sala de aula o choro de uma criança que foi motivado por uma atividade com cores. Todas as manhãs de quartas-feiras, em uma Escola de Educação Infantil que fica localizada em um bairro da periferia da cidade de Itapetinga-BA, realizava as atividades referentes a participação como bolsista de iniciação à docência. Desse modo, era encarregado de auxiliar a professora nas atividades em classe, por vezes, assumia a sala de aula. A partir desse aspecto, numa dessas semanas que estava à frente das atividades em sala aula, resolvi mudar minha metodologia, comprei alguns materiais de apoio (cartolinas e tintas guaches) para que fosse aplicada uma atividade diferente. O objetivo da atividade era o reconhecimento das cores, o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de abstração e interpretação desses alunos.

Comecei a desenvolver a atividade falando sobre as diferentes cores e suas vastas combinações. Em seguida coloquei uma música “As Cores” da cantora Rebeca Nemer, para animar e criar um meio de interação melhor entre as crianças. Posteriormente, após todo esse processo, distribui os materiais (cartolinas e as tintas guaches) para o desenvolvimento da atividade. Em um dado momento, pedi para que todas as crianças pudessem derramar, em pequenas quantidades, as tintas nas cartolinas, mas percebi que uma criança se levantou e começou a agir de maneira estranha.

Neste momento, intervi e educadamente encostei perto e perguntei o motivo dele ter ficado de pé, timidamente, ele não me respondeu e sentou-se novamente. Em seguida, os alunos, em grupos de 4 pessoas, começaram a derramar, ao meu comando, certas quantidades de tintas nas cartolinas. Subitamente, a mesma criança que estava inquieta e tinha se levantado, deu um

grito muito alto e começou a chorar bastante, porém achei que tinha ocorrido alguma intriga entre os colegas e por esse motivo ela havia começado a chorar. Entretanto, o choro começou a se intensificar bastante, percebi que havia alguma coisa errada. Jamais imaginei que poderia ter sido por causa da atividade aplicada.

Naquele momento me senti totalmente despreparado para lidar com aquele tipo de situação tendo em vista que a criança começou a chorar muito e, numa sala com 26 crianças quando uma começa a chorar todas se sentem inseguras. Ao levar a criança para coordenação da escola, constatamos algo chocante, os familiares relataram toda situação. A criança, havia presenciado, algum tempo atrás, o assassinato da mãe. Por isso, a tinta vermelha (mesma cor do sangue) utilizada nas cartolinas fez com que o aluno despertasse um trauma outrora “adormecido”.

Tudo isso me fez pensar na minha prática enquanto bolsista e no meu processo formativo, visto que a atividade que propus a desenvolver naquele dia despertou uma ferida naquele discente. A partir deste cenário comecei a refletir acerca do conceito de ludicidade e a importância deste instrumento de aprendizagem, pois aprendi durante minha formação inicial que o processo de ludicidade era igual para todos.

Assim, busquei aperfeiçoar minha formação, comecei a procurar artigos e livros que pudessem responder meus questionamentos, até que ingressei no Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa Educação e Diversidade para responder as minhas inquietações. Lá, fazendo parte do Grupo de pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL/UFBA), aprendi outras concepções de ludicidade e nestas, as respostas para muitas de minhas perguntas. Aprendi que a ludicidade pode ser estado de inteireza e plenitude, conforme Luckesi, ou, inerente a natureza humana, conforme Lopes; em ambas, a ludicidade é diferente para cada sujeito e aquilo que é lúdico para mim pode não ser lúdico para outras pessoas.

Desse modo, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: qual(is) concepção(ões) de ludicidade está(ao) presente(s) na formação inicial de estudantes de Pedagogia da UESB, subjacente ao projeto do curso e ancorada na disciplina de "Arte e Ludicidade na Educação"? Assim, esse trabalho tem como objetivo analisar a(s) concepção(ões) de ludicidade presente(s) na formação inicial de estudantes de Pedagogia da UESB, subjacente ao projeto do curso ancorada na disciplina de “Arte e Ludicidade na Educação” perspectivando práticas formativas. E os objetivos específicos: Identificar a(s) concepção(ões) de ludicidade presentes no projeto curricular do curso de Pedagogia e na disciplina de “Arte e Ludicidade na Educação”; Conhecer na perspectiva dos estudantes a(s)

concepção(ões) de ludicidade presentes nas práticas formativas no curso de Pedagogia; e refletir acerca da perspectiva lúdica encontrada e de como estas produzem compreensão que se volta a pensar a formação do professor.

Desse modo, o presente estudo encontra-se estruturado em seis seções. A primeira, segunda e terceira remete ao referencial teórico que traz compreensões a respeito das concepções de ludicidade, os aspectos dos jogos, brincadeiras e brinquedos, a criança numa perspectiva histórica e a formação do professor dentro de uma prática pedagógica potencialmente lúdica que dão base de sustentação teórica para as discussões que permeiam a pesquisa. Na quarta seção, desenha-se a metodologia empregada para o desenvolvimento dessa pesquisa em que foi mostrado todo o percurso percorrido para a obtenção dos resultados. Em seguida, a quinta seção, apresenta as reflexões a respeito dos dados produzidos e dos resultados que foram obtidos, assim como as contribuições deste trabalho. Por fim, tecemos as considerações finais que finaliza este estudo, mostrando a importância de uma formação potencialmente lúdica.

2 PLURALIDADE DE CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA LUDICIDADE E DA ATIVIDADE LÚDICA

2.1 Ludicidade como um fenômeno interno

Definir a ludicidade não é uma tarefa fácil, uma vez que a ludicidade é uma palavra polissêmica e cheia de ramificações. Primeiro não existe uma só definição do que seja ludicidade, por isso, visivelmente, ao falar de ludicidade é notório associarmos a palavra a algum tipo de brincadeira ou jogo, visto que por anos, na educação, disseminou-se uma que ela estava voltada para a perspectiva da infância. Todavia, com o advento das novas concepções já consolidadas (HUIZINGA, 2008; LUCKESI, 2000; LOPES, 2004; 2014), surgem outros olhares sobre a ludicidade, que não se resumem somente ao público infantil. Essa associação leva-nos a encarar diversos questionamentos: toda brincadeira é lúdica? Todo jogo é lúdico? A ludicidade é uma condição ou um estado?

A partir dessas premissas, nosso intuito, nesse primeiro momento, foi de trilhar um caminho que efetivasse a compreensão da ludicidade como fenômeno interno, conforme proposto por Luckesi (2000). Dessa maneira, a ludicidade oportuniza ao sujeito aprendizagens que vão além do conteúdo, por isso, as indagações sobre o conceito de ludicidade envolvem processos de compreender² a compreensão do outro e identificar as implicações dentro desse processo.

Assim, ao discorrermos sobre as polissemias da ludicidade, verificamos que os indivíduos são carregados de histórias e discursos. Luckesi (2007), faz analogias aos estados exteriores e interiores que são capazes de distinguir a forma que a ludicidade surge dentro do sujeito. De acordo com autor, o mundo interior se relaciona com o exterior, levando a concluir que a ludicidade não decorre diretamente de fatores exteriores, ou seja, por ser compreendida como um fenômeno interno, a ludicidade não depende de jogos, brinquedos ou brincadeiras, mas, se relaciona com eles e com outras coisas.

Outro aspecto importante, está associado às características intrínsecas, por isso, Luckesi (2002), afirma que a ludicidade é um estado interno do sujeito e pode ser estabelecida em diferentes estágios da vida. Desse modo, atividades podem ser vivenciadas com ou sem ludicidade, nem todo movimento feito pelos sujeitos, sejam eles crianças, adultos ou idosos,

² Compreender a compreensão do outro (MACEDO, 2012).

podem ser considerados como lúdicos. Para Luckesi (2002; 2004), a ludicidade é definida como um estado de consciência, assim,

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, esta sensação é interna a cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum (LUCKESI, 2002, p. 31).

A definição da ludicidade a partir do estado de plenitude, deixa de considerar, como aspecto central, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, uma vez que, o centro da ludicidade reside na experiência que é vivenciada e partilhada, já que esta partilha, por ser individual e subjetiva pode gerar sensações de bem-estar e estas características se configuram como um fenômeno interno. Todavia, Segundo Luckesi (2007, p. 18) a ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra à experiência, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz.

Outro aspecto importante relaciona-se com a distinção de ludicidade e atividade lúdica, pois, são dois termos semelhantes, mas com praticidades distintas. Segunda d'Ávila (2007), o centro da ludicidade reside no que se vivencia de forma plena em cada momento. Na atividade lúdica, de acordo com a autora, não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se esse elemento aparece como acessório, ou seja, se esse elemento não desperta um estado de consciência ou se é posto apenas como algo secundário ou de menor importância. Isso leva-nos a compreender que atividades por si só, podem não ser lúdicas, dependerá muito de como os indivíduos irão encarar essas atividades.

Segundo Luckesi (2014, p. 16) “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivenciam e da circunstância onde isso ocorre”. Para Soares e Porto (2017, p. 189), “atividades lúdicas expressam os jogos, às brincadeiras, às festas, são assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico”, todavia, isso não significa que a partir dessas atividades a ludicidade estará totalmente presente, uma vez que a ludicidade, segundo as autoras:

É um fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação. Essa plenitude é decorrente da absorção, da entrega, da liberdade associada ao comprometimento do indivíduo, do significado que possui para ele a atividade que está se propondo a realizar. Assim, a ludicidade se caracteriza como uma atitude das pessoas e não inerente a algo ou alguém. Também não poderá ocorrer se mediante atitudes impositivas, rígidas, que negam a espontaneidade, e o respeito às diferenças (SOARES; PORTO, 2017, p. 189).

Nesse mesmo sentido, a ludicidade pode ser percebida através de um objeto, de uma atitude ou até mesmo de expressões e não necessariamente a partir de um jogo ou brincadeira como rotineiramente conhecemos. Na perspectiva de Luckesi (2000) é de cunho intrínseco, logo, é difícil afirmar que toda atividade, mesmo as que carregam diversos instrumentos (brinquedos, tintas, tablets, cartolinas, músicas etc.) são lúdicas, ao passo que a ludicidade como estado de plenitude traz essas individualidades internas. Por certo,

[...] essas atividades propiciam dois movimentos: um do presente para o passado, as atividades lúdicas estimulam tanto o contato com as dores que marcaram nossa existência (situações ainda não elaboradas, traumas, vergonha, situações embaraçosas,...) quanto o contato com a alegria de tudo o que foi bom em nossas vidas, que gostamos de relatar e contar numa roda de amigos, uma fonte de bem estar, alegria e prazer. E, na direção do presente para o futuro, as atividades lúdicas propiciam condições de contato com nossas possibilidades, que, desde que experimentadas, podem ser repetidas em milhares de outras oportunidades, na medida em que temos a posse dessa experiência (LUCKESI, 2007, p. 17-18).

É perceptível que as atividades propiciam um movimento do presente para o passado, proporcionando o despertar de alegrias ou dores, por isso, nossas afirmações e nossas condutas pautadas nesse instrumento de aprendizagem precisam ser elaboradas com cuidado para não levar alunos a despertarem traumas adormecidos, apesar de reconhecer que não temos o controle disso. Por vezes entramos em sala de aula carregados de ideologias e de poderes, por isso, a proposição de atividades sem pensar no contexto cultural e familiar de nossos alunos é algo a ser repensado na formação. Por outro lado, as atividades também propiciam movimentos do presente para futuro, em consequência disso, é necessário que todo professor tenha consciência de que toda prática em sala de aula precisa ser elaborada com bastante cuidado, tendo vista a complexidade que envolve o fazer docente.

Sobre as ramificações de conceitos da ludicidade, Lopes (2014, p. 32), direciona seus estudos afirmando que a palavra ludicidade não existe no dicionário, porém, os falantes da língua portuguesa utilizam seis palavras que se destacam para classificá-la, cujas significações aludem às manifestações da ludicidade, são elas: brincar, jogar, brinquedo, jogo, recrear e lazer.

Por outro lado, Huizinga, ao falar de ludicidade, buscou abordar mais suas manifestações do que o vocábulo propriamente dito. Para o autor “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2008, p. 41).

Assim, nossa implicação como educador sobre o conceito de ludicidade é encontrar um sentido na prática pedagógica, costurar as amarras ou fazer essa conjuntura partindo do ponto de vista de cada aluno. O diálogo dentro dessas amarras não pode negar a existência ou os processos culturais que os indivíduos carregam ao passo que o processo formativo voltado para essa área envolve a própria práxis dos indivíduos. Por outro lado, estamos salientando que os conhecimentos científicos, empíricos e culturais dos sujeitos fazem parte, ou deveriam fazer, da construção e do planejamento do professor no desenvolvimento de sua pedagogia. Outrossim:

O lúdico deve ser incluído de acordo com a leitura que o educador faz de sua turma, porque cada estudante possui sua maneira de ser e agir no mundo, seu modo particular de enfrentar situações. Então as peculiaridades dos educandos e do seu contexto devem ser consideradas. Caso contrário, o educador semeará em campo estéril e não conseguirá contribuir no processo de aprendizagem de seus educandos (SOBRAL, 2017, p. 97-98).

Portanto, a ludicidade deve ser atrelada a história do sujeito, visto que todo indivíduo compactua e compartilha suas vivências, seja como um processo pleno ou como marcas de sua trajetória. Logo, a partir do estado de plenitude e acreditando que a ludicidade seja plena, interna e se constitui conscientemente, verifica-se que atividades, mesmos as que carregam características de brinquedo, jogos ou brincadeiras podem não ser lúdicas, porque essa concepção carrega esse viés da subjetividade.

2.2 Ludicidade como condição

Em Lopes (2004, p. 11) a ludicidade é conceituada como “uma condição humana que se manifesta diversamente no brincar, no jogar, recrear, lazer, na construção de artefatos lúdicos e na criatividade”. Desse modo, se a ludicidade é uma condição, então ela é inerente ao ser humano, ou seja, a ludicidade está no sujeito desde o seu nascimento.

Para Lopes (2004), encontramos três dimensões da ludicidade que se complementam, são elas:

1ª dimensão – A ludicidade é uma condição humana – *Homo Ludens* – Constituída pelo ser que nela mora e que é anterior à qualquer uma das suas diversas manifestações; 2ª dimensão – A (s) manifestação (s) – Constituída pela consequência de ser uma condição humana, ou seja, refere-se às manifestações decorrentes das diversas percepções que os Humanos constroem e que podem ser agrupadas, entre outras, no brincar, no jogar, no recrear, no lazer e no construir artefactos lúdicos, vulgo brinquedos. Esta dimensão de análise coloca em evidência a natureza do processo da manifestação da ludicidade; 3ª dimensão – O(s) efeitos(s) – Constituída pela diversidade de efeitos dos comportamentos lúdicos que se revelam durante o processo da manifestação, qualquer que ela seja, e pelos resultados finais produzidos pelo referido processo (LOPES, 2004, p. 12).

Na primeira dimensão a autora compreende a ludicidade como um processo que está incorporado à humanidade e que se manifesta a partir de suas polissêmicas variações, seja no jogo, nas horas do ócio, na brincadeira etc. Neste contexto, como condição, a ludicidade se configura como um estado intrínseco, visto que não aprendemos a ser lúdico, pois já nascemos com essa característica que se expressa visivelmente a partir de uma instigação de divertimento, seja com objetos, seja com jogos, expressão de linguagem ou qualquer outra característica de lazer, alegria ou prazer.

A segunda dimensão refere-se as manifestações da ludicidade a partir da inter-relação que construímos de acordo as nossas percepções, ou seja, envolvem as formas de caracterização que damos aos jogos, brincadeiras, as horas de prazer entre outras. É nessa dimensão que podemos identificar a expressão da ludicidade, visto que, na primeira dimensão compreendemos que a ludicidade está incorporada em nossa natureza e aqui, nesta dimensão é possível observar a forma que a ludicidade se expressa.

Na terceira dimensão busca-se observar os resultados do processo. Que são, em alguns contextos, o desenvolvimento da autonomia, a interação e a aprendizagem individual ou em grupo. Tudo isso relacionada à forma de produção das situações ditas lúdicas. Por ora, todas estas dimensões são partes da compreensão do fenômeno da ludicidade humana, concepção da qual é defendida por Lopes (2004; 2014) e que, também, faz outra importante discussão sobre a forma e o lugar de manifestação da ludicidade. Assim:

Contrariamente ao que o senso comum geralmente pensa, a ludicidade manifesta-se em qualquer existência humana e não apenas nos contextos situacionais criados especificadamente para o efeito. Assim e onde quer que a existência humana se realize, a sua manifestação pode ocorrer na família, fora da família, na escola, fora da escola, em condição favoráveis ou desfavoráveis de existência, na guerra, nos ritos religiosos, na política, no trabalho, nos negócios, no vandalismo, no crime, nos hospitais, na cadeia, nos negócios internacionais e até na morte (LOPES, 2004, p. 14).

Essas manifestações são visivelmente indissociáveis. É lógico que, todas essas afirmações são plenamente discutíveis, até porque segundo Lopes (2004, p.14) “a aceitação da condição da natureza consequencial da ludicidade pode abrir caminhos para uma aproximação real a um fenômeno complexo e enigmático”.

Fica evidente que a ludicidade como estado de plenitude e condição humana, não se limita ao aspecto do jogo ou da brincadeira, a compreensão é mais latente, pois, o aspecto da ludicidade transversaliza-se a ambientes, objetos ou qualquer outra forma de enquadramento, tendo em vista a sua abrangência e a sua subjetividade.

3 LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 O Lúdico e a criança: uma perspectiva histórica

Esta perspectiva histórica baseia-se em autores como Wajskop (2011), Kohan (2011) e Oliveira (2011). Desse modo, podemos dizer que tanto a infância quanto a ludicidade têm marcos distintos, atualmente, observa-se que a compreensão de conceitos relacionados a ludicidade tem um viés dentro da concepção histórica infantil, pois, socialmente falando, criança e lúdico são compreendidos como interligados. Por outro lado, sabemos que, a ludicidade pode se experienciada por todos os indivíduos, criança, adulto ou idoso. Assim, como afirma Luckesi (2000, p. 21):

Observando historicamente a presença de atividades lúdicas na evolução do ser humano, percebemos que existem registros de diversas culturas, que remontam a épocas pré-históricas, tornando natural ao ser humano brincar [...] e essa atividade se faz presente em todo o seu processo de desenvolvimento civilizatório.

Dessa forma, nas civilizações antigas, as atividades “lúdicas” permeavam suas atividades cotidianas, principalmente entre os adultos. Tradicionalmente, a educação das crianças era assumida pela família, de forma assistemática, onde, pais e parentes ensinavam a arte e os ofícios às mesmas. Gradativamente, educação foi se institucionalizando, com o privilégio de uma educação intelectual e desenvolvida em torno da aprendizagem da escrita.

Podemos perceber que na cultura antiga, quer no Egito, Mesopotâmia ou Grécia, a criança não era valorizada, sendo relegada à margem social e, muitas vezes, corrompidas e submetidas a sacrifícios rituais, justamente por serem consideradas como uma passagem para a vida adulta e, portanto, insignificante, além de ser um estorvo para muitas famílias.

Havia uma preocupação com a metodologia a ser utilizada para ensinar as crianças, pois a responsabilidade em instruí-la começava a ser direcionada à escola. Partindo dessa concepção platônica, percebemos que as atividades ditas “lúdicas” associavam a ideia de estudo ao prazer, além de utilizar doces e guloseimas para o ensino das crianças.

Com o advento do cristianismo, há uma distinção sobre as concepções do mundo antigo, colocando como central o aspecto da religião. Neste contexto, a criança ganha destaque, e, ora é valorizada, ora é marginalizada. Mesmo assim, a criança é entendida como um ser ingênuo, inocente e, até mesmo, carregada do peso do pecado – era considerada com uma

essência maligna. Por isso, era tratada com frieza e submetida a uma educação que não lhe proporcionava momentos agradáveis e prazerosos, como em suas atividades fora da escola.

Porém, no século XVIII, surge uma nova mudança na concepção de infância, compreendendo a criança como um ser dotado de natureza distinta do adulto e que passa por um processo evolutivo e conflituoso, emotivo e cognitivo, carregada de valores próprios. É assim que Rousseau descobre a infância, colocando-a na sua particularidade psicológica.

Desse modo, em meados do século XVIII, houve uma expansão da rede de ensino infantil que evidenciou um sujeito “diferenciado”, portanto, de uma teoria diferenciada. Assim, as atividades “lúdicas” começaram a apoiar uma mudança de utilização para aprendizagem das crianças. Com isso, percebemos que as atividades “lúdicas” começam a ter caráter de suporte para a ação didática, visando a aquisição de conhecimentos. Diante disso, Wajskop (2011, p. 27) aponta que “as crianças eram vistas ao mesmo tempo livres para desenvolverem-se e, educadas para não exercerem sua liberdade”. Contudo, diante da influência das ideias de Rousseau, surgem os pedagogos da Educação Infantil: Friedrich Fröebel (1782 – 1854), Maria Montessori (1870 – 1909), que se dedicaram a pesquisar a respeito de crianças pequenas, vindo na educação grande contribuição para o seu desenvolvimento além de verem as mesmas como seres ativos.

Ao criar o jardim de infância, Fröebel foi o primeiro a colocar a atividade “lúdicas” como parte essencial do trabalho pedagógico e como revelador das tendências infantis. Sendo assim, ao enfatizar a ideia de atividade livre e espontânea como importante para o desenvolvimento da criança, Fröebel introduz a ideia de materiais educativos como recursos que servirão para auxiliar a aquisição do conhecimento, tornando este espaço um verdadeiro meio de instrução.

Essa ideia de atividades “lúdicas” proposta por Fröebel repercutiu em vários países entre o final do século XIX e início do século XX, introduzindo essas atividades na escola por favorecer o desenvolvimento da inteligência, pois objetivava facilitar o ensino. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Porém, a discussão da atividade livre, proposta por Fröebel, fez nascer, em várias escolas, a discussão sobre pleitear a liberdade de ação dos sujeitos, além de considerar o espaço do “pré-escolar” como um espaço de animação cultural, onde os jogos deveriam ser livres e escolhidos ao “bel-prazer” dos alunos.

Posteriormente, a prática educativa foi influenciada pela Psicologia de Piaget e Vygotsky, que privilegiava a participação ativa do indivíduo na aprendizagem para que, no processo de interação do sujeito com as atividades, este pudesse agir e captar os dados da

realidade com objetivo de transformá-los. Diante disso, percebemos uma prática educativa dicotômica, pois, ora ela é espontânea (lúdica) e ora é dirigida (pedagógica).

Ao fazer isso, pode provocar um bloqueio na criatividade, infantilizando as crianças como se sua ação simbólica servisse apenas para facilitar o processo de transmissão de determinada visão de mundo, determinada pela escola. Assim, segundo Wajskop (2012, p. 31), “essas práticas apoiaram-se também em materiais lúdicos e brinquedos que por si sós deveriam ser capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos. Como atividade controlada pelo professor, o lúdico aparecia como elemento de sedução oferecido à criança”.

3.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras: instrumentos da ludicidade e o desenvolvimento do indivíduo

O jogo, o brinquedo e a brincadeira podem ser considerados como ferramentas para interpretar o mundo infantil ou adulto, pois é através delas que os indivíduos (criança, adulto) constroem seu mundo e, muitas vezes, expressam situações da sua vida que acabam criando no imaginário. Para Miranda (2001, p. 30):

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo... [...]. Percebe-se, pois que o jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles.

Sendo assim, é possível estabelecer as diferenças existentes entre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, mas ressaltando que os três proporcionam divertimento e prazer. De acordo com Pereira (2001, p. 90):

Para existir o brincar precisa haver quem brinca com um objeto, em um tempo, em um espaço e com um conjunto de mecanismos que regulam uma determinada ação [...]. Brincando, busca-se alguma coisa em si mesma e na relação com o outro dando-se um sentido e uma intencionalidade aquilo que se faz.

Através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, enfim do ato de brincar, é possível introduzir uma série de conhecimentos, atitudes e comportamentos, porque, segundo Benjamim (1984, p. 75):

o brincar é nada mais, que dá a luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, deve ser inculcado no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como

brincadeira, e mesmo em suas formas enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final.

De acordo Queiroz e Martins (2002, p.7), “a criança constrói seu próprio universo, ou melhor, vai construindo e reconstruindo em si o universo em que vive e necessita de nova colaboração nesse processo”. Assim, a prática de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar da educação torna-se fundamental. Uma vez que, por meio do brincar, os sujeitos, além de desenvolverem suas próprias aprendizagens, aprendem a respeitar regras e normas de convivência. Sem contar que pelas brincadeiras e jogos, são capazes de elevar a autoestima proporcionando bem-estar e prazer.

Segundo Kishimoto (1993, p. 45), “brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação”. Nesta perspectiva, podemos inferir que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para a formação do indivíduo, pois ao brincar de faz de conta, por exemplo, as crianças buscam imitar, imaginar, representar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que um personagem pode ser um objeto. Ao brincar os indivíduos estão construindo a sua personalidade, pois é por meio das brincadeiras que os sujeitos percebem e interagem com o mundo que os cercam.

Huizinga (1971, p. 5) aponta nas características dos jogos, brinquedos e brincadeiras fatores que determinam o comportamento dos seres humanos quando se refere ao “prazer que o brincar proporciona a liberdade, as regras, o caráter não representativos, a limitação do jogo no tempo e no espaço e a possibilidade de promover a formação de grupos sociais”. Nas brincadeiras os indivíduos (criança, adulto ou idoso) aprendem a compartilhar ideias, objetos e brinquedos, a superar o seu egoísmo e solucionar os conflitos que surgem.

Logo, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras se tornam importantes instrumentos para despertar no sujeito a experiência lúdica e afetiva. Portanto, o lúdico deve ser considerado como uma perspectiva da expressão de ideias e sentimentos, possibilitando a liberdade de exposição de pensamento. Ainda, tende a propiciar o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio crítico e do prazer.

3.3 Distinções: jogo, brinquedo, brincadeira e recreio

A discussão até aqui já demonstrou como o campo da ludicidade é bastante polissêmico. Antes de mais nada caracterizaremos alguns instrumentos que são utilizados como “conceito

de ludicidade” seja a partir do senso comum ou crítico para fundamentar ludicidade. Por isso, em Lopes (2004), encontramos várias expressões que amparam nossas discussões, primeiro a distinção entre jogar, brinquedo, recreio e lazer.

Para Lopes (2004, p.10), a manifestação lúdica do jogar, significa “uma pré-determinação lúdica regrada e previsível orientada para os efeitos/resultados finais do jogo e dominada pela lógica de o que eu ganho, tu perdes, o que eu perco tu ganhas. Existindo, por isso, vencedores e vencidos”. No jogo, encontramos uma série de regras pré-determinadas que fundamentam sua lógica, sempre haverá um vencedor ou perdedor. Além do mais, no jogo, existem cadeias de combinações que ditam o que os jogadores devem ou não fazer.

A princípio, o que é o jogo? Para Huizinga (2008, p. 5) “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa”. A definição de jogo varia de acordo ao contexto de inserção, temos o jogo como um conjunto de regras, temos os jogos livres, temos os jogos intuitivos bem como os jogos de entretenimento. Para os seres humanos, os jogos se estabelecem a partir de um conjunto de regras pré-determinadas ou de uma simples conjunção de fatores que uns entendem como biológico.

Nesse contexto, o jogo faz parte ou fez parte, em algum momento, da existência dos sujeitos. Huizinga (2008), afirma que o jogo veio muito antes da cultura, ou seja, o jogo é mais antigo que a própria racionalidade do homem, dessa forma, “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2008, p. 7).

O jogo é muito mais antigo, constatava-se que os animais já desenvolviam essa autonomia de brincar entre si. Por isso, Huizinga (2008, p. 5) afirma que “os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”, ou seja, já havia características do brincar entre os animais. Segundo Huizinga (2008), a civilização humana não acrescentou nenhuma característica à ideia geral de jogo para os animais.

Se alinhássemos em termos gerais cada característica do jogo, passaríamos muito tempo e ainda assim não chegaríamos a um consenso das diversas representações, significados e características dos jogos. Portanto, na perspectiva de Huizinga (2008), deduzimos que jogo pode ser também uma manifestação de ludicidade. O autor detalha que o jogo transcende o âmbito da humanidade e não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, o jogo possui uma realidade autônoma, o jogo é neutro e ao mesmo tempo carrega peculiaridades próprias que dão sentido, que geram regras e interação.

Do mesmo modo, os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros. Todo jogo tem infinitas regras, nele se estabelece o momento de parar, recomeçar e finalizar. Assim, suas características precisam ser desenhadas de forma plena para o sujeito, contudo, o jogo como instrumento de aprendizagem se torna uma peça hábil e, através dele, a ludicidade, também, pode ser plenamente expressa.

O brinquedo, por outro lado, se distingue do jogo, primeiramente porque o brinquedo significa objeto elaborado para as horas de divertimento. Em contrapartida o brincar se caracteriza por sua imprevisibilidade. Para Lopes (2004, p. 10), “no brincar existe regras assim como jogo, porém essas regras são construídas durante o processo, por isso, para a autora o brincar focaliza mais no processo e menos nos resultados finais”. Já o brinquedo, apesar de possuir semelhança com o brincar, diferencia-se, uma vez que o brinquedo possui ausência de regras. Kishimoto (2011, p. 20), afirma que “diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. É importante pontuar isso, porque no brinquedo não existe predeterminação de regras e há espontaneidade quanto à forma, além dessa relação íntima que, conforme Kishimoto (2011), a criança estabelece.

Por outro lado, o brinquedo fantasia diferentes tipos de realidades, desde uma profissão até o personagem de filme imaginário, por isso, carrega peculiaridades que fundamentam sua lógica. Além do mais, o brinquedo reproduz culturas e problemas sociais uma vez que incorpora o “espírito” imaginário de quem o manipula. Kishimoto (2011, p. 21) afirma que o “brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social”.

Já o recrear, em Lopes (2004, p. 8), tem como referência a semântica da palavra que significa “causar prazer, satisfazer, divertimento ou lugar ameno”. Por último, a mesma autora enfatiza que a palavra lazer que “deriva do latim *licere* é entendida como as horas de ócio ou o tempo livre”.

Logo, essas distintas características são eixos fundamentais para construção das vastas compreensões, significados e variações da ludicidade, visto que fazem parte de conceitos que unificam a compreensão do lúdico. Além do mais, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, o recreio ou o lazer são instrumentos que possibilitam a construção e o desenvolvimento dos indivíduos.

4 LUDICIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO

4.1 O professor, o aluno e prática pedagógica

A utilização de brinquedos, de brincadeiras e de jogos como instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula precisa ter um entendimento do seu sentido sobre o contexto em que se encontram inseridos. Estes instrumentos não são objetos que trazem em si um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem uma oportunidade para serem explorados e possibilitar, aos alunos, a colaboração para a construção do seu conhecimento.

O brincar faz parte da vida, sendo, por isso, um direito fundamental de todos, pois é na infância que se dá os primeiros passos, que são definitivos para a futura escolarização e sociabilidade que, conseqüentemente, definirá suas características do adulto como membro social. Logo, a escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através das descobertas e invenções que os sujeitos acabam adquirindo, estando em contato com as brincadeiras. Segundo Kishimoto (1993, p. 21):

O brincar vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas. O homem como ser simbólico que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova “pedagogia da criança”.

Cabe à instituição escolar buscar proporcionar aos alunos experiências diversificadas e enriquecedoras, por meio de ações potencialmente lúdicas³, para que os sujeitos aproveitem esses momentos para fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades. Para tanto, os brinquedos, enquanto instrumento pedagógico, não devem ser vistos como objetos estáticos e sempre iguais para todos os sujeitos, pois trata-se de instrumentos dinâmicos, que se alteram em função da cadeia simbólica e imaginária do aluno. O ato de brincar constitui-se numa característica universal, independente de épocas ou civilizações.

A partir da vivência com os instrumentos considerados “lúdicos”, os sujeitos tendem a recriar sua visão de mundo e o seu modo de agir. De acordo com Lunaro (1974), os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser empregados no trabalho da ansiedade, pois esse

³ Mineiro e D’Ávila (2019) e Mineiro e Moreira (2020) referem-se a Atividade Potencialmente Lúdica (APL), por entenderem que não podemos, antecipadamente, afirmar se elas são lúdicas ou não.

sentimento compromete a capacidade de atenção, de concentração, as relações interpessoais, a autoestima, e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Através dos jogos e brincadeiras competitivas e com a aplicação das regras, os limites podem ser revistos e as crianças ou adultos podem desenvolver conceitos de respeito e regras. O lúdico tende a proporcionar aos indivíduos experiências novas na medida em que este erra e acerta, reconhecendo-se como capaz, desenvolvendo sua organização espacial e ampliando seu raciocínio lógico; na medida que exige estratégias de planejamento e estimula a criatividade.

Na concepção de Kishimoto (1999), o lúdico é de fundamental importância na vida da criança, pois quando brinca, a criança explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, construindo, desse modo, a compreensão da realidade na qual está inserida e que se amplia na medida em que estabelece processos de abstração. O jogo, a brincadeira e o brinquedo são reconhecidos como meio de fornecer aos sujeitos um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

O docente tem um papel muito importante no desenvolvimento dos indivíduos e, assim, precisa fazer observações enquanto os discentes brincam, para construir conhecimento sobre a atividade que está sendo realizada. Para isso se faz necessária a criação de um espaço e tempo adequado para desenvolver diferentes formas de jogos e oferecer materiais adequados e suficientes tanto em quantidade como em qualidade a fim de que cada sujeito seja respeitado dentro de suas limitações.

O professor, de acordo com Szymanski e Pereira (2006), pode valorizar sempre as atividades desenvolvidas pelos alunos interessando-se por elas, elogiando-as pelo resultado e esforço. Um maior estímulo que pode oferecer é brincar junto com elas, acompanhando suas evoluções, suas novas aquisições, as relações com as outras crianças e com os adultos.

Para Brougère (1995), o brincar é uma construção social e a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Infelizmente, ainda há instituições que interpretam o brincar como sendo um “mal” necessário e o realizam somente quando as crianças insistem em fazê-lo, ou ainda, utilizam o lúdico como “tapa buraco. Logo, é possível inferir que a brincadeira é uma atividade essencial na educação, na qual os indivíduos podem expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao professor e aos seus colegas como é o seu mundo e o seu convívio no dia a dia.

Peranzoni, Zanetti e Neubauer (2013) enfatiza que nas brincadeiras os sujeitos aprendem compartilhar ideias, objetos e brinquedos, a superar o seu egoísmo e solucionar os conflitos que surgem. Dessa forma, cabe ao educador fomentar e diversificar as brincadeiras, como: pinturas de rosto, fantasia, máscaras e sucatas, brinquedos de faz-de-conta etc. Também

pode resgatar jogos de regra e jogos tradicionais como queimada, amarelinha, cabra-cega, futebol, pique-pega. Enfim, qualquer brincadeira ou jogo é interessante desde que seja do agrado de quem a recepciona.

Portanto, é demasiadamente necessário reconhecer o sentido do lúdico como ligada uma atividade natural e espontânea. Isso é importante para que se mude a prática pedagógica e valorize a contemplação de componentes como a criatividade, a fantasia, a expressividade, além de valorar o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e expressões corporais que se utilizam a ação do pensamento e da linguagem, tendo o ato “lúdico” como sua fonte dinamizadora.

Almeida (1974) destaca que conceber o lúdico em sua amplitude na formação da criança é retratado como uma forma natural do indivíduo e que esta vem regida por um sentimento de plenitude e prazer. Estar direcionando o ato “lúdico” na Educação Infantil é abdicar do espontaneísmo e da liberdade de agir ludicamente, além de poder promover a saúde mental dos educandos. Quando se lançam objetivos a serem alcançados na aprendizagem, se está limitando a capacidade criadora de agir, de recriar a sua realidade e de promover a saúde mental.

Assim, Soares (2005) aponta que a vivência da ludicidade, na escola, objetiva instigar o ato criador, crítico, aguçando a sensibilidade, o espírito de liberdade, buscando a utopia, o “princípio do prazer”, a participação cultural e a alegria de viver. A manifestação “lúdica” é, portanto, educativa. Dessa forma, como estimula a viver a experiência axiológica pela geração de novos valores, e não passivamente os fatos e as imposições racionalistas.

Sobre a importância do professor para o desenvolvimento da ludicidade no espaço escolar é possível inferir que este pode buscar entender o sujeito como ser pensante, ativo, curioso e que vive a seu próprio tempo, para assim poder tornar o “lúdico” interessante. Reafirmamos o quanto o professor é importante no processo ensino-aprendizagem, portanto, a construção de conhecimentos e saberes que abarquem a temática da ludicidade são essenciais.

4.2 Formação inicial e permanente: um processo de reflexão

A formação docente ocupa um lugar de extrema importância no âmbito pedagógico, busca-se a todo tempo maneiras tangentes de adequação ao ensino que sejam capazes de dar conta do processo formativo do professor. Embora a profissão de professor seja vista, no século XXI, como uma das mais importantes, ainda se encontra desvalorizada por uma série de fatores: falta de estrutura nas escolas, precarização de materiais didáticos pedagógicos, remuneração baixa, insegurança, falta de condições para desenvolvimento de seu trabalho, falta de formação

adequada etc. Por isso, a formação de professores vem sendo motivo de discussão nos diversos campos de produção científica e tem-se aberto um leque de questionamentos sobre os campos de atuação do professor e as dificuldades encontradas para a profissionalização docente.

Numa sociedade democrática e comprometida com a educação e as diversas mudanças tecnológicas torna-se importante o debate sobre a formação docente, tendo em vista que, hoje, vivemos numa sociedade supostamente plural, solidária, participativa e totalmente integradora. A princípio, desvinculamos e evoluímos no que concerne às teorias tradicionais a partir das quais o professor vislumbrava o aluno apenas como um mero receptor; hoje, esse aluno participa e interage, a escola deve ser um local de integralização e não mais de exclusão. Assim, a formação docente deve ser prioridade, visto que vem sendo desenvolvida em contextos marcados por rupturas vertiginosas: evolução cultural, modelos de família, conflitos entre segmentos na forma de pensar e agir, profundas transformações da tecnologia bem como constantes mudanças estruturais, institucionais e políticas, entre outros. Além disso:

O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que pertence à sociedade de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo (MASETTO, 2012, p. 39).

Tudo isso nos mostra o quanto evoluímos e o quanto a formação é dependente, processual e permanente. Desse modo, a formação está engajada em um ciclo evolucionário que se molda de acordo com as mudanças. Por isso, afirmamos e defendemos uma formação inicial que explore com mais ênfase o campo das mudanças sociais e globais.

À primeira vista, falar de formação inicial é mais complexo do que se imagina, uma vez que ao remetermos aos aspectos desta formação teremos que tocar no currículo visto que este em grande medida, direciona as práticas dos agentes formadores a partir de uma ementa que já vem pré-determinada. Sob o mesmo ponto de vista, sabemos que currículo não é somente um documento. Assim,

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência (IMBERNON, 2011, p. 42).

Nessa perspectiva, uma das principais competências que um currículo de formação deve dar conta é o de ter clareza de suas diretrizes curriculares, além dos conhecimentos pedagógicos essenciais para uma prática pedagógica competente (MASETTO, 2012, p. 34). Por outro lado,

este currículo não conseguirá dar conta de uma formação inicial, pois, querendo ou não, a formação inicial deixará aberturas, visto que nenhum campo de formação de professores conseguirá formar professores completos. Desse modo, tudo isso abre um leque de discussões para contemplar esses aspectos que não foram elencados durante a formação inicial, uma vez que podem ter surgido novas teorias ou por outros fatores, por exemplo, novas técnicas de ensino. Esse leque de abertura é contemplado a partir das formações contínuas que devem ser um processo permanente durante toda a trajetória de qualquer professor.

Esta análise ajuda-nos a entender a importância das formações permanentes. Por isso,

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para pode conviver com mudanças e incertezas (IMBERNON, 2011, p. 15).

Essas reflexões mostram o quanto a evolução acelerada da sociedade possibilitou mudanças na visão do agente formador, hoje, o professor busca atualizações formativas não somente para executar um conteúdo, a transcendência de atualização na formação busca também levar os sujeitos a se adaptarem com as mudanças e as incertezas, possibilitando a abertura de espaços de reflexão. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 40), afirma que “a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”. Imediatamente, a perspectiva formativa do professor vislumbra, além dos conhecimentos científicos, indo para possibilidades permanentes de formação reflexivas para lidar com as situações de incertezas inerentes a formação.

Desse modo, à formação do professor deve estar ligada à realidade cultural com a comunidade que envolve a educação. Assim, Imbernón (2011, p. 19) afirma que “os docentes precisam desenvolver capacidade de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”. Esse envolvimento cultural é importante para que se possa “enxergar” as diversas lacunas que precisam ser preenchidas no processo de formação, possibilitando a capacidade reflexiva e a autonomia profissional desses professores para poder lidar com a comunidade.

Igualmente, reafirmamos as possibilidades de inovação no processo formativo que devem ser dinâmicos e totalmente reflexivos. Desde já, quando se fala em inovação pedagógica abre-se uma variedade de alternativas, porém, muitas vezes, falamos de inovações que não condizem com a realidade cultural da comunidade acadêmica. Essas inovações pedagógicas são

eixos do processo de formação contínua e/ou permanente. Dito isto, tem-se em muitos casos, inovações totalmente artificiais separadas do contexto cultural, perdendo em grande medida seu verdadeiro sentido. Por isso, possibilidades formativas devem estar imbricadas e condizentes com cultura da comunidade acadêmica para que se possa romper com a ociosidade assumida em práticas pedagógicas do passado.

Nesta perspectiva, a formação inicial de professores que não possibilita que o processo seja habitual e dotado de reflexões para que possa desenvolver habilidades e conhecimentos que transcenda os muros institucionais torna-se frágil. Nesse intuito, abre-se possibilidades que se volta a pensar a formação contínua, que ao mesmo tempo é uma possibilidade de atualização no campo de formação. Sobre isto, Imbernón (2011, p. 43) afirma que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”. Por isso, é muito importante que se discuta e se reflita nos campos de formação de professores a formação contínua, visto que precisamos superar as práticas inoperantes e repetitivas que vêm sendo desenvolvidas em diversos espaços de formação.

No que se refere à ludicidade na educação, mais especificamente, na formação de professores, pode-se afirmar que esta se torna necessária na formação inicial, continuada e contínua. Esta discussão em torno de uma formação voltada para o campo da ludicidade é muito importante uma vez que a espaços de reflexão sobre as diversas práticas são criados/gerados, a partir de novos modos de atuação pedagógica.

Nesse contexto, deve emergir uma dinamização e um olhar mais atento para os vastos campos de concentração de formação, uma vez que a educação, prioritariamente, integra-se na contemporaneidade. Assim, a formação de professores na atual conjuntura social necessita ser aprimorada para poder dar conta das diversas mudanças e culturais que da sociedade emergem. Outrossim,

Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1999, p. 28).

Pensar na formação sem ao menos identificar os campos metodológicos, pragmáticos e existenciais seria inviável, por isso, muito se discute sobre o surgimento de um professor atento

à mundialização dos diversos cenários. Também porque a ludicidade se configura de alguma forma, como elemento que compõe o processo formativo, portanto, é intrínseca e subjetiva.

É imperativo também que se reflita sobre o contexto da universidade ao falarmos de formação porque entendemos ser impossível não refletir sobre o currículo e a prática pedagógica que são produzidas neste espaço específico. Como salienta Moreira e Silva (citado por PANSINE; NENEVÉ, 2008, p. 45) “não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente, manter e legitimar o *status quo*”. É indiscutível que há uma grande crítica em relação aos lugares de formação desses professores visto que, muitos destes, não abrem espaços de participação para pensar na cultura dos sujeitos. Macedo (2013, p. 38) ao falar dos espaços de formação, afirma que os “segmentos, em geral, não sabem o que é formar com heterogeneidade irreduzível e suas diversas experiências socioculturais”. Criticamente,

A universidade sabe bem o que é fazer isso, a partir das suas arrogantes corporações epistêmicas. Pessoas e culturas têm suas experiências sociais jogadas no lixo e no limbo como se fossem restos de conhecimento humanos sendo descartados dos cenários da formação. Alguns foram convencidos de que suas experiências sociais se constituíram num erro ou algo que não faz diferença. É aqui que o homogêneo faz sua “torre de marfim” (MACEDO, 2013, p. 38).

Não raro, tomamos conhecimento, que os campos de formação de professores são verdadeiros campos minados, onde se descontrói todo e qualquer tipo de conhecimento empírico. Contudo, nosso objetivo é entender e estabelecer mudanças para que se possa formar um professor prático-reflexivo com visão amplamente dinâmica e não apenas um mero executor do currículo. Acerca da formação, Imbernón (2011, p.14), afirma que:

Hoje a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Por isso, cabe a formação de professores o incentivo à luta em favor de seus ideais criando espaços de reflexões para que pessoas se adaptem com as ambiguidades existenciais, desta feita, a formação precisa ser plenamente permanente. E, se essa formação não for reflexiva, permanente e experiencial torna-se desprovida de sentido.

5 CAMINHO METODOLOGICO

5.1 Tipo de Pesquisa

Este trabalho cujo foco de estudo incide sobre as concepções de ludicidade presentes na formação inicial do professor, teve por objetivo analisar a(s) concepção(s) de ludicidade presente(s) na formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, subjacente no projeto do curso ancorada na disciplina de “Arte e Ludicidade na Educação” perspectivando práticas formativas. A partir dessa pesquisa, compreenderemos a importância da ludicidade no processo formativo de professores.

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo que, conforme Neves (1996, p.1):

Costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelo método quantitativo. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativos do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Para Minayo (2003) é um tipo de pesquisa que procura responder às questões que são muito específicas. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde às relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis. Para a autora,

[...] enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Outra compreensão sobre a pesquisa qualitativa, trazida por Denzin e Lincoln (2005), envolve uma compreensão interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos

significados que as pessoas a eles conferem. Este mesmo pensamento se encontra com o de Vieira e Zouain (2005) que atribuem, à pesquisa qualitativa, uma importância fundamental, principalmente em relação aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Assim, este tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que a envolvem.

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa compreendemos as diferentes manifestações que não podem ser quantificadas. Isso leva-nos a entender que na pesquisa qualitativa trabalhamos com um emaranhado de significados. Conjuntamente com os aspectos qualitativos a pesquisa também foi exploratória tendo em vista que nos levou a definir o problema de pesquisa e a formulação de hipótese com mais precisão, pois:

Em suma, a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. Assim, o alvo é atingido mais eficientemente, com mais consciência. A pesquisa exploratória corresponderia a uma visualização da face oculta da realidade. Esta corresponde ao Universo de Respostas, desconhecido. Esta face seria iluminada pela pesquisa exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 324).

Na pesquisa exploratória há o entendimento de que a realidade deve ser percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja. Assim, a pesquisa exploratória tem a finalidade de adequação dos instrumentos que se pretende conhecer, ou seja, conhecer a variável de estudo tal como se apresenta. Para Severino (2007, p.123), “a pesquisa exploratória busca informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. Desse modo, esta nos indicará de maneira mais definida e delimitada a objeção para alcançarmos com rigor a finalidade da pesquisa.

5.2 Campo empírico e participantes

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, localizada na rodovia BR 415, Km 03, s/n, no município de Itapetinga-BA, que fica localizado na região sudoeste da Bahia, a 562 km de Salvador. Segundo estimativa do IBGE, sua população é de 74.652 habitantes, sendo a 25ª cidade mais populosa da Bahia. O município ocupa uma área de 1.627,462 km² e a sua densidade é de 41,95 hab./km²; é um dos mais urbanizados da Bahia, 97% da população moram em área urbana e apenas 3% em área rural. A economia

itapetinguense é movimentada pela pecuária, frigoríficos, indústria de calçados e serviços, que tem 56,36% de participação na economia

Em Itapetinga, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia surge em meados dos anos de 1980, com seu primeiro curso de Zootecnia. Nesse cenário, em Itapetinga, a instituição não tinha seu campus físico, desse modo, mantinham suas atividades nos Colégios Estaduais Agroindustrial e Jandiroba e, desde 1988, funciona no campus Juvino Oliveira.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Itapetinga, permaneceu prematura devido a uma crise econômica no que tange ao mercado bovino e leiteiro, mantendo-se apenas o curso de zootecnia por muito tempo. De acordo com Macedo (2008), havia uma grande necessidade de um curso de Pedagogia nos campi de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié e, a partir de uma pesquisa realizada pela autora constatou-se a falta de pedagogo em 24 escolas de Vitória da Conquista, 22 escolas em Jequié e 21 escolas em Itapetinga. Foi nesta perspectiva que surgiu o curso de Pedagogia em Itapetinga, tornando-se referência para região. Desse modo, de acordo com Resolução do Conselho Estadual de Educação (1997, p. 73), “o Curso de Licenciatura em Pedagogia de Itapetinga foi criado em 1997, com autorização para funcionamento no ano de 1998, conforme Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 084/97”.

No ano de 2001 o curso forma sua primeira turma de licenciados para atuarem no município de Itapetinga e cidades circunvizinhas, e neste período o Colegiado de Curso encontrava-se elaborando o processo de reconhecimento, o qual foi finalizado e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação no mês de abril de 2002. Em setembro de 2003, o Colegiado realizou um Seminário envolvendo toda comunidade acadêmica para discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, apontando, sobretudo, quais os anseios de docentes e discentes na formatação de um curso que atendesse as diretrizes legais e as demandas sociais e de atuação do pedagogo em Itapetinga e região. Nesse momento, desencadeou-se o processo de discussão das questões acadêmicas e pedagógicas no âmbito do Curso de Pedagogia no campus de Itapetinga (RCEE nº 084/97 - UESB, 2011, p.73).

É importante discutirmos a cultura da instituição, pois, de certo modo, ela reflete nas práticas dos docentes. Vale ressaltar que “Ao tratar da UESB de Itapetinga, Moreira (2009) destaca que logo após a vinda do curso de pedagogia, a universidade começa a ter novos horizontes, devido à chegada de outros cursos” (DUARTE, 2015, p. 80). Em um cenário de lutas e de conquistas, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia exerce papéis importantíssimos na região, formando profissionais para atuar nas áreas de Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Física, Biologia, Química, Zootecnia e Pedagogia.

A pesquisa foi realizada com nove estudantes do Curso de Pedagogia, do Campus de Itapetinga, do 7º semestre, turno noturno, visto que eram alunos que já haviam cursado o componente curricular Arte e Ludicidade na Educação. Esse componente foi incluído na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia feita durante dez anos e implementado em 2011 e, é ofertado no 5º semestre do curso.

5.3 Procedimentos da pesquisa

A pesquisa foi dividida em três etapas para produção dos dados. Primeiramente, iniciou-se a pesquisa partindo de uma análise documental para conhecer como as concepções presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia se estabeleciam. Na análise documental foi pesquisado o projeto mais atual da reforma curricular do curso de Pedagogia implementado em 2011.

Posteriormente, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, realizada no Laboratório de Assessoria Pedagógica da UESB, onde foi montado um espaço de visitação com diversos instrumentos relacionados a ludicidade para que os participantes da pesquisa pudessem conhecer, circular e dialogar. As práticas ali vivenciadas foram denominadas nesta pesquisa de Práticas de Intervenção Formação (PIF).

Na terceira fase da pesquisa, fizemos um grupo focal com os participantes para compreender as concepções de ludicidades presentes na formação inicial, na leitura de mundo, e se o espaço das práticas formativas elaboradas na etapa anterior da pesquisa foi contributivo ou não para a formação.

5.3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O projeto pedagógico do curso é um documento elaborado coletivamente, de forma democrática, tendo como meta a contemplação de anseios do corpo acadêmico da instituição e o desenvolvimento da cidadania. É um mecanismo que reúne um arsenal cultural e nele é representado muito da identidade da instituição. Assim,

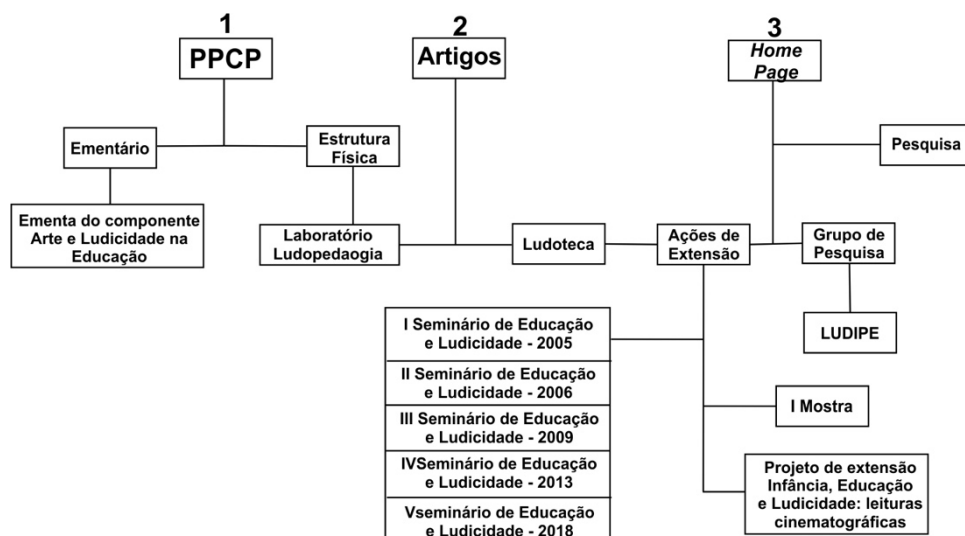
O PPP se apresenta como um espaço de construção de uma vontade coletiva que objetiva a socialização do conhecimento. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola (FONSECA, 2013, p. 38).

Para Macedo (2008, p. 108) “os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas”. Por serem estáveis, documentos em grande medida são carregados de fragilidades, levando em consideração que novas pesquisas surgem, novas teorias emergem e documentos precisam ser reformulados. Diante disso, nessa primeira fase da pesquisa, verificamos a importância de fazer uma “varredura” no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia para compreendermos o que ele pontua a despeito da ludicidade.

O PPC de Pedagogia da UESB é um documento constituído de 232 laudas e organizado em duas partes. Primeiramente expõe informações gerais da UESB: perfil institucional, aspectos jurídicos, missão da instituição, vocação interna, atendimento às demandas regionais e organização acadêmico-administrativa. Em seguida, na segunda parte, o PPC expõe o perfil do egresso, organização curricular, regime de matrícula, vagas semestrais, formas de acesso, turno de funcionamento, período de integralização, biblioteca, laboratórios, edificações e equipamentos necessário para o funcionamento do curso.

A intenção primeira, foi de analisar este PPC, mas no decorrer das leituras realizadas deste documento, para análise, foi necessário incluir outros documentos. Estes documentos e o caminho percorrido para tais estão ilustrados no organograma abaixo:

Figura 01: Procedimento da pesquisa documental - Organograma.



O PPC de Pedagogia da UESB, como documento legal, normativo, pragmático e norteador das ações a serem desenvolvidas no curso de formação, sendo obrigatório por conter os fundamentos, as concepções, as orientações curriculares e organizacionais da instituição e do curso, visa orientar o planejamento das disciplinas na busca por concretizar a política educacional da Instituição.

Sendo assim, o PPC de Pedagogia da UESB distribuiu e organizou as disciplinas, constituindo-se em um currículo em formato de grade, alocando, em sequência, disciplinas de base conceitual e de aprofundamento, preparando o/a estudante para as práticas que se concentram na área de formação profissional, localizada no último ano do curso. Entretanto, é preciso destacar que ainda são escassas as proposições curriculares que desafiam a lógica tradicional da organização linear e disciplinar do conhecimento.

Nesse sentido, dando prosseguimento a análise do PPC de Pedagogia, traçamos um caminho de compreensão conceitual. Inicialmente encontramos aspectos referentes a ludicidade em dois momentos. Primeiro quando chegamos na parte do ementário das disciplinas, a partir do componente curricular “Arte e Ludicidade na Educação” que, na verdade, em grande parte cita mais questões da arte do que da própria ludicidade e limita muito os aspectos da arte e da ludicidade somente a educação infantil.

Segundo, na descrição do espaço físico, onde é citado o Laboratório de Ludopedagogia. Vale ressaltar que não existe no PPC analisado uma descrição desse Laboratório, apenas a citação de sua existência. Dessa forma, foi preciso buscar em outro documento uma descrição desse espaço. Encontramos artigos: 1) Capítulo de Livro: “Reflexões sobre ludicidade e educação: a ludoteca como espaço formativo” (2018)⁴; 2) Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN: “Laboratório de Ludopedagogia da UESB: espaço e tempo de aprendizagens e formação docente” (2005)⁵. A partir da análise destes artigos, identificamos que no Laboratório de Ludopedagogia há 18 anos é ofertado um projeto de extensão sobre práticas interdisciplinares em educação, intitulado Ludoteca. Ainda, através desse artigo constatamos a existência da Ludoteca e para compreender as ações durante tempo de existência, tivemos a necessidade de fazer uma breve pesquisa da *Home Page* da UESB, onde verificamos a existência de Ações de Extensão relacionada a ludicidade. Nesse sentido, encontramos cinco eventos relacionados a ludicidade que acontecem periodicamente, são eles: Seminário de Educação e Ludicidade que já está em sua V edição, a última, ocorrida em 2018. Também, encontramos um evento que estava previsto para acontecer

⁴ Texto da professora Ennia Débora Passos Braga Pires.

⁵ Texto do professor Reginaldo Santos Pereira.

no ano de 2019, “I Mostra de Práticas Educacionais: Ludicidade no processo formativo de professores” e o Projeto de extensão: Infância, Educação e Ludicidade: leituras cinematográficas (2018).

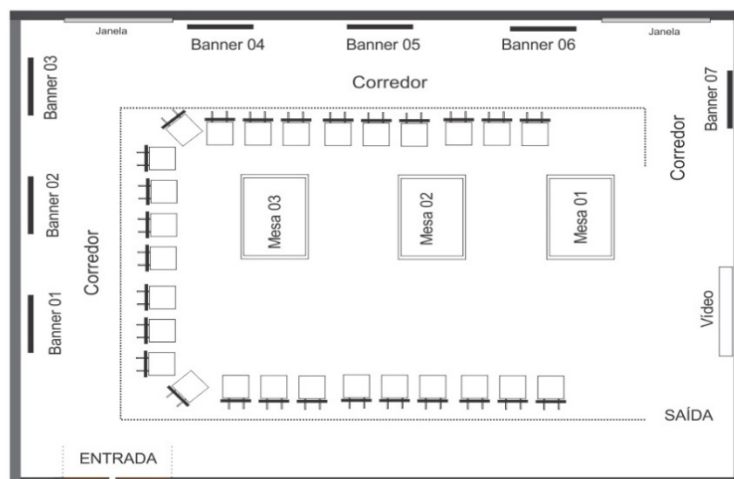
5.3.2 Práticas de Intervenção Formação

A partir do conhecimento das concepções presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa. No Laboratório de Assessoria Pedagógica da UESB, foi montado uma mostra de Práticas de Intervenção Formação - PIF (assim chamado nessa dissertação).

A pesquisa intervenção-formação teve a pretensão de possibilitar um ambiente formativo para os participantes. As práticas foram constituídas por diversos apontamentos da ludicidade nas várias fases da vida dos sujeitos, desde a infância até a velhice. A partir da exposição de objetos, banners, músicas e vídeos foram mostrados os vastos campos de abordagem e a ambivalência da ludicidade.

A pesquisa intervenção foi executada com alunos do 7º semestre noturno visto que era a única turma, nesse turno, que já havia cursado o componente Arte e Ludicidade na Educação que é ofertado no 5º semestre. Portanto, participaram da pesquisa, somente nove alunos. Esta foi a etapa formativa da pesquisa. Nos grupos de intervenção foram promovidos dois encontros para cotejar as concepções aprendidas na própria disciplina e na leitura de mundo dos discentes, do qual conseguimos alcançar o objetivo da pesquisa. As etapas das PIF e o caminho percorrido para tais estão ilustrados na figura abaixo:

Figura 02: Estrutura dimensional do Laboratório de Assessoria Pedagógica da UESB.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As práticas de intervenção-formação foram realizadas no Laboratório de Assessoria Pedagógica, que possui um espaço retangular e que foi tomado nas suas várias dimensões (Apêndice A). Foram usados no espaço vários instrumentos, teto, lado das paredes e o chão. Primeiramente, queríamos despertar nos alunos a reflexão sobre a ludicidade, sendo a partir do conhecimento deles de mundo, acadêmico ou cultural, por isso, usamos objetos concretos e não concretos para aguçar os cinco sentidos do corpo humano: visão, olfato, paladar, audição e tato.

Para despertar a visão, tivemos que usar representação em banners. Para despertar o olfato, usamos na primeira mesa, perfumes. Para despertar o paladar utilizamos na terceira mesa comidas típicas. Para despertar à audição foi colocado um fundo musical com músicas de diversas épocas. Para despertar o tato que é concretizado pela sensação do toque, expusemos na Mesa 02 uma diversidade de brinquedos. Desse modo, a PIF foi iniciada, conforme descrito abaixo.

O laboratório tem uma porta de entrada que direcionou os alunos para um corredor que estava constituído por 7 banners. (Apêndice B). Assim, no banner 1, havia representações dos seguintes brinquedos: brinquedo no formato de um cachimbo com uma pequena cesta na ponta para colocar a bolinha, soprar a ponta do cachimbo faz a bolinha flutuar em cima da cestinha; e blocos de madeira em formato de castelo, mais conhecido como tijolinho mágico, brinquedo de montar bloco, eram vários os formatos que possibilitavam montagens infinitas, era possível montar pequenas cidades, seguido das frases: Você lembra? Ludicidade?

No banner 2, havia uma representação de um computador com uma página social do Orkut, rede social muito utilizada no começo dos anos 2000, além de nove versões das capas de CDs da Summer Eletrohits, uma capa de CD da Banda Broz e uma capa de CD da banda KLB. Nesse mesmo banner também havia uma foto com representação de um Walkman e também de um Rádio portátil Gradiente, seguida das seguintes frases: você lembra? Ludicidade?

No banner 3 trouxemos representações variadas, primeiro a foto de uma formiga tanajura, inseto que costumava aparecer logo após fortes chuvas e que era objeto de diversão para diversas crianças, além de uma vassoura feita por mato, chamado pelos povos mais antigos de mato mata pasto ou vassourinha, utilizada por muitas pessoas antigamente para varrer o terreiro da casa. Seguidamente, representamos também a foto de um escovão, enceradeira manual muito utilizada para deixar a casa brilhando. Seguido das seguintes frases: você lembra? Ludicidade?

No banner 4, trouxemos quatro fotos, na primeira foto havia uma representação de uma criança do joelho para baixo em cima de duas latas de leite ninho, brincando de pé de lata,

brincadeira muito utilizada pelas crianças antigamente. Na segunda foto, havia várias latas de óleo de cozinha, recipiente de ferro muito utilizado pelas fabricantes antigamente. Seguidamente, na terceira foto, trouxemos a representação do brinquedo bate-bate, objeto que deixava as crianças com o braço machucado quando errava o comando. Na quarta e última foto do banner 4, trouxemos a representação de um cachorrinho rosa sanfona com rodinhas azuis, seguida da seguinte frase: você lembra? Ludicidade?

No banner 5, expusemos mais uma vez a foto de um cachimbo de assoprar de bolinha, seguida do pirocóptero “pirulito que voa” foi mania entre as crianças nos anos 80, o cabinho do pirulito virava uma hélice. Exibimos também a foto representando a Taz-mania, brinquedo que vinha nos salgadinhos da época, além também da representação de um mini objeto de quebra-cabeça de números, seguido da seguinte frase: você lembra? Ludicidade?

No banner 6, havia a representação de 4 fotos, a primeira era o famoso Geloucos, lançados pela gigante Coca-Cola em 1997. Ao juntar 10 tampas metálicas ou 5 plásticas poderia ser trocado por 1 envelope contendo 2 Geloucos + 1 Card + 1 Adesivo ou 2 Geloucos + 1 Card. Em seguida, exibimos também a foto do Tamagotchi, brinquedo lançado em 1996, tornou febre no Brasil, o objetivo desse brinquedo era cuidar de um “bichinho virtual”, alimentar, dar carinho, brincar e não deixar ficar doente, era encontrado em diversas cores, formatos e nomes diferentes. Seguidamente, exibimos a representação do Pogobol, brinquedo parecido com o Planeta Saturno, era feito de uma bola de borracha e uma de plástico, era um brinquedo para ficar pulando. Além também do brinquedo pega peixe, pesca maluca. Seguidos das seguintes frases: você lembra? Ludicidade?

No banner 7, exibimos 5 fotos com representações de alguns doces, primeiramente a foto do pirulito de chupetinha, doce clássico, seguido do chiclete Ping Pong que eram vendidos em dois sabores, tutti frutti e hortelã, esses chicletes vinha com figurinhas e tatuagens. A terceira foto do banner era de uma bolinha de chocolate com embalagem de papel alumínio com o desenho de uma bola de futebol. Seguidamente a foto da bala Pastille, doce que parecia diversos comprimidos, muito delicioso por sinal. Por fim, a foto da garrafa de vidro do refrigerante Brahma com um bolo de aniversário bem antigo, seguidos da seguinte frase: você lembra? Ludicidade?

Ao final do corredor, os participantes da pesquisa entraram em um espaço constituído por três mesas compostas de objetos, comidas e perfumes. Na primeira mesa, foi exposto objetos antigos: mão de pilão muito utilizado para moer café, corante e milho, o artefato era feito de tronco de madeiras duras, com altura de 30 e 70 cm; máquina de costura manual dos anos de 1980 com seu gabinete, utilizada para costura de roupas, cortinas entre outros; ralador

feito de lata de leite ninho, utensílio usado para ralar diversos alimentos, para confecção desse objeto, as pessoas utilizavam um prego, um martelo e um alicate, abria a lata com o alicate e depois fazia vários furos com o prego e o martelo; pente quente, objeto muito utilizado antigamente pelas mulheres que não tinham secador de cabelo em casa ou que não tinha condições de ir em salão de beleza, o pente de metal ou ferro tinha um fundo de madeira e era aquecido em um fogão comum e em seguida passado no cabelo das mulheres; enfeite de mesa com um formato de abobora, esse objeto era usado tanto para enfeite quanto para guardar papéis de lembre; enfeite de mesa com o formato de uma vaca, esse enfeite era exposto nas estantes ou nas mesas de mesas de madeira composta de seis cadeiras, normalmente deixava esse objeto no meio da mesa como forma de deixar a casa mais bonita; enfeite de mesa com um formato de uma garça que tinha o mesmo objetivo do formato anterior; enfeite de parede para guardar flores artificiais com um formato de um dragão, esse objeto normalmente era exposto na área da garagem das casas ou no meio da sala; relógio despertador retangular todo de plástico que media 9 cm de cor verde clara; perfume Alfazema de Phebo, é um aromático perfume lançado em 1943 e que faz sucesso até hoje, muito utilizado pelas mães e avós para perfumar as crianças; desodorante Spray Almas de flores, esse desodorante era muito utilizado pelos nossos avós. Todos os objetos utilizados nessa primeira mesa tiveram a intenção de simular uma despertamento de alguma fase da vida dos estudantes que pudessem ter sido lúdica ou não; aguçamos nessa primeira mesa a visão, tato e o olfato.

Na segunda mesa, foram expostos brinquedos como: badoque ou estilingue, era composto por um pedaço de madeira em formato de Y e um pedaço grande de borracha de soro, brinquedo que era usado para atirar pedras e bolinhas de argila; pião de madeira, brincadeira clássica de puxar a corda enrolada ao pião que era e ainda hoje é, mesmo que pouco, utilizada pelas crianças e adultos. Ioiô, brinquedo bastante antigo que é constituído de dois discos de plástico unidos no centro por um eixo no qual prende-se uma corda que sobe e desce com o impulso da corda; bambolê, arco feito de plástico que as pessoas utilizam para brincar tentando rodar ele por um longo período de tempo na cintura; bolinhas de gude, pequena bola de vidro maciço e pedra que tinham infinitas formas de se brincar; jogo de botão de futebol simulava uma partida de futebol e era praticado com botões de plástico que são movidos por uma palheta; vai e vem é um brinquedo formado por uma bola de plástico com abertura no centro por onde passam cordas de nylon. Nas extremidades de cada corda ficam as alças para cada jogador que segura abrindo e fechando o brinquedo; pequenas bonecas de plásticos, por serem pequenas elas eram bastante baratas o que faziam diversas crianças felizes. Nesta mesa, aguçamos a visão e tato.

A terceira mesa, foi constituída de doces e comidas típicas, foram expostos para degustação: Maria Mole, que é feito com açúcar e claras em neve incolor com coco ralado por cima, esse doce tem uma consistência esponjosa e era bastante apreciado. Peito de Moça ou suspiro, é um doce feito de claras de ovo e açúcar com consistência sólida, com formato que parece seios. Bolacha Fofa, biscoito muito apreciado em Itapetinga-BA, tinha um formato quadrado e com alguns furinhos no meio, é uma bolacha bastante inchada que tem em sua composição o amoníaco. Geleia d'água ou geleia de duas cores (amarela e vermelha), doce bastante apreciado ainda atualmente. Além de um doce de chocolate antigo de duas cores, Ducrem, esse doce vinha com um par de plástico branca bem pequena da qual era utilizada para pegar o doce no recipiente retangular. A partir dessa mesa conseguimos aguçar o paladar dos participantes da pesquisa para associação com a ludicidade.

Após a passagem das mesas os alunos se sentaram e se depararam com um slide que continha vários fundos musicais com as seguintes músicas: “Alecrim Dourado” música somente instrumental; “A dor desse amor” e “Ela não está aqui”, ambas de KLB; Ursinho Pimpão, Brilha La Luna e Ragatanga (Rouge). No slide eram expostos diversos vídeos com representações de brincadeiras antigas, como: pau no litro ou pau na lata, brincadeira composta por quatro pessoas da qual duas ficam segurando taco de madeira e duas ficam atrás das latas, o participante que fica atrás tenta acertar a lata com uma bola e quem está com o taco tenta impedir, usando da força moderada para acertar a bola. Garrafão, os participantes usavam um giz de gesso para desenhar uma garrafa enorme no chão e essa brincadeira era composta de no mínimo quatro pessoas, sendo um deles o “pegador” aquele que teria que correr para tentar capturar os participantes, quem era pego saíria da brincadeira. Pique esconde, essa brincadeira era composta no vídeo por oito participantes da qual 1 tentava achar os outros 7 que estavam escondidos. Amarelinha ou macaquinho, brincadeira muito popular entre as crianças até hoje, no vídeo participava 4 meninas que desenharam o diagrama composto por 10 quadros, numerados de 1 a 10. Feito isso, as participantes posicionaram de costas, atrás do primeiro quadrado e atirava uma pedrinha que foi utilizada como marcador, a casa onde caía a pedra era o quadrado em que a participante não poderia pisar.

Sobre a Andoleta, no vídeo foram expostos grupos com 6 pessoas e duplas; em roda, os participantes intercalavam as mãos: uma participante colocava a mão direita sobre a esquerda do colega ao lado, cada um bate na mão do outro, que “passa a palma” para outro amigo enquanto canta a música (cada palavra da música valia uma palma).

Foi mostrado o Pula corda, uma brincadeira coletiva ou individual, em que duas pessoas ficam segurando e rodando a corda enquanto outra terceira pessoa pula a corda e canta

a música. Ainda, a Pipa, com uma folha de caderno presa a uma linha os participantes no vídeo corriam por uma rua enquanto a pipa voava devido ao vento. E o Bafo brincadeira utilizada para virar cartas com a mão, as regras eram bastante simples, dois ou mais jogadores formavam uma roda onde todos ficavam sentados ao redor das figurinhas que estavam sendo disputadas.

O espaço ficou aberto para os alunos durante 3 dias. A pesquisa aconteceu nos dias 21, 22 e 23 de outubro do ano de 2019. Nos dias em que ocorreram as atividades houve a visita dos alunos. Estes foram convidados uma semana antes do evento para participarem. Durante a visita foi perceptível que os estudantes andavam lentamente para apreciar o que estava exposto em cada corredor do espaço do laboratório. Esses alunos paravam diante dos banners, liam, apontavam, comentavam com os colegas, riam, expressavam de modo perplexo, surpresos, reproduziam as brincadeiras expostas, davam gargalhadas, colocava a mão acima da boca e com olhar surpreso comentavam entre si o quanto aquele brinquedo exposto através dos banners tinha sido divertido na infância.

Ao se deparar com a mesa 01 alguns participantes da pesquisa, manusearam os objetos, lembraram de seus antepassados ao sentir o cheiro do perfume da alfazema e ao tocar no pilão de moer milho e café. Na mesa 02 os alunos pegaram os brinquedos expostos e começaram a brincar uns com os outros, com gargalhadas, uns diziam para os outros que já havia um tempo que não tinham sentido a alegria de voltar a infância. Naturalmente, alguns participantes se dispersaram e voltaram sua atenção para a mesa 03 que continham algumas comidas típicas.

Desse modo, as PIF proporcionaram aos alunos entrar em contato com a formação através do ambiente que foi montado e contribuiu para agregar ao processo formativo outras concepções de ludicidade, tomada como esse processo de entrega total de vivência da atividade, e isso foi expresso através das várias linguagens manifestadas pelos sujeitos: linguagem corporal, linguagem gestual e linguagem verbal.

5.3.3 Grupo Focal

Após o levantamento dos dados da mostra de Práticas de Intervenção Formação, a pesquisa entrou em sua terceira fase. Foi utilizada a técnica do Grupo Focal (GF), que tem como um dos principais objetivos dialogar sobre um tema em particular ao serem instigados, estimulados para um debate. Essa técnica do GF se distingue das outras pelo fato de ter suas próprias características, trazendo um processo de interação grupal.

De acordo com Dall’agnol e Trench (2012), o GF é aplicado como técnica por pesquisador que tem como objetivo coletar informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os colaboradores, reunidos em um mesmo local e durante um certo período. Logo, é possível dizer que o GF valoriza a interação entre os participantes e o pesquisador, sendo realizado a partir das discussões focadas em tópicos específicos e diretivos. A troca de experiências proporciona aprendizagens plurais aos participantes. Assim, o GF dá origem a discussões e elabora táticas grupais para solucionar problemas e transformar realidades, pautando-se na aprendizagem e na troca de experiências sobre a questão em estudo, potencializando o protagonismo dos participantes na medida em que dialogam e constroem coletivamente os resultados da pesquisa.

O roteiro de questões planejadas para utilização no Grupo Focal foi construído na intenção de organizar-se e assumir um plano crescente de debate sobre o objeto de pesquisa em foco, entendendo-o como um importante instrumento para direcionar o pesquisador no processo de produção dos dados. Estas questões norteadoras encontram-se a seguir.

- 1) Quando falamos em ludicidade, qual a palavra que vem à cabeça de vocês? Por que?
- 2) Na concepção de vocês o que é ludicidade? Origem da concepção? Para vocês existem diferença entre Ludicidade e Atividade Lúdica? Explique.
- 3) Esse ambiente formativo, permitiu que vocês fizessem alguma reflexão sobre a sua formação e a ludicidade?
- 4) Cite alguns “exemplos de ludicidade” que vocês já vivenciaram na aula do componente Artes e Ludicidade na Educação.
- 5) Vocês se sentem preparados para elaborar uma prática de ensino lúdico para qualquer tipo de público (Infantil, Adulto e Idoso)?
- 6) A disciplina Arte e Ludicidade da forma como foi explanada no 5º semestre te possibilitou conhecer a complexidade que envolve o fazer docente?

7) No seu processo formativo, que lhe foi oferecido, você teve a oportunidade de conhecer outras concepções de ludicidade além das que já estão explanadas na ementa da disciplina?

8) Baseado em seus conhecimentos, a ludicidade está/esteve presente em sua formação? De que modo?

9) Você, como estudante de Pedagogia, sente que está sendo formado para atuar numa sala de aula, tendo em vista a complexidade que esta ação implica?

É preciso destacar que as questões norteadoras tiveram o intuito de oferecer uma provocação para a ocorrência do diálogo no Grupo Focal, sem necessariamente suscitar a necessidade de serem respondidas diretamente. Desse modo, identificamos as falas dos participantes com uma das letras do alfabeto.

O grupo focal aconteceu no mesmo laboratório das Práticas de Intervenção Formação. As cadeiras estavam dispostas em formato de U. Participaram do GF 9 alunos e este aconteceu no dia 23 de outubro de 2019, com duração de aproximadamente uma hora e quarenta e cinco minutos. Separamos para o GF dez perguntas e foram realizadas no sentido de alcançar o objetivo da pesquisa. Todavia, algumas respostas em si não foram fundamentais nem argumentativas, eram respostas muito superficiais, exemplo: nenhum, nunca, sim. Foram captadas apenas respostas que respondiam de forma mais claras o objetivo da pesquisa.

5.4 Técnica de Análise dos dados

Através das questões norteadoras as categorias formação inicial e formação contínua foram evidenciadas, de modo que houve a necessidade de inserir no contexto da pesquisa a Análise do Conteúdo, o que Bardin (2010) define como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. É preciso dizer que com relação às questões abertas, destaca-se que as respostas não foram avaliadas a partir de categorias pré-estabelecidas, ou seja, buscou-se nas respostas dos pesquisados elementos que dessem pistas para estabelecê-las. Desse modo, as categorias formação inicial e formação contínua emergiram dos dados.

Esta técnica está frequentemente presente em pesquisas na área de ciências humanas. De acordo com Minayo (2001), trata-se de um método de tratamento de dados mais habitualmente utilizado em pesquisas dessa especificidade. Bardin (2010, p. 48) conceitua a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que e comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Logo, é correto inferir que a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

6 NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta seção, apresentamos os alunos que participaram da pesquisa e seus questionamentos quanto à formação inicial e contínua. Os participantes não quiseram escolher pseudônimos para serem utilizados nas descrições. Sendo assim, utilizamos letras aleatórias do alfabeto para identificá-los, conforme a sequência em que as falas apareceram no grupo focal.

Os dados foram descritos e organizados em duas categorias, com vistas a propiciar a compreensão do todo. Desse modo, emergiram como *corpus* da pesquisa duas categorias de análise que nos possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa, sendo: 1) Formação Inicial; 2) Formação contínua. Vale ressaltar que em cada categoria buscamos apresentar os dados da pesquisa, e ao mesmo tempo confrontá-los com os fundamentos teóricos pesquisados, permitindo assim, uma síntese considerável sobre os aspectos levantados.

6.1 Formação Inicial

Nessa seção apresentamos e discutimos a categoria e analisamos as principais concepções de ludicidade encontradas na formação inicial. Os dados mostraram a perspectiva de formação inicial que vem sendo difundida pelo curso de Pedagogia, isso foi perceptível a partir dos três instrumentos utilizados (Análise documental, Práticas de Intervenção-Formação e Grupo Focal) para produção dos dados. Assim, a disciplina “Arte e Ludicidade na Educação” que foi objeto de análise desse trabalho demonstra isso:

Quadro 01 - Ementa da Disciplina Arte e Ludicidade na Educação.

<p>ARTE E LUDICIDADE EM EDUCAÇÃO: Conceito e concepções de arte e de ludicidade. Função e princípio da Arte/Educação e do lúdico. Arte e ludicidade na educação infantil e no ensino fundamental. O currículo e a formação do professor da Educação Infantil e do ensino fundamental e seu conhecimento em arte e ludicidade. Análise de propostas de ensino de Arte e da vivência lúdica na Educação Infantil e no ensino fundamental. As linguagens da arte e do lúdico no espaço escolar.</p>
--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – UESB – 2011.

Esta ementa se refere a um componente curricular ligado à formação docente, mas que se refere mais especificamente as questões da arte do que da própria ludicidade. Sobre a concepção de ludicidade dos alunos, percebemos que está muito voltada para jogos e brincadeiras deixando de associar o lúdico ao desenvolvimento do indivíduo. A forma como

foram aprendidos no componente sobressaiu, conforme explanado através das palavras descritas a seguir:

- A - Brincar
- B - Jogo
- J - Atividade
- H - Uma forma mais divertida de aprender
- I - Prazer
- F - O colorido das imagens
- E - Brincadeira

Constatamos que os discentes conhecem a ludicidade conforme sentido e significado da palavra remetido por Huizinga e trabalhado na literatura por outros autores (KISHIMOTO, 1997; WINNICOTT, 1975), sempre evoluindo na mesma direção. Foi perceptível que o curso de Pedagogia mostra em sua ementa perspectivas limitadoras sobre as concepções de ludicidade, isto é ratificado pelos alunos nas falas postas. Chamamos atenção para viabilidade de possibilitar aos sujeitos uma formação que lhes permita a produção de conhecimento, para isso, é preciso possibilitar aos discentes se inserirem num processo formativo em que possam conhecer as várias teorias, concepções, significados, sentidos existentes sobre um determinado tema, dando-lhes oportunidade de opinar sobre, de escolher a e de se identificar com. Assim, a seguir, os discentes falam se foram oportunizados conhecer outras concepções além desta já apresentada pela ementa:

- G- Não, nenhuma.
- I – Nem conseguimos ver a da ementa direito.
- F – Por cima.
- H - Não porque o professor era substituto e foi chamado para tampar buraco.
- A- Literalmente não, fomos muito prejudicados por causa da falta de um professor que não era da área.

Dadas as respostas, podemos dizer que os profissionais da educação têm direito a uma base teórico-prática em que a dimensão lúdica se faça presente. Isto é posto na Resolução 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, como perspectiva formativa, não apenas para ampliar os conhecimentos sobre a prática pedagógica, mas, também, para promover o crescimento como pessoa, para humanizar-se e, conseqüentemente, possibilitar essa humanização ao aluno dentro de um contexto que envolve o pensar, o sentir, o ser e o agir.

Quanto a ementa, esta “fecha” em si mesma numa perspectiva mais artística do que lúdica e conforme exposto pelos alunos, remete a apenas uma concepção (conforme primeiras

falas). Outro aspecto que, pode interferir no processo formativo desses alunos e emergir como lacuna na formação inicial é a maneira como a disciplina é abordada na prática, da qual não falaremos aqui por não ser foco do estudo.

Sobre as referências (bibliográficas e/ou não) que acompanham a ementa já citada, é perceptível a ausência de atualizações delas. Conforme abaixo:

Quadro 2 - Referências da disciplina Arte e Ludicidade na Educação.

- AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____, Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- _____, (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- _____. MEC/SEF. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. (1994). Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez.
- CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- DEWEY, J. A arte como experiência. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1980.
- FELDMAN, Edmund. Becoming human through art. New Jersey: Prentice may, 1970.
- FERRAZ, Maria Heloísa e FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERRAZ, M. H. T. e SIQUEIRA, P. I. Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. Revista Educação e Sociedade, 18(60), 64-88, 1997.
- MATURANA, H.; ZÖLLER, G. V. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- PIMENTEL, S. C. O especial dos jogos e brincadeiras no atendimento às diferenças. Temática: Educação, arte e ludicidade. Revista FAEBA: Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 147-156, jan./jun., 2006.
- SOARES, I. M. F.; PORTO, B. S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. Temática: Educação, arte e ludicidade. Revista FAEBA: Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-78, jan./jun., 2006.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan S. A. (1982).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - UESB – 2011.

Dessa forma, fica claro a concepção de ludicidade norteadas pelo documento do curso, aquele que todos tomam como base para confecção dos planos de curso, que é mais voltada para a arte do que para a ludicidade. Isto nos leva a questionar: sendo a ludicidade tratada como algo subjetivo, a arte não seria um bom veículo para essa vivência? Sim. Desse modo, a arte poderia se configurar como atividades objetivas para a ludicidade como experiência interna.

Mas, percebemos, também, que a concepção de ludicidade como jogo é a que permeia tal documento, não se fazendo presente referências atualizadas e que tragam outras concepções como aquelas discutidas por Luckesi e Lopes, por exemplo.

O primeiro estudo⁶ que encontramos, cunhado por Luckesi sobre o termo ludicidade como plenitude do sujeito, data como sendo de 1998. Portanto, no período da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da UESB, os textos de Luckesi sobre o tema já tinham notoriedade e o autor, inclusive, já havia intensificado suas produções sobre o tema, agregando mais autores que corroboravam com a concepção difundida por ele. Assim, a referência de Luckesi com a concepção de ludicidade como plenitude do sujeito, poderia fazer parte da ementa apresentada, se sua concepção fosse conhecida pelos integrantes da Comissão da Reformar Curricular, ou, se já era conhecida, para fazer parte da ementa deveria compor as crenças desses participantes, podendo ser reconhecida como outra concepção (plenitude do sujeito) para somar, a nível de conhecimento, com a concepção já consolidada (como jogo e brincadeira).

A disciplina Arte e Ludicidade na Educação deveria associar-se a outros componentes do currículo, já que arte e ludicidade são termos interdisciplinares, necessários e essenciais, para a formação do professor polivalente, como bem ressaltado e afirmado, a todo o tempo por Imbernón (2009). Mas, a análise do PPC mostrou que esta não se associa a nenhum outro componente, nem mesmo “Fundamentos da Educação Infantil” e “Metodologia da Educação Infantil” já que elas tratam de um público específico, sendo que a ludicidade presente na disciplina, foco do estudo, é formalizada para o ensino com crianças.

Ainda, é perceptível que a disciplina “Metodologia da Educação Infantil”, ministrada no mesmo semestre que “Arte e Ludicidade na Educação” e para os mesmos alunos, não dialogam entre si. Verificamos também que a ementa da primeira disciplina contempla as diversas linguagens em sua composição, que abrange, inclusive, a arte e a ludicidade, como linguagens, mas o diálogo não acontece, nem mesmo de modo a abranger a arte como tema transversal ou a arte e a ludicidade como linguagens e dimensões presentes no ensino.

Vale ressaltar que a ludicidade se relaciona ao ser humano, pois, quando este se entrega inteiramente (ludicamente), vivencia uma experiência plena, de inteireza, sem divisões entre pensamento, emoção e ação. Assim, enquanto estamos participando inteiros de uma atividade, não há lugar na nossa experiência para qualquer outra coisa além desta.

⁶ Conforme currículo Lattes de Luckesi este é o primeiro texto: LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: Elizete Silva Passos. (Org.). Cadernos de Pesquisa NUFIHE. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, 1998, v. 1, p. 09-25.

Desse modo, é necessário pensar em uma educação que explore os diversos campos de abordagem da ludicidade. Neste sentido, a educação, se pensada no seu viés de emancipação e integralidade humana, deve sempre aludir ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano tais como: inteligência, comunicação, percepção estética e sensorial e capacidades físicas. Para confirmar esta assertiva acima, Duarte Júnior (2004, p.172) enfatiza que:

O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo [...]. Ao contrário, necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária. Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência. O que implica, necessariamente, num confronto com o esquema traçado pela moderna sociedade industrial, a qual sempre colocou a educação formal a seu serviço e sob o jugo de seus interesses.

Assim, em grande medida, o desafio da educação é vislumbrar o universal, não permitindo somente uma educação a partir de conceitos lógicos, mas também a partir do sensível e de domínios corporais conforme apontado pelo autor. Em suma, a prática potencialmente lúdica pode contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural; tende a propiciar uma boa saúde mental, desperta para um estado interior fértil, induz à comunicação e expressão, a socialização, as relações interpessoais e a construção do conhecimento e sensibilidade. Desse modo, uma prática pedagógica pode (e deve) ser permeada por um fazer em que a ludicidade se faça presente e deve abranger a perspectiva formativa.

Em relação à complexidade da prática e a formação ofertada pelo curso de graduação para atuação na docência, os estudantes pesquisados ressaltaram que:

A – Na academia não, sempre uso outros recursos como vídeos do *youtube* para auxiliar na minha formação.

H - A nossa formação sobre educação infantil foi baseada em nossos conhecimentos e não por causa da formação que a gente aprendeu.

F – Eu sinto que a gente é muito questionado. Ah! Não tem lúdico na EJA. Ah! Na educação infantil tem que ser lúdico, mas não encaminha a gente como é esse processo, ou como é fazer o lúdico lá na sala de aula. A gente que tem que correr atrás e se virar para aprender.

Desse modo, é perceptível que os alunos não sentem que a formação ofertada contribui para uma atuação docente potencialmente lúdica. Sendo assim, remetem que as aprendizagens do dia a dia são oriundas muito mais da procura (formação contínua) em outros espaços do que, necessariamente, da formação no curso de Pedagogia. Apesar de saber e entender que o curso de Pedagogia não pode dar conta de tudo, é perceptível que a formação desses pedagogos está carregada de “lacunas” no que se refere a conhecimentos, saberes e aspectos formativos referentes a ludicidade e ao lúdico.

É inegável que para se cumprir o objetivo de educar os alunos é preciso cuidar do ambiente formativo dos professores, reconhecendo como direito desses profissionais, compreendendo que esses processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática (KRAMER, 2002). Segundo Kramer (2002, p.128), “[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica”. A autora defende “a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 2002, p. 128).

Assim, é necessário fomentar e fortalecer o discurso de uma formação que tenha como foco a contemplação e os anseios da sociedade. Uma formação de qualidade para um ensino público de qualidade, sendo essa, base para atuação docente. O lúdico como uma dimensão deve fazer parte da formação docente, seja como uma linguagem, como metodologia ou fenômeno formativo, e deve perpassar a ideia de complementação, deve ocupar lugar principal juntamente com outros aspectos.

Alguns autores (ANDRADE, 2019; FERRAZ; FERREIRA, 2019; CRUZ; SILVA; SILVA, 2019; FERREIRA, 2015; 2020; GUIMARÃES; FERREIRA, 2020; PEREIRA; JESUS, 2020; SILVA; FERREIRA; SILVA, 2020) remetem a importância do lúdico, do saber lúdico e de uma formação potencialmente lúdica para uma construção social. O lúdico como uma dimensão do ser se vincula a formação ontológica do sujeito que aprende e ensina e contribui para a atuação profissional docente.

Percebemos que os resultados demonstram que a ludicidade como estado interno (LUCKESI, 2000; 2002; 2007) e como condição humana (LOPES, 2004; 2014), não aparecem como perspectiva teórica para discussão nem na ementa nem na perspectiva prática, nas aulas. Isso nos leva a inferir que a construção de conhecimento sobre a ludicidade limita-se a concepção ligada a infância e a jogos e brincadeiras, através da qual o aspecto da ludicidade como fenômeno formativo torna-se desprovido de sentido.

Uma formação potencialmente lúdica (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020), precisa ser fomentada e possibilitada ainda na formação inicial. Para isso, o conhecimento precisa ser livre, não monopolizado; não se deve possibilitar acesso apenas a algumas teorias, mas mostrar o caminho para a busca de outras. Desse modo, é inegável que a formação inicial tem sido um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas. É na formação inicial que o futuro docente deve conceber as bases para “poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, diz Imbernón (2011, p. 65). E o autor explica que os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permitam “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Gatti (2010, p. 496) é enfática, ao dizer que as características apontadas nos cursos de formação e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam “frágil preparação para o exercício do magistério [...]”. Para tanto, o docente em formação precisa estar dotado de experiências que favoreçam a reflexão, saberes e práticas (lúdicas), para que ele possa, mais tarde, colocar em prática com seus alunos.

É possível afirmar que na formação de professores, a história escolar não está dissociada das demais dimensões históricas. O brincar revelará todos esses aspectos. Brincar, como possibilidade de refletir sobre como o afeto, sentimento e sensações interagem com a aprendizagem dos professores e a partir de um conjunto de situações (lúdicas) que permitam a eles experimentarem e expressarem um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal, profissional, de sua dimensão histórica.

Para Freitas (2014), existe uma relação intrínseca entre o sentido da formação docente e o reconhecimento dos saberes docentes mediados na formação do professor. Assim, para a autora, o brincar e a ludicidade se inscrevem como saberes que têm uma especificidade na atuação docente, em uma razão que por ser sensível, criativa e crítica impulsiona o ser humano a lutar contra a domesticação, na reinvenção de si próprio, o que na criança ocorre a partir da brincadeira de faz de conta (por exemplo) como lugar de transgressão e transformação.

Já ficou clara a importância da ludicidade na formação do pedagogo, na verdade, de qualquer licenciando, e que esta influencia de alguma forma no modo de ser professor. Os discentes pesquisados falaram sobre isso, sobre a contribuição da formação para promoção de um ensino potencialmente lúdico para públicos variados. Conforme relatos:

A- Não;

- G- Para qualquer tipo de público não;
- H- Não mesmo, nenhum;
- I- Nada, zero por cento;
- J- Eu particularmente não, a minha formação na academia sobre ludicidade, zero;
- F- Nós estamos correndo atrás do prejuízo pesquisando por conta própria.

É perceptível notar que, pela proposta do curso de Pedagogia em tela, os alunos deveriam estar sendo preparados pelo menos para elaborar uma prática potencialmente lúdica para educação infantil. Todavia, o que percebemos é que eles não se sentem preparados porque são desprovidos, inclusive de um saber teórico sobre o tema. Desse modo, o que é vago na fala dos discentes, não é a questão do público a ser atendido, mas da ludicidade, ou seja, eles mostram ter um conhecimento superficial, raso, incipiente sobre a prática potencialmente lúdica.

Outro aspecto importante é que a concepção de ludicidade que é difundida pelo curso não tem sido suficiente para possibilitar uma formação de pedagogos para disseminar um ensino potencialmente lúdico em que o sujeito vivencia a experiência por inteiro, ou seja, a concepção ensinada não caminha para se configurar como fenômeno formativo, pois não tem conseguido levar os alunos ao processo de reflexão, conforme Luckesi (2000; 2002; 2007; 2014; 2018). Isso fica bastante evidente nas falas dos discentes e precisa ser repensado urgentemente, visto que a formação é base para as práticas de ensino.

Diante disso, é coerente afirmar que a formação docente requer elementos que possibilitem ao sujeito um desenvolvimento para ações futuras de seu trabalho, fase esta onde a teoria precisa caminhar juntamente com práticas, que sejam dotadas de conteúdos e atos “lúdicos”, principalmente, nas suas ações destinadas à educação básica, criando assim possibilidades para o desenvolvimento integral do sujeito.

A reflexão, portanto, acerca dos assuntos que envolvem a realidade social, étnica, cultural e dentre outras, precisa estar presente na formação dos professores que irão atuar no desenvolvimento do sujeito. Assim sendo, a Universidade tem o papel de possibilitar ao estudante em formação, situações que o estimule a construir conhecimentos e atitudes envolvendo a realidade.

Fica perceptível que a Universidade exerce um importante papel para a formação docente, pois nesse espaço é possível tornar, este profissional, um sujeito investigador e reflexivo, diante de suas práticas educativas, reforçando assim seus pilares permeados pelo ensino, pesquisa e extensão, possibilitando ao aluno uma melhor formação, ou seja, a formação devida e necessária ao processo de ensino e aprendizagem para a atualidade.

Dessa forma, entendemos que a formação inicial deve abranger o inteligível (razão), porque o ambiente universitário é esse lugar da racionalidade, mas deve possibilitar, a dimensão da sensibilidade, no âmbito formativo, porque o ambiente universitário é esse lugar, também da formação. A disciplina “Arte e Ludicidade na Educação” precisa favorecer isso, mas percebemos que ela atende a questão do inteligível de modo artificial (já que apresenta apenas uma concepção, não possibilitando a aprendizagem de outras existentes), deixando outras demandas sem atender.

Neste sentido, Rau (2011, p.61) destaca que o “lúdico” pode ser uma proposta que possibilita ao educador desenvolver em seu aspecto didático com metodologias criativas e inovadoras. Os profissionais que buscam metodologias criativas para desenvolver seu trabalho na educação vêm observando que as pessoas aprendem quando brincam, pois, a ludicidade envolve as habilidades de memórias, de atenção e concentração, além do prazer em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida. Portanto, o diálogo da didática com a ludicidade, pode oferecer ao professor a possibilidade de criar novas metodologias e de realizar uma educação que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito em suas diversas competências e habilidades.

Portanto, inferimos que a formação docente vai bem além da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, pois deve ser considerada sua contribuição para a construção da sensibilidade do sujeito em formação. Referente à presença da ludicidade na formação em Pedagogia, os discentes expressaram com o corpo negativamente, balançando a cabeça, referenciando o não. Verbalmente, confirmaram essa negação, apontando que um professor sempre passava a “bola” para o outro (vocês verão isso em tal disciplina). Conforme narrativas:

F – Em todas [as disciplinas] não.

G – Não, os professores usam a justificativa que não entra no assunto no momento porque teríamos essa disciplina lá na frente.

É perceptível notar que o problema da formação inicial não é somente oriundo do currículo institucionalizado e tradicional. Talvez seja mais compreensível, para nós, concordar com os alunos usando a justificativa de que os professores não ensinam ou não trabalham a ludicidade nos componentes que são interligados ao de “Arte e Ludicidade na Educação”, porque talvez eles também não saibam ou não compreendem a ludicidade na sua totalidade. O que nos leva a inferir que, talvez, esses profissionais que ensinam, também não tenham tido uma base de formação voltada para pensar os diversos aspectos da ludicidade e suas

concepções. Todavia, por conta disso, cria-se um ciclo vicioso de formação “defasada” que perpetua, passando semestre por semestre, turma por turma e gerando formações com lacunas.

Entendemos, neste momento, que no âmbito acadêmico, ainda há pouco relacionamento entre a formação profissional docente e a ludicidade. Isso é apontado nos estudos de Porto e Dias (2013), Rabello (2013), Fortuna (2018) e Guimarães e Ferreira (2020) etc., em que se evidencia que o componente lúdico pode (e deve) fazer parte da prática docente, pela sua possibilidade de contribuição, abrangência e caráter interdisciplinar. Ao desvincular (ou não vincular) a ludicidade da sua prática, o professor corre o risco de apenas tratar a ludicidade como receitas prontas de jogos e brincadeiras.

Nessa perspectiva, a ludicidade no processo formativo nos remete a novas experiências e novas aprendizagens. A partir do avanço das discussões sobre a ludicidade, destacamos que esta deve e pode se configurar como fenômeno formativo, contribuindo com práticas, com perspectiva do ser docente e compondo o rol de saberes dos docentes.

De acordo com Santos (2001), a ludicidade, é, antes de tudo, a adoção de estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilita não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas extrair deste tempo substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos. Santos (2001) afirma ainda que o lúdico é:

dar uma nova dimensão a existência humana, baseada em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma (2001, p.13).

Os dados mostraram que, para chegarmos ao que fala a citação exposta, a concepção de ludicidade disseminada pelo curso não basta, é preciso avançarmos para outras concepções em que a ludicidade é entendida como experiência interna e subjetiva. Isto porque estas outras concepções carregam um grande potencial para que a ludicidade se configure como fenômeno formativo. Talvez, com elas, os alunos conseguissem interagir e refletir melhor sobre a ludicidade em seu processo formativo.

Assim, é extremamente necessário fazer com que o docente em formação vivencie e entenda conceitos básicos da ludicidade, a fim de que se estabeleça maior segurança em relação ao desenvolvimento de uma prática potencialmente lúdica e oportunize aos seus educandos um envolvimento com o conteúdo, o lúdico e a aprendizagem. Logo, a ludicidade precisa não só ser estudada, mas também experimentada pelo educador em formação.

Dessa forma, o docente em formação, no curso de Pedagogia, precisa estar disposto a aprender, abrindo caminho para que sua prática docente possibilite, aos seus alunos, a ampliação dos conhecimentos, a partir de uma vivência “lúdica”. Com isso, é necessário fomentar uma formação com um viés lúdico. Assim, é necessário dizer que a formação inicial deve ser o pilar para incorporação de saberes e que sejam capazes de permear todo o processo formativo dos professores. Entretanto, se de alguma forma, essa formação deixar lacunas, é necessário fortalecer e intensificar a importância da formação contínua.

6.2 Formação contínua

Na concepção de Fusari (1992), discutir a formação dos professores significa situar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da sociedade. Esta discussão é de suma importância para a construção de uma escola acessível, de qualidade e que cumpra com a sua função social. Ressaltamos que, quando se refere a articulação de formação e ludicidade, torna-se ainda mais relevante. Para o autor, a competência docente deve perpassar por cinco aspectos tidos como necessários e relacionados ao desenvolvimento profissional: o domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado, a clareza dos objetivos a serem atingidos junto aos alunos, o domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino, a visão articulada do funcionamento da escola como um todo e a percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Conforme o autor, faz-se necessário não considerar a docência como uma competência inata, um dom, num contexto pronto, estático. Os professores devem ser estimulados a uma busca contínua de desenvolvimento profissional, num processo de continuidade e formação permanente.

Imbernón (2011, p. 58), compreende que formação permanente deve abranger o campo das capacidades humanas, levando em conta seus aspectos críticos em relação às concepções e valores de cada professor. Segundo o autor, a formação permanente versa na descoberta, organização e construção de teorias recompondo o equilíbrio entre os esquemas teóricos que os sustentam. Assim, para nós, formação permanente/contínua, é um pilar importante para a superação de lacunas oriundas de outras formações. É na formação contínua que o professor constrói, também, outros saberes, inova sua prática, reflete sobre suas ações e confere mudanças e transformações à atuação docente.

Para Nóvoa (1995), as práticas de formação contínua dos professores devem tomar uma dimensão coletiva, visando contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia na construção de saberes e valores, sendo o diálogo entre os professores fundamental para consolidar saberes da prática profissional. O autor alerta que a formação contínua se realiza por meio de um processo advindo da reflexão e da criticidade, no qual se dá também a constituição da identidade e da trajetória profissional.

Ao falar de formação, Imbernón (2009) afirma ser necessário abandonar a ideia de formação enquanto atualização científica e didática, estendendo o conceito de formação contínua para o terreno das capacidades, habilidades e atitudes. Para esse autor, os valores e as concepções de cada professor e de todos os profissionais da educação devem ser questionados permanentemente. A aquisição de conhecimentos ocorre de maneira interativa e está ligada à prática profissional e é condicionada pela organização da instituição educacional. Atualmente, além da necessidade de um novo olhar para a aprendizagem discente na relação com o trabalho docente, o professor necessita construir conhecimentos sobre sua prática profissional e conhecimentos dos valores, dando maior ênfase ao contexto e aos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Em Freire (2005) nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se de forma alheada, sem um objetivo, sem uma perspectiva reconhecida do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação, ou sem a promoção da criticidade, da curiosidade, elementos necessários para a formação humana, seja ela pessoal ou profissional. Assim, a formação pode ser um espaço de os/as professores/as reconhecerem lacunas, necessidades e possibilidades de uma prática potencialmente lúdica e inovadora.

Desse modo, sobre os aspectos da formação contínua, foi necessário suscitar aos estudantes em formação a importância do ambiente formativo. Assim, sobre o PIF e suas contribuições os discentes, no grupo focal, apontaram que:

A – Sim, com certeza, o ambiente formativo conseguiu fazer com que a gente aprendesse em poucos minutos o que não aprendemos em um semestre. Aprendi com mais clareza sobre a ludicidade.

F - É uma forma de ficar mais memorizado essa questão das imagens, do colorido, da diversidade, remeteu a nossa história de uma forma prazerosa esse momento.

E- Nesse caso, nos fez lembrar nossa infância, as brincadeiras que fazíamos quando criança.

H – Não sabia que a ludicidade poderia ser abordada sob essa perspectiva, foi muito esclarecedor.

I – Voltei a minha infância de uma forma suave e gostosa e ainda aprendi os aspectos da ludicidade que não conhecia.

B – Eu tive a oportunidade de trabalhar com crianças no PIBID e na sala de aula, encontrei uma criança que tinha terror de brincar com palavras cruzadas, e se eu tivesse participado desse ambiente anteriormente eu teria como saber lidar melhor com essa situação.

B - Gostei, foi bem simples a forma que você expôs o ambiente que deu para aprender assim rapidamente.

A - Esse ambiente que você trouxe aqui para gente faz a gente remeter para o estágio que estamos tendo no ensino fundamental, eu particularmente a partir desse ambiente refletir que as vezes estamos fazendo uma atividade para os alunos e vejo que muitos estão curtindo e outros não e agora percebo que isso é porque talvez aquela atividade não esteja sendo prazerosa para aqueles alunos. O ambiente trouxe uma clareza para mim agora.

É perceptível, nesse primeiro momento que, os alunos estão abertos a aprender quando envolvidos no processo de formação. Nesse sentido, foi possível notar que a formação contínua, nesse caso, contribuiu para aprendizagens da docência e que espaços como estas das PIF precisam ser mais frequentes e explorados pela instituição, tendo em vista que ambientes (montado como PIF) como o da pesquisa em questão, proporciona, em um curto período de tempo aprendizagens *in loco*, portanto, consideramos que as instituições tenham melhores condições para proporcionar que práticas de intervenção formação tenham caráter permanente. Nessa perspectiva, constatamos que os discentes agregaram ao conhecimento mais uma concepção de ludicidade, isso é bastante evidente.

Para Abreu (2019, p. 44):

Compreender o campo do lúdico como uma das bases da formação de professores é vital para criarmos a cultura de práticas pedagógicas lúdicas nos espaços escolares. Para além disso, é humanizar o processo formativo e considerar as singularidades nas trajetórias do vir a ser; é criar espaços de falas, de escutas, de trocas, de saberes que conferem aos sujeitos possibilidades de olhar para si e poder – quem sabe – retomar o curso das coisas sob outros ângulos.

Assim, ao criarmos campos de compreensão da ludicidade, geramos transformações e reflexão sobre as práticas, além disso, conforme autora, é humanizar o processo formativo, levando em conta as singularidades, possibilitando a construção de saberes que serão referências para a prática docente, o que nos faz confirmar a importância de espaços formativos para aprendizagens da docência e aprendizagens referentes a iniciação profissional.

Sabemos que os objetos e as representações simbólicas que foram elencadas a partir de fotos em banners, músicas e lembrança de brincadeiras da infância e da fase adulta presentes nas PIF, poderiam não despertar sozinhos o estímulo esta experiência interna, estado de plenitude ou de inteireza, concepção (LUCKESI, 2000) da qual se defendeu com mais latência nesse trabalho. Porém, nosso intuito foi de mostrar para os alunos que a ludicidade se caracteriza de diversas formas, por isso a importância e o domínio desse campo de conhecimento.

Neste âmbito, ficou compreendido que nos espaços formativos docentes, em especial, do curso de Pedagogia, os professores (em geral) relacionam a formação profissional com a ludicidade, mas muito pouco e sem um embasamento teórico capaz de permitir a real compreensão acerca de ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Apontamos que nem todas as concepções de ludicidade compreendidas nos possibilitam chegar a ludicidade como fenômeno formativo, por isso, vale ressaltar a necessidade de uma formação inicial de estudantes de Pedagogia que tenham uma configuração formativa reflexiva e que a ludicidade seja apresentada em sua pluralidade.

Destacamos também que existe de fato uma compreensão sobre a ludicidade como uma dimensão e a importância desta, sendo, portanto, necessário, ser estudada e vivenciada na sua totalidade, a fim de que a formação seja efetivamente construída considerando a indissociabilidade teoria-prática.

Além do mais, ao promover o conhecimento sobre outras concepções de ludicidade estamos possibilitando ao sujeito construir mais conhecimento, uma vez que, quando a universidade só proporciona uma concepção tende a ficar limitada a ela e mais vulnerável a reprodução do conhecimento. Ainda, ficou compreendido que a ludicidade não vem sendo problematizada em sua pluralidade de concepções. É possível notar, a partir das narrativas, que é difícil para os alunos até construir estratégias didáticas até mesmo para trabalhar na educação infantil, ou seja, demonstra que os alunos não conseguem avançar muito nem mesmo na concepção de ludicidade que eles já conhecem. Desse modo, a PIF proporcionou o conhecimento de outras concepções (como fenômeno interno e como inerente ao ser humano), pois na formação contínua construímos saberes diversos.

Segundo Tardif (2014), construir os saberes profissionais a partir de fontes diversas, num processo que se inicia ainda no tempo de estudante, passa pela formação acadêmica e prossegue no aprendizado com os pares e na formação contínua. Para o autor, são saberes construídos dentro de um processo de socialização profissional que é “incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história

profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14). Logo, é correto dizer que eventos, a exemplo da exposição realizada no processo metodológico desta pesquisa (as PIF), tem um caráter relevante, pois possibilita que o professor ou futuro professor reflita sobre seu desenvolvimento profissional, suas experiências, seus saberes e haja de modo coerente em suas práticas cotidianas. Assim, isso é essencial para pensar a formação de professores.

Portanto, foi possível notar, conforme documentos analisados que a formação contínua, mais especificadamente, os eventos promovidos pela própria instituição, a exemplo das PIF, têm proporcionado conhecimentos sobre a ludicidade aos alunos e que as ações de pesquisa também vêm avançando nesse sentido. Todavia, a formação inicial carrega grandes lacunas no que concerne a construção de saberes referentes a dimensão da ludicidade no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

6.3. Reflexão sobre a(s) concepção(ões) de Ludicidades encontrada(s)

Após as colocações já postas nas seções anteriores, cabe aqui refletirmos acerca da(s) concepção(ões) de ludicidade encontrada e de como esta(s) produz(em) a compreensão que se volta a pensar a formação do professor.

Os dados mostraram que o curso de Pedagogia da UESB, através do ensino, ancorado a disciplina Arte e Ludicidade na Educação, dissemina uma concepção de ludicidade muito mais voltada para o jogo e a brincadeira e para crianças. Outras concepções como a de Luckesi (fenômeno interno e estado de inteireza) e Lopes (ancorado a condição humana) não são referenciadas.

Ainda, que o PPC proponha a disciplina Arte e Ludicidade na Educação para pensar a ludicidade, o que consideramos um avanço ter uma disciplina para construir conhecimento sobre a dimensão lúdica na formação de professores, mas, constatamos que esta disciplina pouco dialoga com outras que lhe são próximas, nem mesmo com aquelas próximas pelo público que atende, já que ela é voltada para pensar a ludicidade para educação infantil.

Em uma rápida consulta ao site da instituição e ao currículo lattes dos professores do curso de Pedagogia, constatamos que as atividades de pesquisas relacionada à temática, constatamos um estudo desenvolvido no período de 2016-2018⁷, no âmbito do Grupo de Pesquisa CNPq: Ludicidade, Didática e Práticas de Ensino – LUDIPE. E, também, outra

⁷ Memórias e cultura lúdica no município de Itapetinga em meados do século XX (UESB).

pesquisa em desenvolvimento (desde 2019⁸), em consonância com o Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/CNPq, em que a UESB é instituição coparticipante e uma das instituições onde a pesquisa irá acontecer.

A respeito da extensão, através dessa foi mais evidente a presença da ludicidade, principalmente, no que concerne a promoção de eventos científicos em que outras concepções de ludicidade são disseminadas. Percebemos que através do IV (2013) e do V Seminário de Educação e Ludicidade (SEMELUD) (2018) a UESB se abre para novas possibilidades para se pensar a ludicidade. Percebemos isso porque a professora convidada para realizar a conferência de abertura do IV SEMELUD é, atualmente, líder do grupo de pesquisa (GEPEL), onde foi cunhada a concepção de ludicidade como fenômeno interno. E as conferencistas da abertura e encerramento do V SEMELUD fazem parte do GEPEL. Também, o tema da abertura (Por uma Didática Lúdica: desafios da formação e da prática docente) e encerramento (O curso de Pedagogia e o saber lúdico sensível: ecos na prática e na formação do pedagogo) deixam explícitos o avanço da concepção de jogo e brincadeira para outra mais voltada para a perspectiva subjetiva.

Sendo assim, ressaltamos a importância dos avanços de pesquisas sobre a temática em questão. É importante ressaltar o desafio desses estudos, pois o eixo cultural que geriu o termo ludicidade, durante um longo período, estabeleceu-se de forma sólida relacionando ludicidade à jogo, brincadeira e brinquedo, ou seja, criou-se uma cultura de que todo jogo, brinquedo e brincadeira são lúdicos. Desse modo, perspectivar outras concepções tendo em vista a complexidade da palavra ludicidade já enraizada socialmente é desafiador.

Ainda encontramos referência ao Projeto de extensão: Infância, Educação e Ludicidade: leituras cinematográficas, desenvolvido no ano de 2018 e ao Programa de extensão de ação contínua “Ludoteca: um espaço de práticas interdisciplinares em educação”, vigente desde 2002, cuja descrição encontra-se abaixo:

Quadro 03 – Resumo e descrição do projeto Ludoteca.

Descrição: Programa de extensão de ação contínua, em atividade desde 2003, tem como propósito preservar e divulgar a cultura do brincar, possibilitando a crianças da comunidade universitária (filhos de professores, servidores e alunos), da comunidade local e de cidades circunvizinhas o acesso a um rico espaço de brinquedos, jogos e brincadeiras. Também são realizados seminários, cursos e oficinas focalizando a temática da ludicidade oferecidos a profissionais que cuidam e educam crianças e estudantes de licenciaturas.

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3730763511772600>⁹

⁸ Concepções de ludicidade na formação inicial em Pedagogia: a perspectiva formativa em duas instituições de ensino superior (UFRB/UESB).

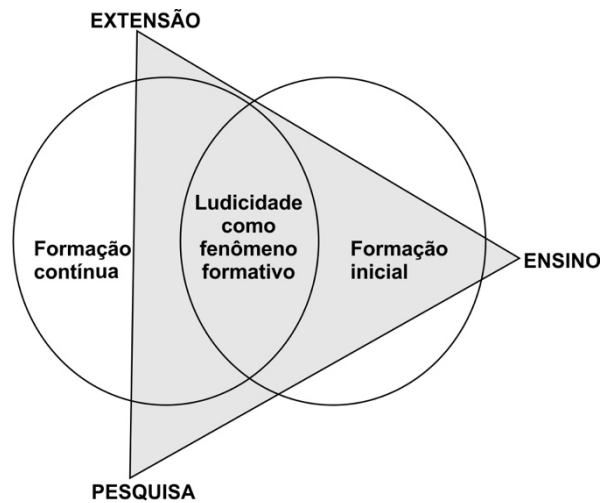
⁹ Nessa mesma fonte foi encontrado várias referências a apresentação de trabalhos científicos sobre a ludoteca e a orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Ludoteca.

A Ludoteca é um projeto de extensão que dá sustentação à concepção que é disseminada pelo curso de Pedagogia. Ao observarmos o resumo e descrição do projeto, percebemos uma abordagem voltada apenas para jogos e brincadeiras, o que fortalece os discursos de associação da ludicidade somente a educação infantil. Mas entendemos que a tendência de uma Ludoteca seja de atender a este público mesmo e por ser uma brinquedoteca estar bem voltada para esta concepção.

O fato de ter uma concepção e um público já bem delineado não faz deste espaço restrito apenas a atividades. Na verdade, é um espaço bem favorável para que as pessoas vivenciem o estado de inteireza, de entrega total, de plenitude. A Ludoteca se apresenta como um espaço com dois focos bem explícitos: um direcionado para crianças da comunidade o que é proveitoso para propiciar aos sujeitos vivenciarem a experiência interna ao manipular objetos concretos como alguns brinquedos, brincadeiras, jogos e interagir com eles. Assim como nas PIF. Um segundo foco é o oferecimento de formação.

Desse modo, ao acionar o tripé acadêmico, nesta pesquisa, percebemos como a Ludicidade se faz presente no ensino, pesquisa e extensão. Constatamos também que essa ludicidade é marcada mais no âmbito da formação contínua do que na formação inicial. Esse desenho dos dados pode ser melhor visualizado na figura abaixo.

Figura 03: Dados da pesquisa (Tripé acadêmico e as categorias de análise), perspectivando a ludicidade como fenômeno formativo.



Fonte: Elaborado do autor (2020).

Sendo assim, a partir da análise da figura 03, queremos demonstrar alguns dos resultados encontrados. E consideramos que a ludicidade para se configurar como fenômeno formativo dentro de um processo formação acadêmica (formação inicial e formação contínua), precisa perpassar, de algum modo, pelos elementos do tripé - ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados da pesquisa retratam que um dos elementos do tripé - a extensão – foi o que mais permitiu que os alunos compreendessem outra concepção de ludicidade, além da que é disseminada na formação inicial em Pedagogia desta instituição, campus de Itapetinga. Vale ressaltar que as ações de extensão têm um papel de sustentação muito importante neste processo de construção de aprendizagens da docência e tem assumido na formação a responsabilidade de tornar acessível outras concepções de ludicidade aos pedagogos, o que nos leva a inferir sobre a necessidade de repensar o ensino na formação inicial e na articulação do tripé para fortalecimento destes processos de aprendizagens.

Conforme Porto e Dias (2013, p. 57):

Em se tratando da formação de professores neste nível [Superior], ainda persistem alguns desafios, muitos dos quais em decorrência da ausência de uma política nacional, de linhas de financiamento para o fomento de ações voltadas para a docência na educação superior, de linhas de pesquisas específicas sobre desenvolvimento profissional docente nos Programas de Pós-Graduação e de ações (políticas e programas) institucionais, com vistas à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Assim, evidenciamos que vivenciar a ludicidade como/com o tripé acadêmico é algo muito difícil, mas é essencial para o avanço dela como fenômeno formativo. Para tanto, torna-se necessário também que este tripé indissociável não venha se fragmentar na sua concretização.

Percebemos a ludicidade mais presente nas atividades de extensão, promovendo, conseqüentemente, a formação pelo viés extensão. Isso também evidenciou que a ludicidade se sobressaiu mais na formação contínua. Desse modo, a curricularização da extensão, que faz parte das demandas atuais de adaptação curricular das universidades, pode/tende a contribuir para deixar algumas temáticas mais evidentes. Como esse foi o caso da ludicidade na UESB, essa curricularização pode perspectivar práticas formativas no âmbito da formação inicial, hoje, nesta pesquisa, evidenciada como estando mais presente na formação contínua. Assim, constatamos que a extensão vem dando maior sustentação a formação do pedagogo no âmbito da temática da ludicidade.

Na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) a dimensão lúdica é ressaltada como necessária na formação inicial. É tomada neste documento como componente de um conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano. Portanto, como dimensão do humano, conforme ressaltado desse mesmo modo por Lopes (2001), ela é integradora, transformadora e colaborativa. Perpassa outras dimensões e contribui para (trans)formação dos sujeitos. Assim, conforme dados, há necessidade de avançarmos no curso de Pedagogia para entendermos a ludicidade neste âmbito.

Desse modo, o trabalho com a/sobre a ludicidade se constitui um desafio a ser superado nesse curso. Desafio esse de cunho teórico e prático; formativo (inicial e contínuo) e de articulação (ligado ao tripé). Para chegarmos na ludicidade como fenômeno formativo é preciso conhecimento, persistência, resistência, força de vontade, coletividade e compromisso (entre outros). É esse fenômeno que pode nos proporcionar outras perspectivas de formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa corroboram para uma compreensão que o conhecimento profissional se constitui ao longo da carreira, a partir de múltiplas fontes e diferentes formas, que têm como referência comum a prática profissional dos professores. Ficou compreendido, através dos dados produzidos, que os alunos em formação valorizam e buscam as oportunidades de modo a atender as suas reais necessidades em sala de aula e que, estas, promovam uma conexão entre a teoria e a prática.

Entretanto, os resultados obtidos demonstram que é possível proporcionar no processo formativo, a ludicidade como elemento de formação e como prática mais acolhedora, criativa e divertida no contexto de ensino. Assim, se faz necessário um novo direcionamento para o trabalho pedagógico com os alunos, de modo a proporcionar ações de aprendizagem potencialmente lúdica, como uma forma de oferecer situações capazes de potencializar a construção de novas leituras de mundo.

Para tanto, é essencialmente necessário que a Universidade, como espaço de construção do pensamento crítico e reflexivo, sobretudo, no que diz respeito à formação humana e científica, priorize uma formação inicial e contínua de qualidade, de modo que os alunos possam compreender as várias concepções de ludicidade e a tome como um fenômeno formativo e de desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que, o professor ou futuro professor, ao vivenciar a ludicidade como fenômeno interno, durante o processo de formação, tende a desenvolver ações voltada para a manifestação dessa experiência interna, criando e recriando conceitos e refletindo dentro de uma criticidade, aguçando a sua sensibilidade, a sua liberdade, melhorando, com isso, a sua prática docente.

Portanto, é válido pontuar que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, enquanto centro de formação docente, promoveu uma pequena mudança no currículo do Curso de Pedagogia, e reconhecemos, com isso, a inegável busca de apresentar mudanças no curso. Assim, ainda que de forma insuficiente, o novo currículo ascendeu o número de disciplinas cujas ementas englobam os elementos para a compreensão dos fundamentos teóricos da ludicidade. Todavia, esse aumento não culminou em mudanças efetivas no que se refere ao campo de uma formação potencialmente lúdica.

Portanto, ficou compreendido que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a partir da formação inicial, não tem direcionado, de forma efetiva, os indivíduos a criticidade e reflexão sobre outras concepções de ludicidade que não seja aquela posta na ementa da

disciplina estudada. Por outro lado, através das ações de extensão a Universidade tem criado atividades que vem contribuindo para proporcionar, aos alunos, o conhecimento sobre outras concepções de ludicidade. Tudo isso evidencia que as ações da formação contínua têm contribuído com mais efetividade para proporcionar aprendizagens sobre outras concepções no que concerne ao campo da ludicidade e, essas ações estão sendo mais efetivas do que aquelas específicas da formação inicial.

8 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1974.
- ABREU, R. Reflexões sobre o lúdico e suas relações com a formação de professores e a prática pedagógica. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 39-50.
- ANDRADE, D. M. M. O saber lúdico na formação do professor. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-37.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. Ed. Lisboa, Portugal: LDA, 2010.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a Educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 08-12, 2 jul. 2015.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRUZ, L. B. S.; SILVA, M. A. A.; SILVA, M. G. A. A. A Ludicidade se faz presente: caminhos teórico-práticos que conduzem o fazer da ação humana. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.) **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 117-134.
- D'ÁVILA, C. Eclipse Lúdica. In: D'ÁVILA, C. (Org.) **Educação e Ludicidade**. Ensaios 4. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2007.
- DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/4218>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-42.
- PORTO, B.; DIAS, A. M. I. Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 55-64.

DUARTE, J. R. R. **Em devir...as imagens do pensamento sobre diferenças do currículo do curso de pedagogia da UESB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

DUARTE, JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2004.

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G. O ato de ensinar como estado de ludicidade. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 77-86.

FERREIRA, L. G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 99-110, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2458>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, out./dez., p. 410-431, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FONSECA, E. **Os percursos formativos dos docentes que atuam na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

FORTUNA, T. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p.147-164.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, J. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, v. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

GATTI, B. Licenciaturas: crise sem mudança? In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Formação lúdica: processos de construção da docência. In: CASTRO, J. T.; GALVÃO FILHO, T.; LUNA, A.V. A.; GALVÃO, N. C. S. S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p. 171-182.

HUIZINGA, J. **Filosofia Homo Ludens**. São Paulo. 4. ed. 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: VSP, 1971.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. Brinquedo e Brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 64-88, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xBN8ZzSXYHTRQcWVQkqGYdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2019.

KISHIMOTO, T. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. O. **Infância, entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 1999.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação**: criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, M. Design de Ludicidade. **Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155>. Acesso em: 10 mar. 2018.

LOPES, M. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do Humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: PASSOS, E. S. (Org.). **Cadernos de Pesquisa** NUFIE. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, 1998, v. 1, p. 09-25.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (org.). **Ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2000. (Ensaio, 1). p. 9-42.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL, FACED/UFBA 2002. (Ensaio, 2). p. 22-60.

- LUCKESI, C. C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. **Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2004. (Ensaio 3). p. 11-20.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. (Org.). **Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2007. (Ensaio 4). p. 11-19.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e Formação de Educador. **Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C. M.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 135-142.
- LUNARO, B. A. **O lúdico e os Jogos na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1974.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, J. **A formação do Pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB**. Vitória da Conquista, Edições UESB, 2008.
- MACEDO, R. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**. O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MASSETO, M. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 2.ed. ver. São Paulo: Summus, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec: 2003.
- MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. M. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e208494, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164076/157529>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MINEIRO, M.; MOREIRA, M. S. Mapas Mentais e ludicidade na sala de aula universitária: criatividade, razão e sensibilidade no caminho da aprendizagem. In: FERREIRA, L. G.; MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. **Docência universitária e formação docente: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica**. 2020, p. 109-127.
- MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender**. Campinas, SP: Papiros, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto Editora: Porto, 1995.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em administração**, São Paulo, V.1, nº 3, p. 1-5, julho. 1996. Disponível em:

https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

PERANZONI, V. C.; ZANETTI, A.; NEUBAUER, V. S. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 18 - Nº 182 - Julio de 2013. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-na-pratica-educacional.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PEREIRA, A. S.; JESUS, L. K. S. Formar professores na/para a contemporaneidade: a ludicidade como possibilidade. In: CRUZ, G. B.; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii, 2020. E-book, 2020. p. 593-602.

PEREIRA, T. E. Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo, Lúdico. **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 38, 2001.

PIOVESAN, A.; TEMPORINE, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**. n 29. p. 318-325. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2018.

QUEIROZ, T.; MARTINS, J. **Pedagogia Lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Reideel, 2002.

RABELLO, R. S. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: arte e ludicidade na formação do professor. In: D'AVILA, C. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 91-105.

RAU, M. **A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibplex, 2011.

SANTOS, S. M. P. dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. Ludicidade e/ou lúdico no ensino de química: uma investigação nos trabalhos apresentados no ENEQ. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n.4, p. 39-57, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dizHK. Acesso em: 12 out. 2020.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. **Quem te cobriu que te descubra?** As crenças docentes sobre ludicidade e os desafios da prática pedagógica e da formação de professores. Rio de Janeiro: Eulim, 2017.

SOBRAL, C. M. A. **Saberes profissionais de professoras da educação infantil, um estudo experiencial nos Centros Municipais de Educação Infantil.** Ibicarai, BA: Via Litterarum, 2017.

SOARES, I. M. F. **Se der a gente brinca:** crenças das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2005.

SZYMANSKI, M. L. S.; PEREIRA JÚNIOR, A. A. (Orgs.). **Diagnóstico e intervenção psicopedagógica:** reflexões sobre relatos e experiências. Cascavel: Edunioeste, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Processo de Renovação e Reconhecimento do curso de Pedagogia, 2011.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Processo de Renovação e Reconhecimento do curso de Pedagogia, 2014.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro das questões norteadoras do Grupo Focal

- 1) Quando falamos em ludicidade, qual a palavra que vem à cabeça de vocês? Por que?
- 2) Na concepção de vocês o que é ludicidade? Origem da concepção?
- 3) Para vocês existem diferença entre Ludicidade e Atividade Lúdica? Explique.
- 4) Esse ambiente formativo, permitiu que vocês fizessem alguma reflexão sobre a sua formação e a ludicidade?
- 5) Me cite alguns exemplos de ludicidade que vocês já vivenciaram na aula do componente Artes e Ludicidade na Educação.
- 6) Vocês se sentem preparados para elaborar uma prática de ensino lúdico para qualquer tipo de público? (Infantil, Adulto e Idoso)
- 7) A disciplina Arte e Ludicidade da forma como foi explanada no 5º semestre te possibilitou conhecer a complexidade que envolve o fazer docente?
- 8) No seu processo formativo, que lhe foi oferecido, você teve a oportunidade de conhecer outras concepções de ludicidade além das que já estão explanadas na ementa da disciplina?
- 9) Baseado em seus conhecimentos, a ludicidade está/esteve presente em sua formação? De que modo?
- 10) Você, como estudante de pedagogia, sente que está sendo formado para atuar numa sala de aula, tendo em vista a complexidade que esta ação implica?

Apêndice B: Espaço das Práticas de Intervenção Formação



Apêndice C: Banners expostos das Práticas de Intervenção Formação



Participantes da pesquisa em visitação aos banners



Apêndice D: Mesas do Espaço de Práticas de Intervenção Formação



Participantes da pesquisa em visitação as mesas

