



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Fabio Astur Aboulafia

**O Essencial Invisível aos Olhos: Formação Lúdica e
Currículo no Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Céli Oliveira da Cunha

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O Essencial Invisível aos Olhos: Formação Lúdica e
Currículo no Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

Fabio Astur Aboulafia

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Regina Céli Oliveira da Cunha

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O Essencial Invisível aos Olhos: Formação Lúdica e
Currículo no Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fabio Astur Aboulafia

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr^a Regina Céli Oliveira da Cunha

Professora Convidada: Dr^a Maria Vitória Campos Mamede Maia

Professor Convidado: Dr^a Ana Ivenicki

RIO DE JANEIRO, JANEIRO DE 2018.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que, apesar das rejeições que a vida impõe, conseguem estabelecer com ela uma relação de ludicidade.

Agradecimentos

Como não se faz nada sozinho, agradeço, então, àqueles que me acompanharam nessa trajetória:

À minha família mais próxima, meus pais e meu irmão, que me ajudam e me incentivam cada um à sua maneira.

Aos meus amigos e colegas de faculdade com quem tive o prazer de conviver e aprender ao longo desse percurso.

Aos meus amigos que me acompanham desde antes do ingresso na faculdade, em especial à comuna.

Aos professores, não só da faculdade, mas de todas as etapas escolares, com os quais estabeleci relações saudáveis e frutíferas de aprendizagem.

Aos diversos autores que nunca conheci pessoalmente, mas que contribuíram para minha formação com seus escritos.

À minha orientadora, Regina Céli, cujas sessões de orientação, além de transbordarem sabedoria, me eram lúdicas no sentido mais íntimo de elevação da potência de agir.

E especialmente à minha companheira Fernanda Nogueira Lavouras, que tive a sorte de conhecer na faculdade, e tornou-se rapidamente a pessoa mais importante em minha vida.

Epígrafe

Você deve estar se perguntando se estou brincando ou falando sério. Estou brincando e falando sério. Ser lúdico não é ser ridículo. Brincadeiras não precisam ser frívolas, embora frivolidade não signifique trivialidade; muitas vezes, deveríamos levar a frivolidade a sério. Eu gostaria que a vida fosse um jogo – mas um jogo de apostas elevadas. Eu quero jogar sério. (Groucho-Marxismo – Bob Black)

SUMÁRIO

1- Introdução – Apresentando o estudo	11
1.1- Justificativa e o problema do estudo	12
1.2- As questões do estudo	14
1.3- Os objetivos do estudo	16
1.4- Metodologia	18
1.5-Quadro teórico.....	22
1.6-A organização do estudo	27
2- Capítulo I – A complexa e multidimensional relação entre lúdico e educação	30
2.1- Lúdico: Compreendendo seu significado	30
2.2- O lúdico para além de Huizinga.....	34
2.3 – Da relação entre o lúdico e a educação.....	38
3-Capítulo II – Teorias de currículo e sua relação com o lúdico na formação de professores	50
3.1- Compreendendo o que significa currículo	50
3.2- O currículo em nível de senso-comum.....	51
3.3- O currículo em uma teorização tradicional	54
3.4- O currículo em uma teorização crítica	57
3.5- O currículo em uma teorização pós-crítica	62
3.6- O discurso teórico curricular em uma categorização moderna e pós-moderna... 66	
3.7- Ludicidade, currículo e formação de professores.....	70
4- Capítulo III- O lugar do lúdico no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ	80
4.1- Ludicidade no currículo formal.....	80
4.2- Ludicidade e currículo na visão da professora Bruna	88
4.3- Ludicidade na visão dos alunos ingressantes e concluintes: questões fechadas . 92	
4.4- Ludicidade na visão dos alunos ingressantes e concluintes: questões abertas.. 113	
5- Capítulo IV: Considerações Finais.....	170
6- Referências Bibliográficas	174

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1- Roteiro da Entrevista Semiestruturada.	180
APÊNDICE 2- Questionário Inicial dos Alunos Ingressantes e Concluintes	180
APÊNDICE 3- Questionário dos Alunos Ingressantes e Concluintes Após Validação (Versão Final).....	183

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1- Fluxograma do Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UFRJ. Versão Curricular: 2008/1	187
ANEXO 2- Transcrição da Entrevista Semiestruturada.	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações entre as dimensões de análise da monografia.....	21
Figura 2 - Componentes básicos de um sistema e suas relações.	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Jogo, Brincadeira e Lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades.....	100
Tabela 2: É possível ter uma aula lúdica sem jogos ou brincadeiras.	101
Tabela 3: Usar do lúdico na educação promove aprendizados que sem ele não seriam possíveis.	102
Tabela 4: Ferramentas lúdicas são de bom uso para avaliar a aprendizagem de alunos.	103
Tabela 5: Ferramentas lúdicas são de bom uso para ensinar conteúdos escolares.	104
Tabela 6: O lúdico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer etapa do ensino e para qualquer idade.	105
Tabela 7: Quanto mais novos os alunos, mais importante é o lúdico na aula.	106
Tabela 8: Há conteúdos que não são propícios para usar o lúdico para ensinar.....	106
Tabela 9: O prazer em aprender pode ser ensinado.	107
Tabela 10: Na aula, há momento para se divertir e há momento para aprender.	108
Tabela 11: Ao planejar uma aula, sempre penso em como deixá-la mais lúdica para meus alunos.....	109
Tabela 12: Me sinto bem quando um professor promove uma atividade lúdica em sala na faculdade.....	110

Tabela 13: Ingressantes - O que um professor que já domina a didática precisa fazer para que você, como aluno, tenha prazer em aprender? (Cite exemplos, caso queira).	114
Tabela 14: Concluintes - O que um professor que já domina a didática precisa fazer para que você, como aluno, tenha prazer em aprender? (Cite exemplos, caso queira).	115
Tabela 15: Ingressantes - Caso concorde com a afirmativa do item a), diga o que você entende por cada um desses termos.....	122
Tabela 16: Concluintes - Caso concorde com a afirmativa do item a), diga o que você entende por cada um desses termos.....	123
Tabela 17: Ingressantes - Caso concorde com a afirmativa do item h), cite exemplos de conteúdos que não considera bons de serem ensinados com ludicidade.....	135
Tabela 18: Ingressantes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe um jogo em sala? Ex: Jogo de tabuleiro, jogo de simulação, jogo de adivinha... ..	138
Tabela 19: Concluintes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe um jogo em sala? Ex: Jogo de tabuleiro, jogo de simulação, jogo de adivinha... ..	139
Tabela 20: Ingressantes - Você considera os momentos citados na questão 3 importantes? Por que?.....	144
Tabela 21: Concluintes - Você considera os momentos citados na questão 3 importantes? Por que?.....	145
Tabela 22: Ingressantes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe uma brincadeira em sala? Ex: Pintar, Desenhar, Teatro, Brincadeiras de criança.....	151
Tabela 23: Concluintes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe uma brincadeira em sala? Ex: Pintar, Desenhar, Teatro, Brincadeiras de criança.....	151
Tabela 24: Ingressantes - Você considera os momentos citados na questão 5 importantes? Por que?.....	157
Tabela 25: Concluintes - Você considera os momentos citados na questão 5 importantes? Por que?.....	158
Tabela 26: Você considera que as regências que deu nas práticas de ensino foram lúdicas? Por que e como se sentiu? Cite quantas regências deu e quantas considera lúdicas. (Caso você seja do 1º ou do 2º períodos, não responda essa questão).	164

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar que saberes lúdicos estão presentes no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Considerando-se a ludicidade como um conhecimento importante para o fazer docente, busca-se analisar como ele é compreendido e aplicado no currículo.

O quadro teórico envolve a concepção de currículo defendida por Cunha (2016), reconhecendo-o como formador de identidades e subjetividade e permeado por saberes multiculturais e relações de poder micro e macro estruturais. Insere-se, assim, no paradigma pós-moderno de vertente pós-crítica.

A concepção de lúdico é baseada nas ideias de Huizinga (2007), reconhecendo-o como elemento da cultura, constituinte primário dos humanos, dotado dos sentidos de competição e representação, com características formais próprias e cuja finalidade última é o prazer. Foram adicionadas a essa ideia, ainda, contribuições de Nietzsche (1999), Bakhtin (1987) e Espinoza (*apud* Barros Filho e Meucci, 2012).

Adotou-se uma metodologia qualitativa baseada em um estudo de caso, através do uso das técnicas de análise documental do currículo formal do curso, entrevista semiestruturada com uma professora referência em ludicidade também do curso, e análise de conteúdo de questionário com perguntas abertas aplicadas a alunos ingressantes e concluintes que vivenciam esse currículo. Fez-se, ainda, uma análise quantitativa de perguntas fechadas do mesmo questionário. Através da comparação entre as visões desses alunos, foi possível identificar as diferenças entre os que já passaram pela quase totalidade do currículo e aqueles que estão apenas começando.

Os resultados demonstram não haver diferenças substanciais entre as visões de lúdico e sua relação com a educação de alunos ingressantes e concluintes. Além disso, apesar de haver algumas referências à ludicidade na Proposta Curricular de Curso, as ementas e o fluxograma a ignoram quase que completamente.

PALAVRAS-CHAVE: lúdico; jogo; brincadeira; currículo; formação de professores; formação de identidades; subjetividade.

1- Introdução – Apresentando o estudo

Quando se trata de listar soluções para os inúmeros problemas da consensualmente problemática educação formal, no Brasil ou em outros lugares do mundo, poucos se furtam das respostas simplistas e pretensamente globalizantes e autossuficientes. Somos apresentados, seja por especialistas ou por leigos, às mais jactanciosas e mirabolantes formas de resolver a situação da educação, através de mecanismos que se colocam quase que como passes de mágica.

Dentro do rol de problemas educacionais identificados, há aqueles que se relacionam com o que ocorre no interior da sala de aula, no dia a dia das atividades pedagógicas. Especificando ainda mais, críticas são feitas em relação à abordagem dos professores no momento em que apresentam e trabalham os conteúdos escolares com seus alunos, assim justificando a dificuldade de aprendizagem. Dentro desse problema específico, uma das respostas mágicas que costumam se apresentar com uma simplicidade inversamente proporcional à complexidade envolvida no estabelecimento do necessário para sua aplicação é a ludicidade. Não é incomum ouvir que o tratamento do conteúdo em sala de aula deve ser lúdico. Essa ideia já está relativamente espalhada entre professores, mas o mesmo não pode ser dito em relação a sua prática.

É justamente o lúdico o tema central desta monografia, porém com um tratamento muito distante desse descrito acima. Até porque não é o papel de um trabalho acadêmico eleger soluções mágicas para problemas, mas produzir conhecimento cientificamente criterioso sobre o objeto pesquisado. Não se parte aqui de predisposições valorativas, mas de referenciais teóricos. Entretanto, esse contexto não pode ser ignorado por completo. Se o lúdico é apresentado muitas vezes como possuidor de um potencial para resolver questões educacionais, é inevitável a qualquer senso crítico aguçado perguntar-se de que forma, então, esse tema é tratado em cursos de formação de professores. Se a ludicidade é colocada como saber necessário para, no mínimo, melhorar a qualidade da educação (visão já bem menos redentora e pedante que a anterior), com foco especial ao menos na Educação Infantil, como se lida com ela nas faculdades de educação? De maneira mais detalhada, qual o seu lugar no currículo dos cursos de Pedagogia? Como ele é compreendido enquanto categoria isolada e enquanto competência docente por documentos pedagógicos, por professores e por alunos? Essas são perguntas que precisam ser feitas por apologistas ou não da ludicidade enquanto elemento qualificador das relações educacionais na escola.

Antes de avançar na introdução, cabe uma breve explicação sobre o título da monografia:

E voltou, então, à raposa:

- Adeus... - disse ele.

- Adeus - disse a raposa. - Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer. (SAINT-EXUPÉRY, 2004, p. 72)

O objeto central dessa monografia é o lúdico, inserido no contexto de um curso de formação de pedagogos. No percurso de tentar compreendê-lo, percebeu-se que, ao passo que ele em muitos sentidos era essencial, também era invisível a muitos olhos. Por isso, ao longo do trabalho essa frase será retomada em diferentes circunstâncias, na tentativa de entender os motivos pelos quais o lúdico é esse essencial que não se vê, e os diferentes significados possíveis dessa associação.

1.1- Justificativa e o problema do estudo

Entre os autores que apontam a relevância da inserção da ludicidade no debate educacional, Kishimoto (1994) demonstra que o resgate pode ser feito desde Platão e Aristóteles, passando com diferentes abordagens por destacados como Rousseau e Rabelais no Romantismo e no Renascimento, Groos e Piaget na Biologia e Vygotsky nos estudos da linguagem. Mais adiante, Dewey, Pestalozzi, Froebel e Friedman vão ao cerne da questão e às experiências práticas do lúdico na educação. Huizinga, Nietzsche, Espinoza, Bakhtin e Schiller adicionam contribuições tangenciais a esse tema ao solidificarem o conceito de lúdico.

Pelo tratamento do tema ser feito aqui qualitativamente através de um estudo de caso do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), é possível apontar como público alvo mais específico professores universitários e membros da comunidade acadêmica especialmente interessados no debate sobre currículo para formação de professores/pedagogos. Àqueles envolvidos em reformas curriculares, a presente monografia pode acrescentar elementos importantes, visando uma qualificação do debate.

Tendo como objeto de estudo o ensino acadêmico de formação de professores, é justamente aí que reside o valor social da pesquisa: no oferecimento de subsídios para a melhoria deste aspecto do tripé acadêmico, e nos desdobramentos que essa melhora pode proporcionar para a sociedade. No caso, a qualidade da educação básica e do trabalho dos professores em sala de aula.

Falta assinalar, ainda assim, o valor deste estudo para o pesquisador que o realiza. Valor esse que possui relação direta com minha motivação pessoal em fazê-lo, o que torna pertinente uma breve descrição de minha trajetória enquanto sujeito formado significativamente por uma educação que preza a ludicidade.

Um exercício de revisão da história de minha formação pessoal rapidamente identifica três instituições que tiveram papéis centrais: a família, a escola e o movimento social. Destes, apenas uma delas, o último, foi fruto de uma escolha livre e voluntária – coincidentemente ou não uma das principais características formais do lúdico. É nele que se desenvolve meu interesse, minha subjetividade, minha identidade e minha cultura lúdica, através de uma educação que tem como eixo norteador o jogo e a brincadeira como métodos.

Essa instituição é o *Habonim Dror*, movimento juvenil judaico que frequentei semanalmente dos 7 aos 22 anos. Nele vivenciei uma educação não-formal, democrática, crítica, questionadora, com foco em judaísmo, sionismo, socialismo, ativismo e que se utilizava do artifício protagonista da ludicidade para fomentar debates e construir saberes dos mais diversos dentro de um espectro progressista. Foi no movimento que desenvolvi minha capacidade crítico-reflexiva, sempre através do *modus operandi* do jogo, seja como educando ou enquanto educador. Diversas das características que compõem o sujeito que sou hoje são oriundas do meu envolvimento no *Habonim Dror*, mas o que cabe aqui destacar é o gosto (no sentido mesmo do prazer), o interesse prático (de prática e de teoria) e a confiança questionadora (uma espécie de otimismo crítico) no lúdico enquanto constituinte da educação. Tudo que me envolve no que tange à educação é indissociável do sentir, do pensar e do fazer o lúdico.

Diante dessa condição pessoal, a escolha pela realização de um trabalho acadêmico sobre a ludicidade é quase compulsória. É chegado o momento de fazer avançar minhas convicções sobre o papel do lúdico na educação na direção da construção de saberes científicos que as corroborem ou não. Essa monografia se localiza como um pontapé inicial para o amadurecimento das ideias e das práticas lúdicas presentes no decorrer de minha trajetória pessoal. Elas serão, a partir de agora, submetidas ao

escrutínio do método científico, aprofundadas em termos teóricos, testadas em termos práticos, e reavaliadas como um todo por meio de novos critérios. A motivação pessoal, portanto, é, sem dúvida, tornar esses saberes prévios socialmente relevantes, o que requer constante revisitação desta bagagem adquirida, que será constantemente desconstruída e ressignificada em nome da produção de saberes científicos. O que me leva a eleger esse tema é, ao mesmo tempo, o que já conheço e o que será dele, o que não difere muito do que sou e do que será de mim caso a intensão de estudar o lúdico se estenda pelo tempo que almejo. Essa monografia é apenas o início de uma reconstrução de saberes, subjetividades e identidades.

Considerando todo o colocado, pode-se dizer que o problema central deste trabalho monográfico se resume à seguinte pergunta: Que saberes sobre o lúdico são construídos no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ? Levando-se em consideração o fato de que o currículo pressupõe uma visão de homem ideal o qual se busca formar, e que a seleção de determinados conteúdos tem como critério sua contribuição para a formação do aluno à semelhança desta projeção utópica, em que medida a eleição do lúdico como conhecimento curricular necessário e presente no curso de Pedagogia contribui na direção desta idealização? Porque se o currículo é formador de identidades e subjetividades, e os conteúdos manifestos previstos compõem uma parte importante desta formação, a escolha do lúdico como um desses conhecimentos necessários possui uma intencionalidade que é relativa ao conjunto dos pedagogos e a cada um de seus indivíduos. Algum saber sobre o lúdico precisa ser construído junto aos alunos no curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Busca-se alcançar, dessa forma, um conhecimento sobre o lugar do lúdico no referido currículo para tentar compreender como seus estudantes se formam no que tange a esse conteúdo.

1.2- As questões do estudo

Careceria de cientificidade, e, portanto, de valor enquanto trabalho monográfico, uma resposta para o problema central acima levantado que não buscasse refletir, elaborar, analisar e se posicionar sobre algumas questões capilares que lhe alimentariam e trariam consistência. Seja formando um quadro teórico de sustentação, seja levantando dados empíricos de caráter qualitativo e quantitativo, seja analisando e relacionando os resultados encontrados no campo de estudo, há questões subjacentes ao estudo sobre as

quais há necessidade de se debruçar caso almeje-se produzir conhecimento com o mínimo de rigor científico exigido para um trabalho acadêmico que pretende se postular como tal.

Apresentam-se, nesse sentido, seis questões para o estudo que circundam o problema central já apresentado, oferecendo-lhe sustentação teórica e prática de diferentes formas. Primeiramente, elas o subsidiam com o conteúdo necessário para a sua inserção dentro do conjunto sistemático e coerente de saberes já produzidos sobre o tema tratado, localizando-o no contexto acadêmico. Em segundo lugar, elas guiam o trabalho no sentido da busca pelas informações que o campo pode oferecer e apresentar enquanto dados da realidade que está sendo analisada no espaço e tempo determinados. Por último, elas alertam para o tratamento criterioso de tudo que foi levantado, observando conexões e correlações, e qualificando-as se possível, a fim de sistematizar todo o relicário de saberes construído ao longo da monografia sob a égide dos critérios da cientificidade que aqui se impõem e se almejam.

Levando-se em conta esses pressupostos, são aqui levantadas seis questões que serão respondidas ao longo do presente trabalho, e que contribuem cada uma a seu modo para subsidiar o problema central. São elas:

- 1- Qual a compreensão possível que esse trabalho pode ter sobre o conceito de lúdico?
- 2- Qual a compreensão possível que esse trabalho pode ter sobre o conceito de currículo?
- 3- Como o lúdico é percebido e tratado no currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ?
- 4- Como a ludicidade é percebida pelos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ?
- 5- Como a ludicidade é percebida pelos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ?

- 6- Que relações podem ser estabelecidas entre as percepções sobre o lúdico que estão presentes no currículo formal, nos estudantes ingressantes e nos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ?

Há motivos para considerar que essas seis questões constituem um guia que direciona os estudos no sentido da produção de respostas embasadas para o problema central aqui levantado. Cada uma delas, a seu modo, alimenta o estudo com conteúdos que se colocam como sendo fundamentais na busca pela compreensão dos saberes sobre o lúdico construídos ao longo do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. As duas primeiras oferecem a base de compreensão teórica sobre as duas categorias essenciais aqui trabalhadas, o lúdico e o currículo. A terceira oferece a empiria necessária para mapear o currículo formal do curso aqui investigado e identificar a presença (ou ausência) do elemento lúdico. A quarta e a quinta se colocam como produtoras de dados quantitativos e qualitativos dos sujeitos para quem esse currículo foi planejado e que se formam vivenciando-o, procurando focar na relação que esses alunos estabelecem com a ludicidade. Por último, uma pergunta que visa conectar os conteúdos levantados anteriormente, verificando e qualificando as relações possíveis através de uma análise crítica e atenta aos métodos científicos.

Esses são os motivos que justificam a elaboração dessas questões norteadoras do estudo. A partir delas, então, é possível traçar os objetivos pretendidos com esse trabalho monográfico.

1.3- Os objetivos do estudo

Os objetivos aqui delineados estão em alinhamento com as questões e o problema central anteriormente colocados. Se o objetivo geral está em sintonia com a problemática central, os objetivos específicos se postulam interconectados às seis questões já traçadas. Essa compatibilidade serve à coerência interna da monografia, na medida em que mantém uma lógica de abordagem textual com a finalidade de facilitar a compreensão da leitora, e à coerência externa, na medida em que direciona para uma lógica de abordagem de pesquisa com vistas à garantia do sentido do trabalho acadêmico, encerrando-o dentro do pretendido e do possível.

Seguindo esse princípio como guia tanto para uma melhor produção quanto para uma melhor leitura monográfica, tem-se a seguinte sentença como definidora do objetivo

geral: avaliar em que medida o lúdico se efetiva como conhecimento no currículo formal e na percepção de alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Essa é a finalidade última aqui pretendida.

Em seguida, cabe enumerar os objetivos específicos originários do objetivo geral que se colocam em sintonia com as questões do estudo. Um adendo de destaque, entretanto, faz-se importante para uma compreensão detalhada desses objetivos. A escolha dos verbos a iniciar cada um dos objetivos específicos denota a profundidade que a investigação almeja penetrar nos assuntos tratados. Adaptando dessa forma a taxonomia dos objetivos educacionais cognitivos de Bloom (1956) para o conhecimento objetivado por essa pesquisa, uma gradação possível para esses verbos em ordem crescente de grau de fundura do tratamento dos objetos aos quais se referem seria: Conhecer (1), Compreender (2), Aplicar (3), Analisar (4), Sintetizar (5) e Avaliar (6). Conhecer é um nível mais básico, similar a saber algumas informações. Compreender significa dar significado às informações sobre o objeto. Aplicar pressupõe o uso das informações em situações concretas. Analisar compreende a capacidade identificar suas partes e as relações entre elas. Sintetizar realiza o caminho inverso, juntando partes e formando um novo todo. E, por último, julgar ou avaliar demonstra possibilidade de exercer críticas e juízos de valor fundamentados sobre a matéria. Eleger cada um dos verbos inauguradores dos objetivos específicos abaixo (e também do objetivo geral acima) não é uma mera escolha léxica, mas um posicionamento diferenciado enquanto possibilidade e delimitação de pesquisa frente ao objeto estudado.

Tendo por base essa prévia, segue abaixo a enumeração dos objetivos específicos, em alinhamento respectivo com as questões do estudo levantadas anteriormente:

- 1- Analisar as concepções de lúdico dentro do quadro teórico, assumindo uma posição específica frente a ele.
- 2- Analisar diferentes concepções teóricas de currículo, assumindo uma que considere a centralidade do lúdico na formação da subjetividade.
- 3- Compreender como o currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ está percebendo o lúdico.

- 4- Analisar a percepção dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ em relação à ludicidade.
- 5- Analisar a percepção dos alunos concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ em relação à ludicidade.
- 6- Avaliar as relações entre as percepções sobre o lúdico por parte de alunos ingressantes, alunos concluintes e currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ.

A efetivação desses objetivos tem profunda dependência em relação à escolha metodológica adotada. Eles só podem se realizar enquanto conhecimento científico se inscrite numa série de procedimentos que leve em conta a materialidade espacial e temporal na qual o trabalho se desenvolve. Por isso, segue agora a elucidação sobre metodologia.

1.4- Metodologia

A presente monografia se insere no paradigma científico chamado de emergente por Santos (1988), ou de pós-moderno. O faz por reconhecer os pressupostos levantados por esse autor, quais sejam: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; e todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum.

Com base nisso, a pesquisa aqui realizada se enquadra em uma abordagem metodológica qualitativa, abrangendo porém, além de técnicas qualitativas, uma quantitativa. Seguindo o posicionamento crítico de Ivenicki e Canen (2016, p. 18), compreende-se e reconhece-se aqui os valores e papéis particulares que exercem as abordagens qualitativa e quantitativa enquanto metodologia de pesquisa, admitindo a importância de cada uma delas. Cabe, portanto, defini-la como uma pesquisa qualitativa que adota também uma análise quantitativa, ressaltando que os momentos em que ambas se manifestam estão explicitados mais adiante, ao final deste subcapítulo.

A partir dessa abordagem, a presente monografia concretiza-se como um estudo de caso do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Estudo esse concentrado na análise da medida em que os saberes lúdicos são construídos no currículo desse curso. Esse

detalhamento incide para uma atenção especial à necessidade da generalização naturalística, critério de rigor científico fundamental a pesquisas que possuam caráter qualitativo. Assim, é possível situar um caso muito particular em um quadro mais abrangente da produção de conhecimento, atribuindo valor e interesse de terceiros ao estudo realizado (IVENICKI, 2016, p. 30).

A investigação tem como suporte metodológico o uso de três técnicas principais para coleta de dados. Cumpre-se, dessa forma, outro requisito de rigor científico, o da triangulação, relativo também a pesquisas que utilizem abordagem qualitativa (IVENICKI, 2016, p. 29). A primeira foi a análise documental da Proposta Pedagógica do Curso (PPC) e das ementas do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, identificando aquilo que remetesse, de alguma forma, ao lúdico como um conteúdo do currículo. A segunda foi uma entrevista semiestruturada com uma das professoras que costumam ministrar a disciplina de “Jogos e Brincadeiras”, provavelmente, entre as que compõem a grade curricular do curso, a que mais se relaciona diretamente com a ludicidade.

A intenção que subjaz a utilização destas técnicas e a escolha destes objetos e sujeitos a serem analisados é a de mapear o currículo formal do curso no que se refere à ludicidade como conteúdo do mesmo. Ao responder à pergunta sobre que saber lúdico o currículo pretende construir junto a seus alunos é possível ter clareza da pretensão do currículo ao trabalhar esse conteúdo. Somente assim será possível analisar se ela está se efetivando. A função destas técnicas, portanto, é de elucidar o que o curso de Pedagogia da FE/UFRJ entende que seja necessário ao seu aluno saber sobre lúdico. A análise dos dados encontrados envolve também uma comparação com o referencial teórico utilizado nesta monografia sobre a formação lúdica do pedagogo.

A terceira técnica presente na investigação foi a realização de um questionário por parte de alunos ingressantes (considerados aqueles que estão no primeiro e no segundo períodos) e alunos concluintes (considerados aqueles que estão, no mínimo, no oitavo período).

O propósito presente na aplicação deste questionário é a tentativa de identificação das concepções e saberes sobre a ludicidade e de sua relação com a educação presentes nos alunos ingressantes e nos concluintes. O recorte dos que responderam fundamenta-se na ideia de que, assim, será possível observar tendências entre os que entraram e entre os que estão saindo, e ao compará-las, poder-se-á inferir, a partir das diferenças, como esse saber foi modificado ao longo do curso. A função dessa técnica é de elucidar as diferenças entre o que pensam sobre lúdico os que estão entrando e os que estão saindo do curso. É

na identificação desta diferença que será possível responder à pergunta sobre que saberes lúdicos efetivamente se constroem no currículo, apontando então o efeito provocado pelo currículo nos alunos.

É importante citar algumas das limitações que a pesquisa apresenta em função das condições sob as quais foi realizada, mas cujas consequências não trazem prejuízos de validade científica para ela. A primeira é que a opção por pesquisar os atuais ingressantes e concluintes tem como causa a impossibilidade de realizar a pesquisa em quatro anos para comparar os saberes lúdicos dos mesmos alunos de maneira longitudinal. No entanto, o fato da amostra ser relativamente representativa, e de supor-se que os saberes dos ingressantes derivam com mais intensidade do senso comum sobre o tema, que imagina-se não ter sofrido grandes modificações nos últimos quatro anos, amenizam essa limitação. A segunda é que, por conta da natureza mais volúvel da seleção do saber acadêmico a ser ensinado, na qual supõe-se embasar as respostas dos concluintes, não é possível generalizar os resultados relativos a eles aqui apresentados para concluintes de outros períodos de tempo. Essas questões estão melhor explicitadas no capítulo 3.

Ressalva-se que o currículo analisado, tanto enquanto documento formal quanto vivenciado pelos alunos sujeitos pesquisados deste trabalho, é o construído e em vigor desde 2008. Não se considera, assim, o processo atual de reformulação do currículo pelo qual passa o curso aqui analisado. Estão submetidos a essa informação o que está explicitado no currículo formal a nível de PPC, fluxograma e ementas de disciplinas que possam ter alguma ligação com a ludicidade, e os dados fornecidos pelo corpo discente expresso por ingressantes e concluintes.

Uma vez identificados esses saberes anteriores e posteriores ao curso, é possível comparar os efeitos do processo educativo que tinha o lúdico como objeto com o que foi identificado como pertencendo ao discurso presente no currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ acerca do que se pretende ensinar sobre o lúdico, e com o que o referencial teórico exposto nos capítulos subsequentes indica sobre a formação lúdica do pedagogo.

A análise dos dados se dará, portanto, de forma triangulada, entre os seguintes elementos: efeitos reais do processo educativo (1); expectativa do currículo do curso (2); expectativa do referencial teórico do autor da pesquisa (3). O referencial teórico será comparado com o currículo, e ambos serão comparados com os efeitos reais do processo educativo, tal qual demonstra a figura 1.

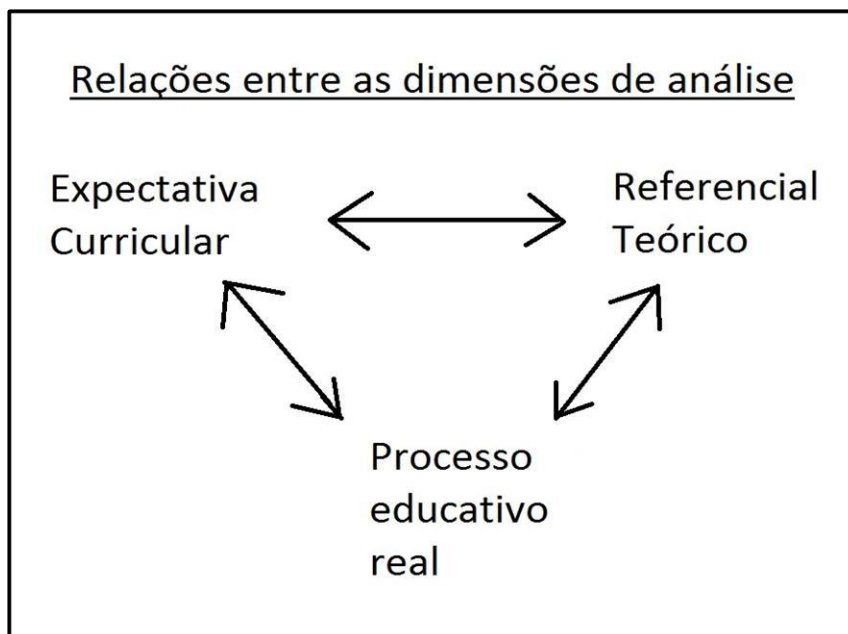


Figura 1 - Relações entre as dimensões de análise da monografia.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Estando ciente das questões acima apresentadas, cabe no momento adentrar em especificidades técnicas das estratégias de coleta de dados adotadas e dos instrumentos elaborados para tal.

No que se refere à análise documental, foram observadas as ementas de todas as disciplinas, obrigatórias e optativas, do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, além de seu fluxograma e da PPC. As ementas analisadas cobrem o total das disciplinas obrigatórias e eletivas oferecidas pelo curso que tenham alguma referência à ludicidade em sua redação.

A análise foi feita a partir de dois critérios principais. O primeiro, de caráter quantitativo, foi o da identificação de quais e quantas ementas previam explicitamente trabalhar o lúdico como conteúdo, e no caso da PPC, quantas e quais vezes apareciam palavras derivadas das raízes de “jogo”, “brincadeira” e “lúdico”. O segundo, de caráter qualitativo, procurou identificar as concepções de lúdico presentes nessas ementas e nos termos encontrados, ou seja, sob que perspectiva teórica e como esse conteúdo seria trabalhado ou se apresenta no texto.

Com relação à entrevista, foi escolhida uma professora da Faculdade de Educação da UFRJ, cuja identidade será mantida em sigilo através da utilização do nome fictício Bruna sempre que este trabalho fizer referência a ela. A escolha se deu por conta da vasta e reconhecida produção acadêmica de Bruna sobre o tema da ludicidade, além de sua

formação específica nesta área e de sua experiência lecionando e aplicando métodos lúdicos em seu ofício.

Essa entrevista possui um papel subsidiário fundamental para o mapeamento da expectativa curricular do curso sobre o ensino do lúdico. Acredita-se que a professora pode oferecer informações e dados de caráter qualitativo que complementarão a análise documental na tentativa de compreender o currículo formal enquanto construtor de saberes sobre a ludicidade.

A entrevista foi realizada no dia 29 de novembro de 2017, na Faculdade de Educação da UFRJ, e teve duração de 27 minutos. O roteiro das perguntas realizadas pode ser encontrado no Apêndice 1, enquanto a transcrição completa da entrevista pode ser encontrada no Anexo 2.

Por último, foi construído e aplicado um questionário direcionado aos alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Considera-se como ingressantes aqueles que no período de 2017.1 – período de aplicação do questionário – estavam matriculados no 1º ou no 2º períodos do curso. Já os concluintes são considerados aqueles que, nesse mesmo período, estavam matriculados no 8º, 9º, 10º ou 11º períodos. A versão final do questionário, como pode-se ver no Apêndice 3, é constituída de questões abertas e fechadas.

As questões fechadas possuem sua importância por oferecerem um quadro mais amplo dos saberes lúdicos entre ingressantes e concluintes. Seu caráter quantitativo permite um trabalho estatístico do resultado obtido, possibilitando traçar um retrato da situação geral em que se encontra o objeto analisado, e uma comparação direta entre os resultados dos alunos dos primeiros períodos e dos últimos.

Já as questões abertas têm sua relevância no fato de que desloca o protagonismo das respostas para os sujeitos pesquisados, desviando da expectativa prévia do pesquisador. Assim, as respostas oferecem dados qualitativos da percepção que os próprios alunos têm de seus saberes, possibilitando identificar aspectos subjetivos subjacentes aos dados estatísticos. O tratamento desses dados foi feito com base na técnica da análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1995, p. 38), que permite inferir conhecimentos e descrever conteúdos através de um esforço interpretativo dotado de procedimentos específicos.

1.5-Quadro teórico

Aclarados os aspectos mais relevantes referentes ao problema central do estudo, a suas questões adjacentes, aos objetivos derivados e à metodologia que converte o teórico em prático, faz-se necessário um esforço de esclarecimento em relação aos referenciais teóricos adotados na compreensão do objeto pesquisado. Daqui em diante, então, será exposto o quadro teórico sobre o qual se fundamenta o trabalho, definindo as categorias mais importantes e apontando os autores que forneceram a fundamentação teórica eleita.

Os dois conceitos centrais a serem destrinchados são o de lúdico e o de currículo, sobre os quais a monografia dedica maior esforço. Eles serão elucidados neste subcapítulo introdutório em escala compatível com sua centralidade para a pesquisa. Mas, ainda assim, há motivos para pincelar introdutoriamente dois outros temas que, mais a frente, irão subvencionar não apenas cada um desses conceitos, como o trabalho como um todo. São eles a relação entre o lúdico e a educação e o lugar do lúdico como um conhecimento escolar em um curso de formação de professores. Adentremos, então, nos referenciais teóricos.

O conceito de lúdico tem como autor de referência o holandês Johan Huizinga, que desenvolveu em sua obra *Homo Ludens*, escrita em 1938, a sustentação para essa categoria. À essa estrutura conceitual inicial adicionam-se ainda as contribuições de Espinoza e Nietzsche para apontar e aprofundar a importância do lúdico na subjetividade, e de Bakhtin para uma visão mais social e de formação cultural que a ludicidade oferece.

Huizinga (2007) resume nos primeiros capítulos de seu livro que tomo como base as características definidoras do que aqui chamo de lúdico, e ao qual ele se refere como jogo. O primeiro argumento desse autor é o de que o lúdico é uma característica primária da vida, identificando sua presença não apenas no homem, mas também em outros animais. Com essa premissa, é possível concluir que a cultura não cria o lúdico, mas se desenvolve nele, evoluindo tendo incorporado esse caráter.

Feito esse esclarecimento sobre a origem do lúdico, Huizinga inicia a caracterização de seu objeto de estudo. Em relação ao sentido do lúdico, ele argumenta que reside unicamente no prazer e no divertimento de jogar. Esse aspecto será esclarecido mais adiante com as contribuições de Nietzsche e Espinoza. Já em relação à função significativa do lúdico, o autor aponta para dois elementos: a competição e a representação. Assim, o lúdico seria a manifestação que tem por trás ambos como significados possíveis.

A partir desta base, Huizinga descreve e delimita aquilo que se tornou sua definição clássica, mas que constituem apenas o que considera os aspectos formais do

lúdico. São eles: o estado de liberdade e não obrigação do jogador; o deslocamento consciente da vida real; o desinteresse em termos de benefícios ou necessidades materiais a serem satisfeitas; sua limitação no tempo e no espaço; e por fim sua constituição com base em ordem e regras.

Dessa forma, tem-se uma definição geral daquilo que se entende por lúdico. Entretanto, considero necessário aprofundar o entendimento sobre a questão do prazer como sentido do lúdico. Por isso, apresento algumas ideias filosóficas de Nietzsche e Espinoza que cumprem esse papel.

Para Espinoza, alegria (ou, no caso, prazer) é o produto do afeto positivo, ou seja, da interpretação positiva do homem sobre sua relação com o mundo. O estado de alegria pode ser definido, assim, como a passagem de uma situação de potência de agir menor para uma maior, um crescimento dela (BARROS FILHO; MEUCCI, 2010, p. 62.) O lúdico é um dos fatores que provoca esse aumento da potência de agir, e sendo ela essência da vida, pode-se dizer que, na visão espinoziana, o lúdico é fator individual de vitalidade oriundo de interpretação positiva da relação com o mundo.

Nietzsche (1999, p. 27) oferece um ponto de vista sobre o lúdico complementar ao de Espinoza. Ele tem por base os impulsos apolíneo e dionisíaco, descritos pelo primeiro como sendo, respectivamente, os representantes das vontades humanas da ordem e do caos. Enquanto dionisíaco busca o êxtase como realização, através da disformidade do fluxo da vida real, o apolíneo busca a introvisão, por meio das formas perfeitas da idealização. O lúdico, nesse contexto, seria a síntese de ambos, por representar Apolo enquanto ordem regrada deslocada do real, e Dionísio enquanto liberdade que, em último caso, ocorre no mundo real com seres reais.

É em Bakhtin (1987), mais especificamente em sua análise da obra literária de Rabelais, que o papel do lúdico na cultura popular é esclarecido, observando seu viés social. Através de um exercício de identificação de elementos de unidade entre manifestações cômicas diversas, Bakhtin identifica o caráter subversivo do riso e do grotesco na cultura popular da Idade Média. Os rituais, as obras e o vocabulário cômicos se contrapunham ao estilo sério das instituições detentoras do poder na época, consolidando-se como uma vida paralela, a segunda vida do povo. Essa cultura denotava uma concepção alternativa de mundo, com valor estético, ideologia e sentido próprios, que foram fundamentais para o surgimento de movimentos posteriores como o Renascimento (BAKHTIN, 1987, p. 50).

Passo agora para a definição aqui adotada de currículo, a outra categoria central do trabalho. Para este termo, adotou-se a categorização de Tomaz Tadeu da Silva, procedente de sua obra *Documentos de Identidade*, seguido de um olhar crítico sugerido por Regina Céli Oliveira da Cunha, cuja obra ainda não foi publicada. A opção por iniciar com Silva, apesar de adotar posteriormente uma análise crítica sobre ele, se dá devido ao protagonismo de sua categorização dentro do debate sobre currículo, tido como referência dentro de diversos programas disciplinares sobre esse tema, inclusive no curso em que estudo. Por isso, a análise crítica aqui adotada se valoriza quando inserida no contexto das análises de Silva.

Em primeiro lugar, Silva (2009) aponta para a necessidade de, ao pensar o currículo, deslocar-se do senso comum, tanto em relação ao conteúdo do significado usualmente atribuído, quanto sobre o fato dessa forma de saber buscar uma verdade absoluta definitiva sobre o termo. Nesse sentido, olhar cientificamente para o currículo significa, por um lado, descartar definições estanques como as presentes em dicionários, e por outro reconhecer a possibilidade da existência não de definições, mas de teorias de currículo. Estas procuram não somente descrever um objeto dado, mas contribuir para construí-lo, influenciando na realização material do currículo que simultaneamente analisa. São três, então, as preocupações principais das teorias de currículo: qual ideal de aluno a ser formado, qual conhecimento deve ser ensinado, e qual a melhor forma de organizá-lo.

Sendo assim, o autor faz um esforço de categorização das diferentes visões científicas possíveis sobre currículo, e acaba por elaborar um esquema em que as divide em três grupos que compartilham internamente o que considera semelhanças estruturais (que se estabelecem como o critério da divisão) e diferenças superficiais. São eles as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais, surgidas no início do século XX, são aquelas que não apresentam reflexões e questionamentos acerca dos conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas e do aluno que se busca formar. Suas teorizações limitam-se apenas à dimensão técnica do currículo, ignorando as dimensões epistemológica e política. Dessa forma, acabam por reproduzir o status quo social. Seus principais representantes são os movimentos teóricos tecnicista de Bobbit e Tyler e progressivista de Dewey, cujas diferenças serão apontadas mais adiante (SILVA, 2009).

As teorias críticas surgiram como contraponto à hegemonia das tradicionais. Amadurecidas a partir dos anos 60, num contexto de ausência de elaborações mais

profundas sobre o papel social da escola, as teorias críticas transferem os estudos da questão técnica sobre o currículo para a questão política, almejando compreender os efeitos dele na sociedade. Por isso passa a questionar os conhecimentos eleitos para se ensinar e que tipo de aluno a escola pretende formar. O currículo deixa de ser visto como neutro e passa a ser analisado enquanto espaço de poder. Entre os representantes principais, detalhados mais a frente, estão os reprodutivistas com Bourdieu, as análises marxistas com Apple, a fenomenologia de Pinar, a pedagogia do oprimido de Freire e a nova sociologia da educação com Young (SILVA, 2009).

Por último, as teorias pós-críticas inserem no debate curricular um ceticismo quanto às verdades proclamadas tanto pelos tradicionais quanto pelos críticos. Ao problematizar o currículo tradicional em sua acepção de aluno potencial ideal e escolha de conhecimentos escolares, os críticos apresentavam alternativas que consideravam soluções verdadeiras, reivindicando o ser consciente, autônomo e emancipado e a troca da ideologia dominante pelos saberes revolucionários. Os pós-críticos desdenham dessa pretensão de verdade, demonstrando que o homem é fruto de ações as quais não controla, e que esses tais saberes são apenas mais uma faceta da disputa política em torno da interpretação do real. Com isso, eles apresentam conjecturas que olham para o sujeito sob o prisma da identidade, e para os conhecimentos sob a ótica de narrativas da realidade. Apenas em nível de citação prévia ao detalhamento posterior, as teorias pós-críticas são representadas principalmente pelos movimentos do multiculturalismo, das questões de gênero e das questões étnico-raciais.

Essa classificação das teorias curriculares, entretanto, pode ser questionada em função de outros pressupostos, fundamentados menos na dimensão política e mais na epistemológica. É o que realiza Cunha (2016h) em obra ainda não publicada.

Sua proposta é baseada na ideia de que o rompimento epistemológico pós-moderno é um determinante anterior para a categorização das teorias curriculares. Por isso, se afasta das ideias de teorias tradicionais, críticas e pós-críticas para sugerir uma formulação baseada nas diferenças sobre a forma de entender a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento sobre o real dos pensamentos moderno e pós-moderno. Adotando inclusive influências do pós-modernismo em sua compreensão do mundo permeada pela linguagem, propõe que se substitua teorias curriculares por discursos teóricos sobre o currículo.

No fim das contas, Cunha elabora uma categorização dos discursos teóricos sobre o currículo em modernos e pós-modernos. Seu critério é epistemológico, e tem como

principal diferença entre essas grandes categorias o fato da primeira ser baseada em um paradigma da racionalidade, enquanto o segundo se assenta no paradigma da linguagem. A possibilidade de compreensão do real, absoluta no primeiro, é relativizada no segundo, sendo submetida à subjetividade e às formas linguísticas de construção de significado sobre o mundo. A mudança para o campo curricular é enorme, pois transforma-se a visão sobre o sujeito aprendente e ensinante, sobre o sujeito ideal a ser formado, sobre os conhecimentos dignos de serem selecionados para o ensino e sobre suas técnicas. Sendo assim, a visão que aqui adotamos alinha-se a uma vertente específica do discurso teórico curricular pós-moderno, a pós-crítica, que compreende o currículo como permeado por saberes multiculturais e esferas de poder, que se postulam como formadores de identidades e subjetividades.

Para um mapeamento das relações possíveis entre ludicidade e educação, foram utilizados diversos autores com variadas concepções sobre o tema. Aristóteles, Platão, Rousseau, Froebel, Piaget, Vygotsky, Dewey, Winnicott, Brougère e Benjamin são alguns dos principais citados, contando com o auxílio de trabalhos esclarecedores como o de Kishimoto (1994). Também foi feita uma averiguação de documentos legais que assinalam a importância do lúdico para a educação, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Foi possível, ao final, realizar um esforço de categorização das diversificadas contribuições desses teóricos e documentos, destacando assim o papel da ludicidade em aprendizados emocionais, sociais, cognitivos, físico, como recurso metodológico facilitador da aprendizagem e como avaliador de educandos.

No contexto específico da formação de professores, o saber lúdico adquire um formato próprio. Do ponto de vista do aluno de Pedagogia, referenciando-se em Tardif (2010), ele é um saber docente profissional e experiencial, mas quando do professor universitário ele assume um papel de saber também curricular e disciplinar. Partindo desse princípio, foi possível perceber com o auxílio das contribuições de Nóvoa (1995) como o lúdico se constrói enquanto identidade docente nas diferentes dimensões propostas por esse autor: Adesão, Ação e Autoconsciência. Além desse caráter identitário, foi feito um breve comentário sobre as possibilidades de comportamento desse saber lúdico docente em meio às micro e macro relações de poder que permeiam a educação.

1.6-A organização do estudo

Findada a parte indispensável da introdução da presente monografia, considero pertinente dedicar um último subcapítulo para descrever a opção adotada no tocante à organização do estudo. Daqui em diante, o trabalho será dividido em três capítulos que se responsabilizam cada qual por uma dimensão da pesquisa. Os dois primeiros, de caráter mais teórico, versarão sobre as questões relativas às já apontadas categorias centrais, o lúdico e o currículo, respectivamente. O terceiro imergirá nos aspectos mais práticos da pesquisa.

A colocação do tema do lúdico como pertencente ao primeiro capítulo se deve a escolhas didáticas, com vistas a encaminhar a compreensão da monografia no sentido desejado. Sendo o trabalho uma análise do lúdico dentro do currículo, e não do currículo dentro do lúdico, é lógica a opção por primeiro abordar o que é mais específico e nuclear. Dessa forma, após a leitura sobre as concepções teóricas de lúdico e a posição aqui adotada, a leitora poderá mergulhar nas explicações sobre currículo já visualizando o papel da ludicidade neste. Caso contrário, se o capítulo sobre currículo se colocasse em primeiro, seria necessário à leitora, quando realizando a leitura do segundo capítulo (que seria sobre lúdico), fazer um retorno constante na tentativa de compreender o papel do lúdico no currículo.

Por essa razão, elegeu-se o lúdico como tema central do primeiro capítulo. Sendo assim, ele tratará de esclarecer, sustentado pela obra de Huizinga (2007), a concepção de lúdico enquanto categoria primordial da pesquisa, para então apontar diferentes abordagens no que concerne a sua relação com a educação, trazendo autores diversos. Por fim, concluirá com uma visão sobre seu papel no contexto de formação de professores.

O segundo capítulo fica então dedicado ao tratamento da outra categoria de grande relevância para a monografia, o currículo. Sua organização se dá através de uma reflexão inicial sobre as definições (teorias) possíveis, para então explicar uma forma de categorização dessas conjecturas, tomando como base a obra de Silva (2009). A seguir, far-se-á uma crítica a essa categorização, fundamentada em trabalho ainda não publicado de Cunha (2017). Ao final, será esclarecida a posição teórica sobre currículo aqui adotada, inserindo o lugar e o papel da ludicidade neste posicionamento.

O terceiro capítulo é destinado ao estudo empírico em si, a toda o recolhimento e análise dos dados extraídos do campo. Sendo assim, ele concentra os resultados da análise documental do currículo formal do curso investigado, da entrevista realizada com a professora Bruna, dos questionários aplicados aos alunos ingressantes e concluintes e da relação que foi possível observar entre esses dados, uns com os outros, e entre eles e o

levantamento teórico dos capítulos anteriores. Não se pode esperar nada diferente do fato deste capítulo ser, portanto, o maior em extensão, e o último em cronologia.

Por fim, há ainda uma seção oferecida às considerações finais, que visa amarrar o conhecimento produzido pela monografia de maneira sintética. Nela poderá ser observada uma espécie de conclusão do trabalho, indicando as possibilidades de respostas, para as quais toda a pesquisa sugere apontar, para as questões levantadas nessa introdução. Seria, metaforicamente, uma espécie de fotografia final de um jogo de liga pontos após estes serem ligados e formarem uma figura identificável. Além disso, apresenta também as lacunas deixadas por esse estudo, sugerindo possibilidades de caminhos para estudos posteriores que deem continuidade a esse ou ofereçam-lhe mais consistência.

2- Capítulo I – A complexa e multidimensional relação entre lúdico e educação

Ludicidade não é dos conceitos mais simples de serem compreendidos. São diversas as possibilidades de olhares sobre esse tema. O debate aqui feito sobre a definição do lúdico isoladamente se concentrará em análises, antropológicas, sociológicas e filosóficas. Ao estabelecer as relações entre o lúdico e a educação, adentrar-se-á também nos campos pedagógico, psicológico e até biológico. Com isso, o que se tenta aqui é observar justamente a multidimensionalidade dessa relação, objetivando não ignorar os aspectos mais relevantes das diversificadas teorias já elaboradas sobre o assunto, mesmo que para isso seja necessário um resumo generalizante e tangencial ao final.

2.1- Lúdico: Compreendendo seu significado

A noção de lúdico aqui compreendida tem como base a obra “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”, de Johan Huizinga, mais especificamente aquilo que ele chama (e nós chamaremos a partir de agora até enquanto durar a explanação sobre Huizinga) de jogo. Huizinga (2007) considera o jogo como uma categoria anterior à cultura, pois presente inclusive em animais:

Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes ou gestos. Respeitam a regra que os proíbe de morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. (p. 3)

Com base nessa constatação, Huizinga busca o sentido do jogo, para além das finalidades biológicas. Essas já foram explicadas em inúmeras teorias, tais quais as que enxergam a função do jogo como descarga de energia vital abundante, preparação para tarefas da vida, instinto de imitação ou escape para impulsos prejudiciais. Entretanto, todas elas podem ser exercidas em outros tipos de atividades que não o jogo, e ainda assim ele permanece. Talvez porque essas explicações enxerguem o sentido do jogo fora dele, na sua relação com o mundo e nas necessidades biológicas que supre, caracterizando-se como funcionalistas. Huizinga desloca a análise para o jogo em si mesmo, identificando suas estruturas fundamentais e seus significados para os jogadores. Passa a entender o jogo como significante, ou seja, materialização padronizada que se relaciona com um

significado. O sentido do jogo está agora na sua relação com o significado que produz e no valor que tem para seus jogadores, o que o faz caminhar na direção do estruturalismo.

A analogia com a linguagem é didática neste caso. Tal qual os sinais linguísticos são compreendidos no estruturalismo como sendo compostos por um significante (uma forma) que se relaciona com um significado (um conceito), o jogo é um formato que estabelece uma relação com um significado que está ligado de alguma forma a ele. Nas palavras de Huizinga (2007):

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. (p. 7)

Esse sentido do jogo é definido por Huizinga como ligado a noções como divertimento, alegria, prazer. É essa a essência do jogo, seu efeito de prazer ligado ao divertimento, ao humor, à alegria. Isso não significa, entretanto, que o jogo está sempre acompanhado do riso ou da não-seriedade. A oposição entre jogo e seriedade é típica da Idade Média, e não condiz com a concepção de Huizinga. O contraste entre esses elementos é mais complexo.

O jogo pode e costuma dar-se dentro da mais profunda seriedade. Um jogo de xadrez, uma competição de dança ou um jogo infantil de representação evocam nos jogadores um estado de espírito que não se manifesta em risadas, mas em profunda concentração e inserção. Não por isso deixam de ser jogo. Enquanto a seriedade repulsa o jogo, este a atrai. A possível confusão que opõe diametralmente o jogo à seriedade pode estar ligada a uma das principais características do jogo, sobre a qual dissertaremos mais detalhadamente adiante, que é a consciência de não ser real, de ser paralela à realidade, de ser “faz-de-conta”. Ainda assim, apesar do elemento fantasioso do jogo, a seriedade o circunda. O riso não é critério ou condição do jogo.

Indica-se, então, o divertimento e o prazer como significações primordiais do jogo para os jogadores, como sentido da realização lúdica, como motivo pelo qual joga-se, ou, em última instância, como o porquê de se jogar, causa do jogo. Tendo identificado isso, Huizinga passa a apontar quais são as suas funções, ou em outras palavras, para que os jogadores jogam. Identifica, assim, os dois aspectos fundamentais nesse sentido: a luta por algo (competição) e a representação (imaginação) de algo:

“A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa.”
(p. 16)

A representação de alguma coisa pode ser definida como a assunção de um papel no lugar de outro. Pressupõe, portanto, a criação de uma espécie de mundo paralelo, no qual uma coisa passa a ser vista e interpretada como outra. Uma pintura que representa uma guerra, por exemplo, só pode assim ser vista se, na realidade que criamos, interpretamos aquela mistura de cores como tal. Ela não é uma guerra, mas nós imaginamos que ela a representa. A pintura destaca-se de sua realidade material de ser uma mescla de cores para transformar-se em imagem de guerra. Eis a relação entre imaginação e representação, representar é criar uma imagem figurativa da realidade. Justamente aí que reside essa função do jogo. A criança, quando brinca de faz-de-conta, desloca-se da realidade e passa a representar um papel imaginário dentro desse novo mundo. Assim também são o teatro, as artes plásticas, e até a música. Sua função, enquanto jogos, é de representação, e o elemento estético, permeado por ritmo, harmonia e beleza é, em geral, o provocador do divertimento e do prazer nestes casos.

Já a luta por alguma coisa, outra função do jogo, pode ser definida como a provação da superioridade em alguma atividade. A competição pressupõe, também, a criação do mundo paralelo, com regras de combate no qual, ao final, alguém sairá vencedor. Compete-se então por alguma coisa (provar que é o melhor e ser reconhecido por isso), em alguma coisa (a qualidade que está a ser provada, podendo ser velocidade, força, sabedoria), com alguma coisa (o instrumento utilizado, em geral o próprio corpo) e contra alguma coisa (o adversário, que não necessariamente é outra pessoa). O prêmio não é o objetivo da competição, mas a consequência da vitória. O elemento agonístico, permeado por tensão e incerteza, provoca o divertimento e o prazer aqui.

Estabelecendo as bases do jogo a partir da identificação do divertimento e prazer como sentido do lúdico, e da competição e da representação como suas funções principais, resta-nos passar para a delimitação de suas características formais. Huizinga as define em cinco aspectos essenciais.

O primeiro aspecto formal definidor do jogo é o fato de ser livre. Livre no sentido de que é uma atividade voluntária, não obrigatória e não necessária. Nada impõe ao indivíduo o jogar, ele é inevitavelmente uma escolha. A liberdade é uma condição do jogo,

sendo por esse motivo que sua prática é direcionada para os momentos de lazer, quando há “tempo livre”.

O segundo aspecto é o fato de ser deslocado da vida “real”. Ele cria uma realidade paralela onde ocorre, contando com a total consciência de seus jogadores de que aquilo é apenas um intervalo de tempo na realidade. Faz-de-conta é um conceito relacionado com esse aspecto.

O terceiro aspecto é o fato de ser desinteressado. Não possui finalidades vinculadas a interesses materiais imediatos ou necessidades biológicas a serem satisfeitas. O indivíduo que joga não o faz por possíveis benefícios que o jogo possa trazer em sua vida. Ele joga para realizar o jogo, sua finalidade é interna e autônoma. Daqui se depreende também o fato de ser incerto, de seu resultado ser imprevisível. Desinteresse produtivo e incerteza sobre o resultado são características que guardam profunda relação.

O quarto aspecto é o fato de ser limitado no tempo e no espaço. Possui início, meio e fim sempre, além de ocorrer em determinada arena com demarcações claras. Transforma-se assim em patrimônio cultural. Essa limitação temporal do jogo, ligado ao seu fator de liberdade, permite que ele desfrute da possibilidade de repetição sempre em termos de estrutura, mas com alternância e dinamismo internos. Uma partida de futebol sempre pode ser repetida, mas o que ocorre nela sempre será inédito.

Aqui cabe uma observação oriunda de Benjamin (2002). Para ele, é justamente o elemento da repetição que é a alma do jogo: “(...) a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição” (BENJAMIN, 2002, p. 101). A essência do brincar seria então a possibilidade de fazer de novo, e sempre. Daí a estreita relação, apontada também por Huizinga, entre o jogo e o hábito. Este se insere na vida enquanto brincadeira, e apesar de ter seu elemento de ludicidade esvanecido, permanece por toda a vida.

O quinto aspecto é o fato de ser ordenado e regrado. Para ser jogo, precisa possuir regras, e estas devem ser obrigatórias e aceitas por todos os seus jogadores. O jogo é a ordem em meio ao caos, um lapso de perfeição ordenada e ordenadora, pois também cria ordem. Huizinga acredita que nesse aspecto reside o caráter estético do jogo.

Tendo esclarecido os aspectos formais do jogo, suas funções possíveis e seu sentido, é apropriado citar a definição resumida que Huizinga deu ao jogo, observando

cada um dos elementos aqui explicitados e lembrando que aquilo que chamou de jogo nós voltaremos a chamar a partir de agora e pelo resto desse trabalho de lúdico¹:

“(…) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (p. 33)

O único elemento sobre o qual Huizinga não dedica atenção suficiente para o conceito de lúdico que aqui adoto é sobre o divertimento, o prazer e a alegria, que ele indica como sentido do jogo. Na tentativa de aprofundar esses conceitos visando uma melhor compreensão do entendimento sobre o lúdico, conto com o auxílio das ideias de Espinoza, Schiller, Nietzsche e Bakhtin.

2.2- O lúdico para além de Huizinga

Espinoza define nossa essência a partir do conceito de potência de agir (BARROS FILHO; MEUCCI, 2010, p. 62), que seria a quantidade de energia que se disponibiliza para viver em determinado instante. Essa potência é única para cada ser, e oscila a cada momento. Quanto maior a potência de agir, mais vida. Os seres só existem em função dessa potência.

Mas o que influencia na mudança da potência de agir? O mundo. Viver é relacionar-se com o mundo, de forma que o ser o transforma e ele transforma o ser. Como não sabemos quase nada dos efeitos de nossa ação no mundo, e tampouco dos efeitos da ação do mundo em nós, apenas interpretamos através de nossas sensações as transformações que sofremos na relação com o mundo. A essa interpretação Espinoza dá o nome de afeto, o agente que influencia na mudança da potência de agir.

O afeto que aumenta a potência de agir é um afeto que provoca alegria, enquanto o contrário provoca tristeza. A alegria, para Espinoza, é a passagem de um estado de potência de agir menor para um maior por conta de um afeto, enquanto a tristeza é o caminho inverso.

¹ As definições de jogo e de brincadeira serão abordadas mais adiante.

Aqui reside a relação entre a alegria e o lúdico. O sentido do lúdico interpretado sob a ótica espinoziana é o de transformar o ser através da passagem de um estado de potência de agir menos elevado para um mais elevado. Por isso o lúdico provoca alegria, porque se coloca como mundo transformando o ser, provocando nele afetos positivos. O indivíduo que joga sente essa mudança em sua potência, e a interpreta positivamente. Isso explica a capacidade de envolvimento que o lúdico provoca nos jogadores. Ele eleva suas potências de agir, fazendo com que eles tenham mais vontade de viver aquele momento e o vivam com mais intensidade.

Essa visão do lúdico através da dinâmica dos afetos de Espinoza individualiza o jogo. Como os afetos são individuais, já que cada pessoa interpreta as transformações que sofre do mundo de uma maneira diferente, o lúdico fica dependente dos indivíduos que o vivem. Uma proposta de atividade lúdica pode, ao mesmo tempo, provocar mudanças em sentidos opostos nas potências de agir dos diferentes indivíduos que jogam. Enquanto um pode elevar sua potência de agir, outro pode tê-la diminuída. O lúdico, apesar de possuir aspectos formais, não se limita à estrutura do jogo, mas tem sua centralidade na relação que o jogador estabelece com ela quando decide voluntariamente jogar. Quando o lúdico provoca tristeza, diminuição da potência de agir, ou deixa de ser jogo ou deixa de ser jogado. O afeto positivo é condição necessária, apesar de não suficiente, do lúdico. É sua essência. Uma essência que é invisível aos olhos.

Por toda a sua contribuição para a noção de lúdico, o século XVIII acabou por receber a alcunha de século do jogo. Não à toa, seus últimos anos viram nascer teorias estéticas que se tornaram centrais para essa temática, e uma delas merece menção aqui. Schiller foi um expoente desse contexto, por meio das ideias que aqui descreverei rapidamente. Segundo esse autor, o lúdico é o instinto resultante da combinação dialética entre os dois instintos humanos essenciais: o *Sinnliche Trieb* (sensual/natural, ligado às sensações, ao físico, ao concreto, à mudança) e o *Formtrieb* (formal, ligado à razão, à moral, à abstração, à permanência). Nas palavras de Schiller (1795 *apud* SOARES, 2008, p. 28), o *Spieltrieb* (instinto do jogo): “realizará tanto as nossas contingências formais quanto as materiais; conformemente à nossa perfeição e à nossa felicidade, de certa forma (...) assim, dará forma à matéria, e realidade à forma.” Eleva, assim, o lúdico ao pedestal da realização máxima da humanidade, tendo como objeto a harmonia e a beleza, conceitos estéticos muito apropriados por Huizinga.

Na sua obra *O nascimento da tragédia*, Nietzsche nos apresenta dois conceitos sobre estética não muito distintos dos de Schiller aqui descritos. São os impulsos estéticos

apolíneo e dionisíaco, que se apresentam como pulsões despertadas pelas artes. A comparação entre ambos é traduzida por Nietzsche como representados respectivamente pelo sonho e pela embriaguez, sem estabelecer juízo de valor moral sobre eles. O apolíneo é comparado ao sonho na medida em que é ordem e aparência, que busca o belo em suas formas mais perfeitas, e que por isso é do mundo da fantasia, ilusão. Já o dionisíaco à embriaguez na medida em que é caos e destruição, que busca o êxtase na disformidade da mistura, e que por isso é do mundo real, do fluxo da vida. Ambas afirmam a vida de maneiras distintas, o primeiro através das introversões, e o segundo por meio do êxtase. Da fusão de ambos surge a mais elevada forma de arte já produzida, a tragédia grega, argumenta Nietzsche (1999, p. 27).

Mas se perguntarmos qual foi o remédio que permitiu aos gregos, em suas grandes épocas, em que pese a extraordinária força de seus impulsos dionisíacos e políticos, não se exaurirem nem em um cismar extático, nem em uma consumidora ambição de poder e glória universais, porém alcançar aquela esplêndida mescla, como a tem um vinho nobre que inflama o ânimo e ao mesmo tempo o dispõe à contemplação, precisaremos lembrar-nos da enorme força da tragédia a excitar, purificar e descarregar a vida do povo; cujo valor supremo pressentiremos apenas se, tal como entre os gregos, ela se nos apresentar como suma de todas as potências curativas profiláticas, como a mediadora imperante entre as qualidades mais fortes e as mais fatídicas do povo. (NIETZSCHE, 1999, p. 124)

A tragédia provoca o prazer supremo quando há equilíbrio entre apolíneo e dionisíaco. Ela é a possibilidade realizada de apresentar e desenvolver a representação e exibição (apolíneo) do dionisíaco. O mito trágico deveria, assim, ser compreendido como uma espécie de representação simbólica do irrepresentável. Constitui-se, assim, como força vital ativa, trabalhando no sentido do aumento de potência de agir, sendo afeto positivo.

Apesar de estar se referindo aos impulsos criadores da arte, essas ideias de Nietzsche também se aplicam para a ludicidade. Até porque a ludicidade tem um caráter profundamente estético, como visto em Schiller e Huizinga. Provoca introversão e êxtase ao mesmo tempo, através dos sentidos de representação e competição reconhecidos pelo segundo. Assim como a tragédia, o jogo é o resultado do equilíbrio entre os dois impulsos. Forma sem elevação de potência de agir é apolíneo. Elevação de potência de agir sem

forma é dionisíaco. Jogo é forma elevando a potência de agir, é a síntese, ao mesmo tempo, da vontade de vida dionisíaca e vontade de forma apolínea.

Numa perspectiva menos individual e mais social do lúdico, Bakhtin (1987) apresenta uma visão revolucionária, utilizando como base uma análise literária da obra de François Rabelais. Para ele, o riso, o cômico e o grotesco são características fundamentais da cultura popular da Idade Média (e de outros períodos anteriores da História), estabelecendo um contraponto à cultura rígida e séria das instituições do poder da época, destacadamente a nobreza e a Igreja Católica.

Ao categorizar as múltiplas e diversificadas manifestações dessa cultura popular, Bakhtin (1987, p. 4) identifica três formas que se complementam: os ritos e espetáculos carnavalescos; as obras cômicas verbais orais e escritas; e o vocabulário familiar e grosseiro. A primeira oferecia uma visão de mundo não-oficial, dotada de outros princípios ricos em ludicidade, recheada de subversão, liberdade, abundância e horizontalidade, conformando uma segunda vida aos populares. A segunda, materializada muitas vezes em paródias, gozavam dos ritos e das instituições oficiais, provocando riso às custas dos poderosos. Já a terceira é resultado da abolição das hierarquias entre as pessoas nos ritos carnavalescos, criando formas comunicativas ressignificadas que representavam a liberdade ali presente ao mesmo tempo em que criavam essa atmosfera.

Bakhtin nomeia a concepção estética da cultura popular da Idade Média como realismo grotesco. Destaca entre suas características o rebaixamento, trazer ao plano terreno aquilo que é espiritual, degradá-lo:

Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento. E por isso não tem somente um valor destrutivo, negativo, mas também um positivo regenerador: é ambivalente, ao mesmo tempo negação e afirmação. (BAKHTIN, 1987, p. 19)

Ao lado do rebaixamento, há uma visão corporal positiva que a identifica a suas raízes materiais, dando-lhe uma universalidade que lhe confere um caráter coletivo. O corpo na abundância festiva é o povo, e não um ser isolado. É dotado, assim, do princípio alegre regenerador e utópico. Essa ambivalência entre o real e o mágico, tão característico do lúdico, manifesta-se na cultura popular enquanto consciência crítica coletiva destrutiva e regeneração idealista utópica construtiva. O lúdico, para Bakhtin, é transformação coletiva, choque de realidade aliado à fartura grotesca, consciência e prazer, *Sinnliche Trieb e Formtrieb*, Dionísio e Apolo, a tragédia grega do povo. É o essencial invisível aos olhos dominantes.

2.3 – Da relação entre o lúdico e a educação

Antes de explorar as contribuições mais atuais sobre a relação entre o lúdico e a educação destacando o papel que o primeiro exerce e o seu lugar na escola, traçaremos um breve histórico das compreensões teóricas desse tema.

Apesar de ausente de elaborações teóricas, a presença do aspecto lúdico na educação se faz presente em práticas educativas que remontam às sociedades tribais. O aprendizado das habilidades necessárias à sobrevivência dos povos era realizado das gerações mais antigas para as mais novas por intermédio do jogo, mais especificamente o de simulação de situações reais. A prática e a imitação guiavam a aprendizagem (CINTRA; JESUÍNO; PROENÇA, 2010, p. 228). Assim, em contextos relativamente controlados, a criança desfrutava de certa liberdade para aprender a caçar ou a pescar, por exemplo, desfrutando do momento junto à natureza.

A Idade Antiga marca o início da representação do lúdico sob a insígnia do jogo. A ideia predominante, solidificada na contribuição aristotélica, consistia numa separação radical entre jogo e trabalho, estando o primeiro a serviço do segundo. Para Aristóteles, não faz sentido pensar em trabalhar para jogar, mas há razão em jogar para trabalhar, pois o jogo é um meio que serve como descanso, relaxamento (da mente e do corpo) necessário para os momentos de tensão do trabalho (KISHIMOTO, 1994, p. 117). Apesar desta distinção, Aristóteles, assim como Platão antecedendo-o, valoriza a presença do lúdico na educação das crianças, seja como forma de recreação voltada para o descanso da mente (KISHIMOTO, 1994, p. 117), seja como forma de atividades curriculares imitativas da vida adulta com o objetivo de preparar a criança para o exercício de papéis sociais futuros

(ALMEIDA, 2014, apud LIMA, 2015, p. 7). De qualquer forma, é possível identificar nesse período a ideia de que a infância é um estágio para a vida adulta.

Os primeiros séculos da Idade Média vivenciam o aprofundamento dessa concepção, com a criança tornando-se cada vez mais um mini adulto, permanecendo ausente a vinculação entre infância e brincadeira. Não sofre modificações significativas a relação de oposição estabelecida entre o jogo e as atividades produtivas (SOARES, 2008, p. 22). Tampouco vivencia grandes transformações o valor do jogo, em termos educativos por seu caráter de simulação para um aprendizado eficaz das tarefas adultas, e em termos éticos e pragmáticos – desenvolvidos por Tomás de Aquino sob influência aristotélica - por seu papel de relaxamento do corpo e da alma (KISHIMOTO, 1994, p. 117).

É no Renascimento que começam a surgir novas ideias sobre o lúdico. Soares (2008, p. 23-25) aponta para a ascensão de concepções contraditórias a partir do século XVI. Por um lado, algumas correntes de pensamento ressaltavam os aspectos negativos do lúdico, materializados nos jogos de azar e influenciados por doutrinas cristãs, afirmando que eles provocam a degradação do homem, da família e da vida em sociedade. Por outro, o interesse matemático pelo jogo aumenta, passando a ser visto como uma manifestação da inteligência humana que precisava ser estudada e compreendida (mesmo que ainda sob alerta para o potencial moralmente prejudicial do mau uso do jogo).

Segundo Kishimoto (1994, p. 119), nesse período, duas novas tendências se somam à já consagrada concepção de relação entre lúdico e educação fundamentada na função recreativa. A primeira delas é a ideia de que o lúdico constitui uma forma de abordagem educativa que facilita o ensino e desenvolvimento da inteligência, devendo substituir as abordagens mais punitivas. Começam a se destacar as sugestões de tratamento lúdico dos conteúdos escolares, associando-o a um potencial criativo, livre, espontâneo, expressivo, fruto de influência romântica. Autores importantes na construção desses conceitos são Rousseau e Rabelais.

Concomitante ao Romantismo, e dialogando muitas vezes com ele, a segunda tendência tem origem nos estudos da Biologia, que produz elaborações sobre a importância do lúdico em termos naturais, através de estudos com animais, focalizando principalmente seu papel no desenvolvimento dos instintos. Essas pesquisas são transpostas pela Psicologia na questão do crescimento da criança, identificando o papel de destaque que tem o lúdico no desenvolvimento infantil em termos sociais e físicos, simbólicos e instintivos. Deriva daí, também, a utilização dos jogos como meio de

observação e diagnóstico das características ou estágios de desenvolvimento da criança. Groos e mais adiante Piaget são exemplos representativos nestes casos.

Coexistem, dessa forma, visões que valorizam a relação entre jogo e educação sob diferentes, porém não concorrentes, perspectivas. Por um lado, a identificação do jogo como instintivo e provocador do desenvolvimento das funções biológicas dos seres, e por outro o reconhecimento de seu caráter de liberdade, criatividade e expressão, associados diretamente à espontaneidade infantil. Como coloca Kishimoto (1994, p. 119), são as perspectivas relacionadas ou ao favorecimento do ensino de conteúdos escolares, ou ao ajuste desses conteúdos às necessidades da infância.

Cabe destacar a relevância que a mudança de paradigma da infância realizada principalmente pelo movimento romântico exerceu sobre essa ideia. A visão idílica da criança se desenvolve muito em função da obra de Rousseau, que atribui a ela características intrínsecas como a bondade e a inocência (GHIRALDELLI, 2001, p. 46). Nesse sentido, tal qual a criança do Romantismo deixa de ser vista sob a égide da imaturidade para entrar nos marcos da liberdade e espontaneidade, também o jogo adquire novo estatuto ao ter sua importância reconhecida para além da frivolidade, da recreação relaxante e da inutilidade produtiva que lhe marcavam em tempos anteriores. Associada agora à infância, é encarado como expressão dela.

Na esteira do pensamento rousseauiano se destacam Pestalozzi e Froebel. Ambos transferem para o campo da prática as ideias de valorização do jogo e da brincadeira como elementos pedagógicos, criando experiências educacionais voltadas para esse ideal. São autores que começam a dar vida à intencionalidade pedagógica do lúdico, com foco na educação infantil por influência do pensamento romântico. Nesse sentido, Pestalozzi defendeu a necessidade de a escola concentrar-se no desenvolvimento afetivo das crianças, e Froebel deu seguimento a suas ideias elaborando atividades lúdicas que serviam ao desenvolvimento intelectual, físico e sócio emocional dos educandos, ressaltando seu caráter imaginário e representativo como compreensão do mundo (OLIVEIRA, 2002).

John Dewey, mais adiante, no século XIX, solidifica a ideia de pragmatismo educacional, postulando como prioridade da escola o aprendizado que tivesse reverberação na vida prática. Tendo como base a democracia e a cidadania, a escola deveria estruturar-se como microcosmo social, emulando as situações de decisão e responsabilidade próprias de uma sociedade democrática. Daí a grande relevância dos jogos para esse autor. Eles são a melhor forma de simular, dentro da escola, a sociedade,

permitindo o desenvolvimento integral das crianças e colocando-as em situações nas quais elas precisam praticar, realizar, seja processos mentais, práticos, decisórios ou sócio emocionais. Além disso, Dewey reconhece que a brincadeira é da natureza da criança, e que seu interesse nisso deve ser aproveitado (TEIXEIRA, 1971, p. 36). O pensamento deste autor serviu de inspiração primordial para o movimento escolanovista no início do século XX no Brasil.

Avançando para os primeiros anos de 1900, dois autores merecem que suas ideias sobre a relação entre o lúdico e a educação sejam citadas por conta da projeção de suas teorias de aprendizagem. São eles Vygotsky e Piaget. O primeiro dedica seu foco ao aspecto da interação com base em uma perspectiva sócio-cultural, enquanto o segundo desenvolve a epistemologia genética com base na perspectiva construtivista.

Vygotsky é expoente da teoria da aprendizagem denominada sociointeracionismo. Ele parte do preceito de que o desenvolvimento cognitivo é dependente das interações sociais que os indivíduos estabelecem uns com os outros e com a sociedade como um todo em um contexto linguístico. Os instrumentos materiais e a linguagem são os mediadores dessa relação do indivíduo com o meio em que se insere. No caso do desenvolvimento das estruturas intelectuais, Vygotsky atribui papel destacado à linguagem, pois ela organiza o real através dos conceitos que mediam a relação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. Relação essa que não é de sentido único, mas dialética, na qual ambos se transformam mutuamente.

Dentro dessas ideias e focado na infância, Vygotsky reconhece a relevância das brincadeiras tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento psíquico. Ele considera que a brincadeira é resultado de necessidades não satisfeitas de crianças, que as projetam no mundo imaginário criado. Ao realizar essa projeção, a criança se afasta das necessidades ligadas a estímulos perceptuais mais imediatos, se desprendendo do real e produzindo significados sobre os objetos. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas e psíquicas, pois desloca o indivíduo dos comportamentos habituais e dos aprendizados já consolidados, criando o que o autor denomina de zona de desenvolvimento proximal, na qual os desafios que provocam a aprendizagem acontecem. A presença de outros indivíduos acompanhando essas situações é essencial, pois permite à criança carregar-se de aprendizados culturais por meio da interação (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179). Por isso, Vygotsky valoriza não só a interação lúdica entre o indivíduo e o meio, mas também a presença de

outros indivíduos mediando culturalmente essa relação. A própria brincadeira, dessa forma, é construída como resultado de processos sociais (KISHIMOTO, 1994, p. 123).

Piaget tem acordo com Vygotsky na identificação do desenvolvimento cognitivo através da relação do sujeito com o meio. Atribuindo, porém, primazia às estruturas internas biológicas do sujeito, Piaget descreve estágios de desenvolvimento nos quais cada indivíduo complexifica sua visão de mundo, sua construção do real. Partindo desse pressuposto, diferencia-se de Vygotsky também ao concluir que a formação do pensamento é dada por fatores biológicos, e não pela linguagem. O aprendizado, nesse caso, se dá de forma espontânea na interação do indivíduo com o ambiente, diferente da concepção vygotskyana de mediação linguística interpessoal.

O jogo se insere na teoria de Piaget com um papel distinto daquele reconhecido por Vygotsky. Kishimoto (1994, p. 123) afirma que, para o primeiro, a função do jogo não é desenvolver novas estruturas cognitivas (num processo que denomina de acomodação) desequilibrando os esquemas mentais sujeito. Sua função está relacionada a incorporação, por parte da criança, de objetos do meio exterior aos esquemas mentais internos preexistentes (assimilação). Por isso, por meio do jogo é possível reconhecer o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, já que a cada estágio está associado um tipo específico de jogo. Uma criança no estágio sensório-motor brincará de jogos de exercício, enquanto que uma no pré-operatório introduzirá brincadeiras simbólicas, e no operatório os jogos de regras. Cada um desses tipos de jogos satisfaz as necessidades dos indivíduos de dominar o mundo exterior encaixando-o nos esquemas mentais que possui. Ao contrário de Vygotsky, em Piaget a criança não se transcende no jogo, mas demonstra o que já sabe. Piaget conecta, dessa forma, a brincadeira ao processo imitativo.

Para além dos debates que envolvem teorias da aprendizagem, há uma discussão acerca da relação que os jogos e as brincadeiras estabelecem com a cultura. A polêmica gira em torno de serem estes produtos diretos da cultura ou de serem produtores dela. Brougère (1998) oferece uma contribuição importante ao debate através do conceito de cultura lúdica, que vale a pena ser referenciado.

O autor define cultura lúdica como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo, que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (1998, p. 23), sendo então os procedimentos que permitem que o jogo seja possível, seus pré-requisitos. Esse conjunto de significações, que é social, é interpretado como lúdico pelos indivíduos desde os primeiros jogos de que participam. O processo ocorre no seguinte sentido: O

indivíduo realiza uma atividade humana significada pela cultura a partir de um sistema de significações que a interpreta como lúdica. Ela é integrada pelo sistema de representação do indivíduo, que transforma sua interpretação atribuindo-lhe o significado da ludicidade. Apreende-se, por exemplo, que o jogo necessita de um acordo entre os jogadores, jogando, e percebendo essa regra como constituinte da cultura lúdica, internalizando-a.

A cultura lúdica, obviamente, tem profunda relação com a cultura geral de uma sociedade, fazendo parte dela. Nesse sentido, assim como vimos que a cultura lúdica individual seria produto da cultura lúdica social, poder-se-ia dizer que a cultura lúdica social é produto da cultura geral. Entretanto, Brougère afirma que essas relações não são unidirecionais, e sendo a cultura um conjunto vivo, variante e diversificado, é possível afirmar que a interpretação e o uso da cultura lúdica individual também modificam a cultura lúdica social, e esta também produz cultura geral pelo seu caráter de liberdade, criação, imaginação, simbolismo e representação. Conclui-se, assim, que o jogo produz e é produzido pela cultura ao mesmo tempo.

Benjamin (2002, p. 93) assinalava essas conclusões anteriormente, referindo-se aos brinquedos de uma sociedade. Se por um lado o valor simbólico do brinquedo é determinado pelo conteúdo imaginário da criança e sua brincadeira (e não o contrário, como já se supôs), por outro essa criança não é isolada e tem sua imaginação influenciada pela comunidade em que está inserida. O brinquedo é um produto tanto da cultura quanto da imaginação daquele que com ele brinca, o mundo infantil está impregnado de adultez. Nas palavras de Benjamin (2002, p. 94): “(...) os seus brinquedos não dão o testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.”.

Um autor ligado à Psicologia clínica, cujas ideias são indispensáveis para a compreensão do papel do brincar na maturidade do homem, é Winnicott. Essa maturidade, a que ele chama também de saúde, ele define com base na situação em que: “o adulto é capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser anti-social, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra.” (WINNICOTT, 1963/1982, *apud* BELO; SCODELER, 2013). No seio do pensamento de Winnicott está a relação entre uma realidade interna e um mundo externo, que ocorre no que ele chama de espaço potencial, uma espécie de zona de transição. Nesse espaço ocorre o brincar, como recurso para lidar com as dificuldades dessa relação ao transitar entre o eu e o não-eu. A tensão dos conflitos

que o espaço potencial provoca é harmonizada pelo brincar, que se torna então fundamental para o amadurecimento e para a exploração de sua tendência inata à criatividade. O brincar, então, para Winnicott é: “o meio pelo qual se torna possível para o homem integrar aspectos dissociados dentro de si e possibilitar uma experiência de viver seu verdadeiro *self*, usufruindo da espontaneidade e da capacidade criativa.” (BELO; SCODELER, 2013). Isso permite ao indivíduo que desenvolva sua autonomia e sua autoria de pensamento, tornando-se sujeito aprendente.

Há relevância ainda na citação de autores pouco tradicionais no debate entre lúdico e educação, mas que citei como contribuintes essenciais para o conceito de lúdico e cujas ideias podem ser pensadas na perspectiva pedagógica. Dessa forma, a transposição da teoria do lúdico de Schiller, ao final do século XVIII, para a educação, promove uma perspectiva singular sobre as atividades pedagógicas. Elas passam a ser almeçadas enquanto devir do que o autor chama de experiências estéticas, ou seja, a vivência material do impulso lúdico. Se bem-sucedida enquanto experiência estética, a atividade provoca aprendizagens inacessíveis através de experiências meramente formais (como o são a maioria dos momentos de ensino) ou exclusivamente sensíveis (normalmente alijadas do processo educativo). Isso é possível por conta do caráter de evasão inerente ao impulso lúdico (representado pela ideia de círculo mágico, já trabalhada anteriormente), que possibilita ao aluno transcender tanto o plano inteligível quanto o sensível. Parafraseando Schiller, o aluno é levado a trabalhar os conteúdos de maneira a dar forma (*Formtrieb*) à matéria, e realidade (*Sinnliche Trieb*) à forma. Esse é um aprendizado significativo, que no processo de contemplação provocado pelo afastamento do aluno em relação a essas duas dimensões, além de percebê-las dialeticamente, ainda é capaz de perceber-se diferenciadamente, com autonomia em relação ao mundo social e autorreflexão (RETONDAR, 2011, p. 423).

Já a contribuição pedagógica subsequente da teoria da tragédia nietzschiana desloca radicalmente a teleologia educacional. Até esse momento as teorias pedagógicas todas impõem à educação uma finalidade que a transcende em termos temporais e espaciais, ou seja, a enxergam como meio para alcançar determinado objetivo ideal que se materializaria fora do espaço e tempo em que o ato educativo em si ocorre. O que ocorre na escola, sob esse ponto de vista, está sempre a serviço de algo que ocorrerá fora e depois da escola. A teoria de Nietzsche não pode ser interpretada no contexto educacional senão como uma reivindicação pela transferência da finalidade educacional para o momento em que a educação ocorre. Qualquer atividade pedagógica cujo valor

está no ideal almejado para o futuro ou no respeito nostálgico do passado, e não na realidade vivida no presente, é niilismo, movida por forças reativas no sentido de negar a vida. Seu valor deve estar no momento, na reconciliação com o real (BARROS FILHO; MEUCCI, 2010, p. 114). Sua finalidade é a vivência em si, essencial invisível aos olhos niilistas.

O objetivo da educação, assim, é transferido para o momento em que ocorre, o presente. Fica, assim, sujeita à doutrina nietzschiana do eterno retorno, que nada mais é que um processo seletivo dos momentos da vida que valem a pena serem vividos. O critério de avaliação mais comum do eterno retorno é, enquanto vive-se o momento, perguntar-se se não gostaria de vive-lo eternamente, desejar viver para sempre o momento no momento em que se vive. A tragédia, por equilibrar com perfeição os impulsos apolíneo e dionisíaco, é um exemplo de provocação do eterno retorno. O lúdico, por compartilhar essas características com a tragédia, acaba por exercer essa função no contexto educacional: valorizar o momento ao máximo, reconciliando a escola com o real.

Distanciando-se em pequena medida das teorias que relacionam o lúdico à educação para o que se refere à utilização de dois termos específicos no contexto educacional, é pertinente diferenciar conceitualmente jogo de brincadeira levando-se em conta sua limitação enquanto vocábulos da língua portuguesa submetidos a suas características. De maneira muito simplificada, ambas são atividades lúdicas que carregam as propriedades já citadas, mas com a seguinte distinção reivindicada por Brougère e Wajskop (1997, *apud* CORDAZZO; VIEIRA, 2007). Segundo esses autores:

(...) a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas.

Essa diferenciação, ressalta-se, não é consensual entre estudiosos do tema, porém considero que feita desta forma possui valor para fins pedagógicos. Resgatando Huizinga, pode-se dizer que o caráter regrado do jogo associa-se mais ao sentido competitivo do lúdico, enquanto o caráter mais livre da brincadeira associa-se mais ao sentido representativo. Esses elementos diferenciam-se enquanto intencionalidade pedagógica, demandando essa distinção conceitual entre jogo e brincadeira quando pensados para a

educação. Jogos e brincadeiras provocam aprendizados distintos por conta de suas idiossincrasias.

Concerne-se ainda citar o brinquedo. Este define-se como um instrumento material que:

(...) supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. (KISHIMOTO, 1994, p. 108)

Compreender as particulares características dos jogos, brincadeiras e brinquedos no que se refere às diferenças que possuem entre si pode ser de grande auxílio para a forma de concebê-los pedagogicamente. Considera-se que a distinção aqui feita, apesar de não consensual, é satisfatória nesse sentido.

Além de todos os teóricos citados, há ainda alguns documentos educacionais que reafirmam o papel pedagógico necessário do lúdico, com foco na Educação Infantil. A nível internacional, a Declaração Universal de Direitos da Criança (ONU, 1959) indica, no Princípio VII, que: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.”. Já num nível nacional, e fora do âmbito da educação propriamente dita, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) cita no Capítulo II, Artigo 16, Inciso IV, que o direito à liberdade da criança e do adolescente compreende o seguinte aspecto: “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Na legislação educativa, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 13) afirmam como um princípio que embasa a qualidade: “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) afirmam: que o brincar é uma das atitudes que definem a criança (BRASIL, 2010, p. 12); que a proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir o direito da criança ao brincar (BRASIL, 2010, p. 18); e que deve-se respeitar os seguintes princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). Assim sendo, há razões para afirmar que o lúdico goza de relativo respaldo legislativo no contexto da educação brasileira, porém sempre restrito à Educação Infantil.

Tendo como base essa pluralidade de visões sobre as relações que se estabelecem entre o lúdico e a educação em diferentes momentos da história, assume-se aqui a tentativa de fazer um brevíssimo resumo da importância que o primeiro tem para o segundo, buscando abranger ao máximo a diversidade de contribuições. Através de um esforço de categorização do que chamo daqui em diante de aprendizados lúdicos, foi possível apontar as seguintes funções do lúdico para a educação, seguidas de exemplos de possibilidades de temas que são explorados por cada categoria:

1 – Proporcionar aprendizados de ordem psicológica (emocional): afetividade, desejos, frustrações, empatia, alteridade, autoconhecimento, expressão, maturidade, autoria, autonomia.

2 – Proporcionar aprendizados de ordem social: socialização, endoculturação, regras, democracia, responsabilização, hábitos, interações sociais.

3 – Proporcionar aprendizados de ordem cognitiva: pensamento, criatividade, imaginação, simbolização, representação mental, raciocínio, exploração, linguagem, curiosidade.

4 – Proporcionar aprendizados de ordem física (motora): habilidades motoras, coordenação, controle e conhecimento do próprio corpo, saúde, manipulação de objetos.

5 – Avaliar o educando: diagnóstico de personalidade, avaliação de comportamento, avaliação de aprendizado, avaliação do desenvolvimento, avaliação do conhecimento prévio, descoberta dos interesses.

6 – Facilitar metodologicamente o aprendizado de conteúdos: relaxamento, ambiente agradável e atrativo, recurso para adaptação/tratamento de conteúdos, diversão, prazer.

Sobre esse breve resumo, cabe realizar algumas observações. Primeiramente, é importante salientar que esses aprendizados não ocorrem de forma alguma isoladamente, mas de maneira profundamente interligada. O indivíduo, como afirma Fernandez (1991,

p. 57), não é a soma de recortes segregados, mas um conjunto orgânico e complexo interdependente:

Assim como em todo o processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligência e desejo), e não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles, também no problema de aprendizagem, necessariamente estarão em jogo os quatro níveis em diferente grau de compromisso."

A segunda observação se refere ao próprio panorama resumido aqui delineado. Ele retrata funções do lúdico para a educação de maneira muito ampla, geral e superficial. Se destrinchado, diversas habilidades específicas não citadas poderiam ser mapeadas enquanto proporcionadas por atividades lúdicas variadas. Além disso, cada uma das habilidades citadas pode ser muito aprofundada no que se refere a seu significado para a educação. Entretanto, não pretendeu-se aqui dar-lhe um caráter de completude, ou de suficiência, mas apenas a citação em forma de exemplo de algumas das funções mais observadas ao longo da revisão bibliográfica.

Por último, faz-se necessário citar que em certa medida, todas essas funções do lúdico na educação se fazem presentes. Em maior ou menor grau, é possível proporcionar através do lúdico todos esses aspectos. Entretanto, o educador precisa ter ciência de sua intencionalidade pedagógica ao trabalhar ludicamente, e não simplesmente esperar que qualquer planejamento que se pretenda lúdico irá satisfazer todas as funções citadas.

Por isso, demanda-se algum esclarecimento em relação ao papel do educador nesse debate e às demandas curriculares de sua formação docente caso vise esse tipo de aprendizado. Isso será realizado ao final do próximo capítulo, como uma síntese entre as concepções de lúdico e de sua relação com educação e a compreensão dessa monografia sobre teorias de currículo. Antes da síntese, então, é necessário expor o debate sobre a questão curricular, a se realizar a seguir. A opção por colocar o capítulo sobre currículo posteriormente ao capítulo sobre ludicidade é intencional, para que seja lido tendo em mente, a todo momento, que as teorias curriculares aqui colocadas devem ser relacionadas com o lúdico como objeto, conteúdo, saber, conhecimento desse currículo. Sugere-se, portanto, que se leia o próximo capítulo indagando-se, sempre que possível, sobre o papel e o lugar do lúdico em cada uma das diferentes teorias curriculares citadas. Afinal, o objetivo último dessa monografia é justamente pensar o lugar do lúdico no currículo de

Pedagogia da FE/UFRJ. Já pensamos sobre o lúdico, agora pensaremos sobre o currículo, depois sobre a relação entre eles e enfim sobre o curso que é alvo do estudo.

3-Capítulo II – Teorias de currículo e sua relação com o lúdico na formação de professores

Se debater a ludicidade foi complexo, com o currículo não será diferente. Esse capítulo demonstrará a insuficiência de definições estanques, simplistas e generalizadamente arrogantes sobre esse termo, apresentando múltiplas possibilidades de sua compreensão e produção e alertando para as consequências pedagógicas da adoção, consciente ou não, de um significado específico para ele. Após esse esforço, será realizada a síntese da relação entre o lúdico na educação e o currículo, no território do debate sobre formação de professores com foco em pedagogos, tendo em vista que o objeto dessa monografia é um curso de Pedagogia.

3.1- Compreendendo o que significa currículo

Antes de qualquer tentativa de identificar ou analisar a formação lúdica presente no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, é necessária uma delimitação das principais categorias que fundamentam essa pesquisa. Nesse sentido, este capítulo visa conceber a compreensão da categoria currículo adotada neste trabalho monográfico, a fim de esclarecer que significado foi dado a essa palavra e que teorias alicerçaram o estudo. Para isso, delinea-se aqui um percurso teórico e didático que expõe as compreensões possíveis sobre o que significa falar de currículo para as diferentes teorias, acadêmicas ou não, e as ideias que as fundamentam. Ao final, será exposta a escolha teórica da presente pesquisa.

A palavra “currículo” não desperta estranheza aos ouvidos do cidadão médio brasileiro. Aquele que passou pelo processo de escolarização básica, ou que ao menos atingiu o final do Ensino Fundamental, provavelmente se deparou com esta palavra no contexto da escola. Já o que não teve essa oportunidade, possivelmente teve contato com ela através dos meios de comunicação de massa ou de pessoas de seu ciclo social. Ela não é considerada parte de um vocabulário restrito ou erudito. Poucas seriam as pessoas que, caso perguntadas na rua se conhecem o significado de currículo, responderiam não saber.

Entretanto, poucos também são os que saberiam que essa palavra, seu significado e suas implicações práticas na realidade são objetos de intensos estudos científicos por parte de educadores. Estudos esses que, a depender das personagens, seus interesses e concepções sobre a educação, do momento histórico e do espaço geográfico,

desenvolvem compreensões diversas sobre o que viria a ser o currículo. Estudiosos se debruçam sobre o tema há quase um século, elaborando teorias não somente sobre um significado de dicionário para o que é o currículo, como também sobre questões que visam responder qual seu papel social, seu lugar na sociedade.

Essa distância entre a resposta do cidadão médio sobre o significado de currículo e as diversas teorias que se desenvolvem sobre essa mesma palavra no meio acadêmico demarcam a diferença entre seu saber científico e seu saber de senso comum. Mas o que significa saber cientificamente o que é currículo? Ou saber apenas com base no senso comum? Esses dois saberes constituem-se como blocos monolíticos ou possuem variações? Por que não há uma definição única a ser adotada por todos? Quais as consequências de adotar os diferentes significados? Quais são seus pressupostos? O que são, afinal, as tais teorias de currículo? Essas são algumas das perguntas que esse capítulo tentará responder no intuito de tornar claro com base em que este estudo analisará o currículo de Pedagogia da FE/UFRJ.

3.2- O currículo em nível de senso-comum

Quando queremos saber o significado de uma palavra, recorremos ao dicionário de nossa língua, uma espécie de oráculo léxico. Aprendemos que ele nos apresenta o significado real das palavras de nosso vocabulário. Ao consultar uma das versões mais reconhecidas deste instrumento em nossa sociedade, o Dicionário Aurélio – em sua versão *online* – nos apresenta as seguintes definições:

- 1 - Ato de correr.
- 2 - Desvio para encurtar caminho.
- 3 - Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário.
- 4 - Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. (CURRÍCULO, 2017)

Evidentemente as duas primeiras definições não correspondem a um uso social corriqueiro da palavra “currículo”, e por isso já as excluirei de qualquer possibilidade de análise. As duas últimas são utilizadas com alguma frequência pelos falantes médios da língua portuguesa, merecendo assim alguma atenção.

A quarta definição diz respeito ao documento que geralmente é pedido a pleiteantes de um emprego, que precisam apresentar dados de sua trajetória pessoal que

demonstrem que estão aptos ao cargo. É uma espécie de credencial de qualificação autoproduzida. Por não ter relações diretas com os estudos sobre educação ou com o contexto escolar, deixarei também essa definição de lado.

Quando o assunto é educação, portanto, a definição que mais se relaciona é a terceira. “Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”. Essa definição provavelmente satisfaria grande parte das pessoas, correspondendo com o que elas entendem por currículo.

Regina Celi Oliveira da Cunha, em livro ainda não publicado, relata suas experiências como professora da disciplina de Currículo em cursos superiores, nas quais há mais de 40 anos pergunta aos seus alunos o que é currículo para eles:

As respostas apresentam pequenas variações, mas a mais comum é a seguinte: Currículo é o conjunto de disciplinas de um curso. As variações são de duas ordens. Alguns falam que currículo são as matérias de um curso, ou os conteúdos aprendidos na escola. (CUNHA, 2016a, p. 11)

Considerando que os alunos ainda não haviam tido contato com os estudos acadêmicos sobre currículo, é possível dizer que suas respostas acerca da definição de currículo pertencem ao discurso do senso comum sobre esse significante, que está profundamente alinhado com a definição do dicionário. Para o discurso do senso comum, portanto, currículo é o conjunto de disciplinas, conteúdos ou matérias de um curso.

Cunha (2016a, p. 3) ainda destaca que antes de perguntar a seus alunos o que entendem por currículo, os questionava em relação a suas expectativas sobre a disciplina, e a resposta não apresentava variações: “gostaria de aprender a planejar um currículo”.

Essa afirmação demonstra que o discurso do senso comum sobre o currículo, além de ser bastante padronizado, passa relativa segurança conceitual para aqueles que dele se apropriam. Caso houvesse dúvidas ou insegurança sobre a definição, os alunos não responderiam que suas expectativas eram sobre planejar o currículo, mas sim antes sobre saber o que ele é. Mas as pessoas pressupõe já saber seu significado. Por isso, ao abordar o tema do currículo academicamente, Cunha toma o cuidado de primeiro desconstruir o discurso do senso comum sobre currículo, para só então reconstruir um significado com base nas diferentes teorias sobre o tema.

Mas o que significa desconstruir o discurso do senso comum sobre o currículo? Significa olhar com estranhamento para o mesmo e perceber suas limitações em explicar a realidade a qual se refere. A ideia de que currículo é o conjunto de disciplinas não é

suficiente para compreender a organização curricular das escolas atualmente. Cunha (2016b, p. 9) afirma que o fato da Educação Infantil, por exemplo, não possuir disciplinas não significa que ela não tenha um currículo. Além disso, ela segue demonstrando que as legislações brasileiras sobre educação vão mudando o que entendem por currículo ao longo do século XX. Assumir o seu significado como conjunto de matérias ou de conteúdos transmitidos nas aulas segue sendo insuficiente. Cunha (2016b, p. 8) traz exemplos esclarecedores: “onde será que aprendi mais sobre a sexualidade: nas aulas teóricas de biologia ou conversando com minhas amigas no recreio e vendo as “revistinhas” do Zéfiro?”. Há conhecimentos que apreendemos na escola que não estão explicitamente referenciados nas matérias, ou nem ao menos ocorrem no espaço e no tempo da sala de aula. Prender-se ao discurso do senso comum, nesses casos, é não responder a diversas questões sobre o currículo que a realidade histórica em que vivemos nos impõe. Daí a necessidade de sua desconstrução, seguida de uma reconstrução fundada em outros parâmetros.

Os parâmetros sobre os quais se fundam as novas compreensões sobre o currículo não são unânimes, não se estabelecem como verdades absolutas ou respostas certas. Diferentes sujeitos olharam diferentemente para o currículo, desenvolvendo novas concepções que possuem implicações políticas, epistemológicas e técnicas diferenciadas. Por isso faz sentido falar em teorias do currículo, que possuem respostas distintas para três questões principais (Silva, 2009, p. 14): (1) qual conhecimento deve ser ensinado e por que (o que), (2) o que os alunos devem se tornar (quem), e (3) de que forma fazer isso (como)?

Adotarei a partir de agora, então, não mais a ideia de significado de currículo, mas de teorias do currículo. Cada teoria possui não só uma interpretação sobre o currículo, mas também possibilidades de formas de produzi-lo. Tendo em vista que ele é um objeto produzido pelo homem, sua produção dependerá de que teoria curricular esse homem adota, conscientemente ou não. A toda prática curricular subjaz uma teoria, e toda teoria curricular direciona para determinados encaminhamentos práticos. Seja explicitamente sugerindo técnicas ou implicitamente indicando princípios, as teorias curriculares não estão dissociadas das práticas. As teorias, portanto, não pretendem desvelar a realidade sobre o currículo, mas o observam, interpretam, prescrevem e produzem. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 12), substituindo sem comprometimento semântico teoria por discurso:

Um discurso sobre o currículo (...) não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação.

Nesse sentido, segue-se uma breve explicação sobre as principais teorias que hoje se fazem presentes nos debates e práticas de currículo, a partir de uma divisão, respaldada academicamente, em três categorias principais segundo critérios políticos e epistemológicos.

3.3- O currículo em uma teorização tradicional

A teorização tradicional de certa forma inaugura as pesquisas acadêmicas especializadas sobre o currículo, que se estabelece então como um campo profissional e de estudos. Seu berço, como objeto teorizado, foi no Estados Unidos do início do século XX, onde surge com o significado que conhecemos hoje o termo curriculum. Isso não significa, entretanto, que em outros tempos os temas centrais dos debates sobre currículo não tenham sido abordados, como as questões sobre a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a organização da atividade educacional. Essas preocupações estão presentes em filosofias educacionais desde a antiguidade, mas os estudos especializados e sua profissionalização só aparecem na sociedade norte-americana do começo dos anos de 1900. Nesse momento e espaço é que ocorre a teorização sobre o currículo.

Essa ocorrência não é por acaso, mas sim em função de condições históricas específicas que possibilitaram seu desenvolvimento. Moreira e Silva (1994, p. 10) apontam como principais condições elementos relacionados ao contexto histórico da sociedade norte-americana, dos quais destaca-se o intenso processo de industrialização e urbanização e a chegada de numerosas ondas de imigrantes com diferentes culturas. Nesse sentido, a escola foi o espaço eleito para adequar a sociedade, principalmente as novas gerações, às transformações econômicas, sociais e culturais, assumindo um projeto nacional comum e homogeneizando a identidade, as crenças e os comportamentos dos cidadãos.

Por passar a responsabilizar-se por um papel importante na sociedade, a escola recebeu cada vez mais setores da população, tornando-se rapidamente massificada e consolidando-se como um instrumento fundamental de controle social. O currículo,

centrado no debate sobre o que deve ser ensinado para a massa populacional que passou a frequentar a escola, adquiriu um status de grande relevância tanto para as forças políticas e econômicas e a burocracia estatal, preocupados com a finalidade da educação, quanto para os cientistas que passaram a vê-lo como um objeto de estudos.

Kliebard (1974 apud MOREIRA; SILVA, 1997, p. 11) identifica duas principais tendências de estudos e de propostas sobre o currículo que são frutos dessa época e marcam o que conhecemos como as teorias tradicionais. A primeira delas é a chamada de tecnicismo, identificada na figura de Bobbit e materializada em sua obra: *The curriculum* de 1918. A segunda é denominada progressista (identificada no Brasil com o escolanovismo), identificada na figura de Dewey e materializada na sua obra: *The child and the curriculum* de 1902. Vale ressaltar que, em certo sentido, ambas representam propostas de ruptura com o modelo chamado clássico humanista, oriundo dos fins da Idade Média e do Renascimento e dominante na educação secundária. A teoria curricular subjacente e implícita nesse modelo priorizava o ensino das obras clássicas gregas e latinas, revisitando sua herança artística como o auge do espírito humano (Silva, 2011, p. 26).

O tecnicismo de Bobbit apresenta uma saída muito estruturada e objetiva para o problema da escolarização de massas pelo qual passavam os Estados Unidos. Segundo esse autor, no que tange à finalidade da escola, não havia muito espaço para questionamento. A escola deveria ter como objetivo ensinar as habilidades necessárias para as ocupações profissionais da vida adulta. Sua função é preparar a criança para inserir-se na economia de modo ajustado, tornando-se um trabalhador disciplinado e eficaz. O que determina o fim último para o qual existe a escola é o mercado de trabalho e suas necessidades em termos de mão-de-obra.

Assumindo-se esse objetivo, não é difícil inferir quais saberes e conhecimentos devem ser selecionados para serem ensinados na escola. O critério de seleção é simples, se serve para o mercado de trabalho, se ajuda no desenvolvimento profissional do futuro trabalhador, deve ser ensinado. Se não possui utilidade nesse sentido, não deve ser ensinado. A tarefa curricular, portanto, é identificar as habilidades necessárias para formar o trabalhador ideal e organizar os conhecimentos de forma que o ensino delas seja não só possível, mas eficaz.

Sob essa perspectiva, Bobbit faz a comparação entre a escola e uma indústria. A primeira deveria inspirar-se na segunda em termos de eficiência, traçando metas objetivas e alcançáveis, estabelecendo métodos que produzissem esse resultado eficazmente e

desenvolvendo formas de avaliar o produto final em comparação com os objetivos preestabelecidos. O sistema educacional deveria ser infalível como uma linha de produção.

Em relação ao currículo, Silva (2011, p. 24) esclarece o seu lugar dentro dessa teoria: “a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática.”. O currículo é o resultado de uma técnica que visa padronizar e organizar eficientemente o ensino e sua avaliação de acordo com os saberes, habilidades, valores e comportamentos exigidos pela vida profissional ao futuro trabalhador. Por isso o termo tecnicismo.

Na década de 40, Ralph Tyler consolida e torna dominante na educação norte-americana o modelo proposto por Bobbit e solidifica a ideia de que o currículo deve ser estudado em termos de técnicas de organização e desenvolvimento. Ele reafirma a necessidade de estabelecimento de objetivos observáveis e mensuráveis para o comportamento dos alunos. Entretanto, expande as fontes de onde deve-se buscar os objetivos da educação, adicionando disciplinas acadêmicas e a psicologia como legítimas. Também amplia a ideia da vida profissional como base para os objetivos da escola, transformando-a em “estudos sobre a vida contemporânea fora da escola” (TYLER, 1986, p. 7, tradução nossa).

O progressivismo de Dewey caminha em outro sentido. Para esse pensador, a escola não deveria formar o trabalhador a partir do aluno. Deveria formar o cidadão. Partindo do pressuposto de que a sociedade era democrática, o objetivo da instituição escolar para Dewey passa a ser preparar a criança para viver nessa democracia.

Os saberes necessários oriundos desse pensamento são aqueles que permitem ao indivíduo participar da coletividade ativamente. Apenas através da participação dos indivíduos na sociedade segundo determinada conduta moral é que ambos, indivíduos e sociedade, se realizam, sendo, dessa forma, interdependentes. Por isso Dewey considerava que a função da escola deveria ser formar o caráter dessa criança no sentido desta realização (WESTBROOK, 2010, p. 19).

A formação desse caráter, para o progressivismo, possui um caráter eminentemente prático. Não havia, nessa teoria, conhecimento descolado da ação, o aprendizado serve para responder a necessidades e situações práticas da vida social. O único jeito deste aprendizado efetivar-se significativamente passa pela transformação da escola num espaço democrático por excelência, no qual os alunos poderiam viver as

situações da democracia no cotidiano. Assim se formaria o espírito social, a consciência de pertencimento a uma comunidade, a participação ativa, a reflexão crítica, a capacidade de tomar decisões dos alunos (WESTBROOK, 2010, p. 20). Em outras palavras, seu caráter democrático.

Essa proposição exige mudanças na tarefa curricular em relação ao tecnicismo. O currículo deixa de ser o estabelecimento de metas, de instrumentos de medição e de métodos eficazes de transmissão, passando a se preocupar em transformar a escola em um ambiente no qual os alunos possam interagir coletivamente de forma democrática. Cada espaço da escola é pensado a fim de induzir o aluno a participar da sua vida social, sentindo-se um membro daquela comunidade. O especialista do currículo deixa de ser um burocrata e transforma-se num construtor de ambiente democrático, cujo trabalho varia de acordo com os interesses e as características particulares das crianças. Dewey (1979, p. 107) resume: “Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens.”

Essas teorias, por mais diferentes que pareçam, possuem um elo em comum que as coloca sob o guarda-chuva das teorias tradicionais. Essa semelhança reside no fato de que ambas buscam formar indivíduos adaptados à ordem vigente, ao status quo, sem questioná-lo ou criticá-lo. O ideal de formação humana de ambos não incorpora ideias de transformação da sociedade, mas sim de conformação e adaptação à mesma tal como ela é. As respostas para as perguntas sobre qual conhecimento deve ser ensinado, por que, e qual ideal de aluno deve-se formar são categóricas e buscam adequação à sociedade, e não modificação dela. Com isso, os esforços deslocam-se para a outra questão fundamental das teorias sobre currículo: como esses saberes devem ser organizados na escola. Aí reside o foco das teorias tradicionais e é isso que une o tecnicismo e o progressivismo, ao contrário do que veremos daqui em diante com as teorias críticas e pós-críticas, que deslocam a atenção para outra direção.

3.4- O currículo em uma teorização crítica

A principal ruptura da teorização crítica sobre o currículo em relação à tradicional reside na mudança das perguntas fundamentais a serem respondidas. Enquanto, como vimos anteriormente, as teorias tradicionais direcionavam seus esforços para responder à pergunta “como fazer o currículo”, concentrando-se em processos de organização e

elaboração técnica, as teorias críticas buscam responder a indagações relacionadas ao que esse currículo faz (SILVA, 2011, p. 30). Ao invés de pesquisar maneiras de tornar o currículo dado o mais eficaz possível, as pesquisas críticas investigam a que interesses esse currículo serve e quais os seus efeitos para os diferentes grupos sociais que o vivenciam.

Essa é a razão pela qual são chamadas de críticas. Elas começam a desconfiar do currículo e do seu papel na sociedade, o que as levam a problematizar os efeitos dessa suposta eficácia dentro de um contexto social desigual. A aceitação do *status quo* e o ideal de adaptação do aluno a ele dão lugar a processos profundos de questionamento e ideais de transformação e criticidade. O currículo, sob uma visão crítica, perde seu caráter de neutralidade e adquire um lugar dentro das relações de poder de sociedades desiguais, servindo a determinados interesses. O currículo passa a ser visto sob o prisma da política, sendo analisado a partir do papel que desempenha na estrutura social e nas suas disputas de poder.

O contexto em que se desenvolvem essas perspectivas críticas abarcava o crescimento de movimentos revolucionários principalmente no âmbito da cultura, mas também políticos e sociais. Foram as agitações que marcaram a década de 60 em todo o mundo. O movimento *hippie* e da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, a greve geral de maio de 1968 na França e a luta pela libertação nacional das colônias africanas são os principais fatos contra hegemônicos que abalaram o ocidente. O Brasil também pode vivenciar esse espírito, apesar de sufocado pelo golpe militar de 64.

Não por coincidência, é nesse período que as teorias críticas ganham fôlego e conquistam seu espaço no campo educacional, por meio de críticas muito contundentes, que se desenvolvem em diversos países, aos modelos tradicionais. Silva (2011, p. 29) argumenta que, apesar de cada local reivindicar para si o pioneirismo na renovação da teoria educacional, parece mais razoável argumentar que ele se desenvolveu paralelamente em diversos locais. Destaca-se assim o movimento de reconceptualização nos Estados Unidos, as teorias reprodutivistas na França, a “nova sociologia da educação” na Inglaterra e a pedagogia do oprimido no Brasil, todas merecedoras de uma breve explicação por conterem elementos importantes para a compreensão das teorias críticas de maneira geral.

As teorias reprodutivistas surgem na França a partir dos trabalhos de Bourdieu e Passeron no início da década de 70, e não adotam como foco específico o currículo, apesar de o influenciarem. Segundo Silva (2011, p. 34), esses autores defendem que a cultura

não depende da economia, mas funciona como uma. Quando a cultura dominante funciona como forma de adquirir vantagens materiais e simbólicas na sociedade, ela passa a ter valor, naquilo que os autores chamam de capital cultural. Ela passa a ser uma forma de dominação através de uma dupla violência: definindo-se como a única cultura possível e ocultando o caráter arbitrário desta definição. O papel da escola, nesse caso, é de excluir todos aqueles que não estão imersos na cultura dominante, estabelecendo-a como base do currículo escolar. Os alunos das classes dominantes triunfam na escola por já estarem familiarizados com essa cultura, enquanto os das classes subalternas fracassam em decifrar esse código para eles incompreensível. Assim se dá o mecanismo de reprodução das desigualdades dentro da escola.

A reconceptualização norte americana tratava de estabelecer novas bases para a ciência e teoria educacional como um todo, através do rompimento com o positivismo característico dos tradicionais. Enquanto estes observavam o objeto currículo isoladamente e o estudavam exclusivamente sob seu caráter técnico, a reconceptualização retira o currículo de seu isolamento e passa a observá-lo imerso em determinado contexto, influenciando-o e sendo influenciado por ele. Nesse sentido, ela não se estabelece como uma corrente de pensamento específica, mas como um movimento. Pacheco (2000, p. 17) esclarece: “a reconceptualização curricular, proposta por William Pinar, não é mais do que a filiação de diversas correntes de pensamento que estão na base da teoria social crítica e que grosso modo faz da escola urna controvérsia social e uma luta política permanente”.

As duas correntes de pensamento de destaque dentro do movimento da reconceptualização são a fenomenologia, representada por William Pinar, e o marxismo, representado por Michael Apple. Apesar de ambos terem feito parte do movimento de reconceptualização, Apple não reconhecia a perspectiva fenomenológica como válida e acabou por distanciar-se.

Os estudos marxistas de Apple bebem de fontes de pensadores marxistas da educação como Althusser, que desenvolveu a ideia de que a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado, transmitindo a ideologia capitalista por meio de seu currículo direta e indiretamente, ensinando à classe dominada seu papel de subordinação e à classe dominante a dominar. Entretanto, Apple adiciona o elemento da hegemonia gramsciana (PARASKEVA, 2002, p. 112-113), afirmando que a relação entre economia e educação não é mecânica, mas mediada por processos e dinâmicas próprias que ocorrem no seio da escola, incluindo disputas de convencimento ideológico. Ao reconhecer o

currículo como um desses espaços em disputa, ele levanta questionamentos essenciais às teorias críticas. Por rejeitar a neutralidade dos conhecimentos escolares e inseri-los numa disputa ideológica, Apple se pergunta por que alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros não e que relações de poder se desenvolvem no processo de seleção desses conteúdos. A problematização dos critérios de seleção dos conhecimentos a serem trabalhados na escola enquanto frutos de relações de poder e atendentes a determinados interesses políticos é uma das grandes contribuições para as teorias críticas do currículo.

A fenomenologia de Pinar, sob influência de Husserl, por outro lado, transporta a análise para o micro. Desconfiando dos significados do senso comum, os quais consideram mera aparência, os fenomenológicos buscam sua essência, localizada nas subjetividades e nas intersubjetividades (SILVA, 2011, p. 41). Retira, assim, seu caráter objetivo. O distanciamento do objeto, característico do método científico, dá lugar a uma aproximação na qual a análise está submetida à experiência singular, à vivência específica do fenômeno. O conhecimento adquire nova epistemologia, de caráter muito mais interpretativo e subjetivo. Reside aqui alguma identidade com o que veremos mais adiante nas teorias pós-críticas.

Outro pensador de grande relevância para a teorização crítica do currículo é o brasileiro Paulo Freire. Seus estudos são muito propositivos, e carregam os traços dos povos oprimidos na divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, ele sugere uma mudança radical no currículo, que devem deixar de ser os conteúdos programáticos distantes da realidade dos educandos para originarem-se (mas não se limitarem) nas experiências deles. Essa ideia, aliada à crítica da educação bancária (na qual os educandos apenas recebem passivamente informações), permite o desenvolvimento de uma educação problematizadora, centrada na conscientização em relação ao mundo e a si mesmo. A educação deve assumir um papel libertador, que só pode ocorrer se concomitante nos níveis individual e coletivo. Pois para Paulo Freire (2009, p. 30):

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Por último, a “nova sociologia da educação” representou um movimento teórico inglês de crítica ao que passaram a chamar de antiga sociologia da educação, demonstrando sua limitação em compreender os fenômenos educacionais. A insuficiência estava no fato dessa sociologia analisar apenas os resultados do sistema educacional, sem questionar o conhecimento escolar em si e o papel do currículo na produção desses resultados. A nova sociologia deveria então colocar as categorias curriculares sob análise, questionando-as. Segundo Silva (2011, p. 66), Michael Young propõe que o currículo seja analisado à luz das relações de poder, buscando as conexões entre os princípios que fundamentam a seleção, a organização e a distribuição dos conhecimentos e os princípios de divisão dos recursos econômicos e sociais. O currículo é uma construção social vinculada a relações de poder, assim como o conhecimento de maneira geral ou restrita ao currículo.

Uma das categorias que merece ser mencionada por adquirir grande importância nos estudos críticos é a de currículo oculto. Segundo Silva (2011, p. 77), ele abarcaria todo o conhecimento que é construído nos diversos aspectos do ambiente escolar para além daquele conteúdo prescrito oficial e explicitamente. Dessa forma, são conteúdos e saberes diferentes daqueles explicitados nos programas educacionais, compondo uma série de atitudes, comportamentos e valores convenientes ao seu lugar dentro da divisão do trabalho no capitalismo, como obediência, conformidade, aceitação para os subalternos e individualismo, competitividade, liderança para os dominantes. Esses saberes são transmitidos de uma forma específica, não relacionada com as lições do professor, mas vinculada à, por exemplo, organização do espaço e do tempo escolar, às relações sociais entre os sujeitos da escola, aos rituais da instituição, aos significados que produz no seu cotidiano.

Essa noção já estava presente em teorias tradicionais, mas vinculada a uma perspectiva de valoração positiva de seus ensinamentos adaptativos. As teorias críticas invertem esse valor, submetendo o caráter de ajuste conformista dos comportamentos ensinados através do currículo oculto ao escrutínio de avaliação negativa. Enquanto os tradicionais valorizavam a funcionalidade dos aprendizados do currículo oculto para a estabilidade social, como a disciplina por exemplo, os críticos apontavam seu papel de manutenção de desigualdades por meio do aprendizado da subordinação das classes subalternas. Com isso, passaram a desvelar os mecanismos de funcionamento desse currículo, tomando consciência do mesmo e relacionando-o com processos sociais mais amplos.

Em suma, as teorias críticas do currículo foram e seguem sendo decisivas para a compreensão desse objeto em termos políticos, epistemológicos e técnicos. Silva (2011, p. 147-148) resume com clareza a contribuição dos estudos críticos:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. (...). O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

As teorias críticas também nos ensinam que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. (...). Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. (...). A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo.

Foi também com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social. (...). Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. (...). É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”.

3.5- O currículo em uma teorização pós-crítica

O pensamento pós-moderno reverberou na educação e, mais especificamente, no campo do currículo, por meio das chamadas teorias pós-críticas, reivindicando a superação do paradigma da modernidade sobre o qual se assentariam as teorias críticas. O assinalamento das diferenças fundamentais entre os críticos e os pós-críticos pressupõe um entendimento anterior do que significa a ascensão do paradigma pós-moderno de compreensão da realidade.

A pós-modernidade reclama o fim do monopólio da verdade e do progresso humano por parte da racionalidade moderna. As elaborações não são consensuais, e enquanto alguns, como Lyotard, afirmam que todas as metanarrativas explicadoras da realidade e redentoras da humanidade são ilusões a serem abandonadas, outros sugerem que elas apenas possuem desvios passíveis de correção e não recomendam o abandono de

projetos sociais e históricos (GOERGEN, 2012, p. 160). Através da ruptura ou da extensão da modernidade, fato é que uma das características essenciais do pensamento pós-moderno é a relativização de tudo aquilo que se tem por absoluto. Tudo é uma construção social discursiva (ou linguística) e não há redenção do homem ou homem ideal, apenas disputa de narrativas.

Esse axioma atinge em cheio as pretensões modernas de conhecimento da realidade. As verdades sobre o mundo desveladas pela modernidade se tornam discursos sobre o mundo, variando de acordo com a perspectiva de seu enunciador. A construção da verdade está submetida à linguagem, que por sua vez é também histórica e imersa em contextos de significação permeados por relações de poder. Aqui reside a principal ruptura epistemológica da pós-modernidade: o conhecimento não é absoluto, é relativo à perspectiva do conhecedor e sujeito a forças de todo o tipo.

A transformação pós-moderna da visão do conhecimento é acompanhada por uma mudança radical na forma de ver o sujeito. Os preceitos modernos de definição do sujeito como um ser guiado pela racionalidade, e por isso no controle e no centro das próprias ações e pensamentos, consciente, autônomo, controlador, coerente e coeso, tornam-se alvos de desconfiança. Revelações como a do inconsciente, por Freud, retiram do homem inclusive o poder sobre a própria consciência. A autonomia perde espaço para o papel das instituições – ou dispositivos, segundo Foucault - exteriores na constituição e na direção do sujeito. De controlador ele passa a ser controlado. A coerência e a coesão dão lugar à fragmentação e à fluidez, sob grande influência da teoria *queer*. Aquele que antes estava no centro da ação em relação a um objeto, passa a ser determinado por ele, num processo de descentralização do sujeito. (FIRAT; VENKATESH, 1993, p. 236).

Mas que consequências para o campo curricular teve a apropriação do pensamento pós-moderno por parte das teorias pós-críticas? A primeira grande consequência é o abandono das metanarrativas, substituídas por um subjetivismo local e interpretativo. As ideias de verdade universal e de ideal de sujeito caem em descrédito no debate curricular, enquanto as ideias de construção discursiva e de foco nas narrativas parciais e locais ganham notoriedade.

Essa mudança abre espaço para o desenvolvimento das ideias de multiculturalismo, raça, etnia e gênero no âmbito do currículo. A partir da abolição do essencialismo (SILVA, 2011, p. 120), sugere-se que as identidades e seus significados são, além de fluidas e fragmentadas, construídas social e culturalmente, inclusive (e talvez principalmente) pela escola. Por isso os temas identitários entram na agenda curricular.

Se as teorias críticas buscavam as relações entre saber e poder sob o aspecto da ideologia, as teorias pós-críticas descartam o caráter ideológico e adicionam o elemento da identidade colocando-o sob destaque.

O multiculturalismo não estava ausente propriamente das elaborações curriculares anteriores, mas com o advento das teorias pós-críticas ele ganha centralidade sob outra fundamentação: o processo discursivo de produção da diferença. As culturas não são essencialmente diferentes, mas as diferenças são produzidas discursivamente num processo linguístico de significação. O diferente não é absoluto, é sempre em relação a algo ou alguém. Como essas relações são permeadas por relações de poder, a diferença adquire valor moral de acordo com sua posição no contexto social. O multiculturalismo passa a fazer parte do debate curricular não sob a insígnia do respeito e da tolerância ao diferente, mas do questionamento dessa diferença, dos processos sociais pelos quais é construída e das consequências em termos de desigualdades (SILVA, 2011, p. 88).

O gênero é outra perspectiva que ascende com as teorias pós-críticas. A identificação sexual é um processo de construção social como qualquer outra identidade. Nesse sentido, para além da desigualdade de acesso das mulheres à educação, o campo curricular deve colocar em debate de que forma o currículo vem formando identidades masculinas e femininas. “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.” (SILVA, 2011, p. 97). Faz-se necessário então examinar as formas discursivas que permitem a produção e a reprodução das desigualdades de gênero na escola, e os significados que são atribuídos a cada um dos gêneros.

A questão étnica e racial guarda muitas similaridades com a de gênero nesse contexto. A identidade étnica e racial também é fruto de construções sociais e discursivas. E tal qual o currículo influencia as identidades de gênero, ele influencia as étnicas e raciais através das narrativas que constrói. Nesse sentido, oferece em geral textos curriculares folclóricos em relação às identidades dominadas, sobretudo a negra e a indígena no Brasil. São as narrativas colonizadoras. Nesse contexto surgem as teorias pós-colonialistas, que destacam o papel da imposição cultural da dominação colonial, criando representações que atendem a interesses imperialistas. Tanto dominado quanto dominador tem suas identidades construídas nesse processo, uns como sujeitos e outros como objetos a serem conhecidos (e, na descrição narrativa, acabam sendo também produzidos). A demanda é por um currículo que aborde esse tema sob o ponto de vista dos dominados, visando a

construção de outra identidade autônoma e resistente, a descolonização do currículo (SILVA, 2011, p. 130).

Tanto na questão de gênero quanto na questão étnica-racial o problema da perspectiva surge. Esse é um problema de grande relevância para as teorias pós-críticas de currículo. Tendo em vista o abandono das metanarrativas em benefício das narrativas parciais e locais, ocorre o que Silva (2011, p. 94) chamou de reviravolta epistemológica:

Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises, as formas de conhecimento de pessoas em situação de desvantagem social seriam, inclusive, epistemologicamente melhores.

Se por um lado a racionalidade moderna exigia distanciamento em relação ao objeto para conhecê-lo, por outro ocorre aqui certa inversão, na qual o conhecimento legítimo sobre um processo social deriva daquele que o sofre. Os grupos subalternos, nesse sentido, ganham não apenas voz, mas legitimidade e autoridade. Esse é o esforço curricular a ser feito, segundo as teorias pós-críticas.

Tal qual colocado nos primeiros parágrafos deste subcapítulo, assim como as teorias pós-críticas estão longe de serem consensuais entre si, as interpretações e reações sobre elas também não o são. Moreira (1997, p. 10) afirma que enquanto há correntes que rechaçam o pós-modernismo como alternativa possível para se pensar a educação no contexto neoliberal (confundindo-se como uma defesa deste, inclusive), outras reconhecem inúmeros avanços e buscam incorporá-los em teorizações críticas. Ele observa ainda elementos de continuidade das elaborações curriculares pós-críticas em relação às críticas, como a integração entre análise crítica e intervenção na realidade, e o questionamento do conhecimento escolar (MOREIRA, 1997, p. 16).

Em continuidade ao final do subcapítulo anterior, Silva esclarece seu entendimento sobre as teorias pós-críticas com eficácia:

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. (...). O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. (...). Nas teorias pós-críticas (...) o conhecimento é parte inerente do poder. (...) as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das

relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

(...) as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto “real” para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos.

(...) Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. (...) Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.

A divisão das teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas é a categorização predominante no campo do currículo. Entretanto, Cunha (2016) sugere uma forma alternativa de categorizá-lo, oferecendo novos olhares sobre este objeto.

3.6- O discurso teórico curricular em uma categorização moderna e pós-moderna

O que estamos propondo é uma nova categorização: discursos curriculares modernos e pós-modernos. Nesta nova proposta analítica as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas serão revisitadas, mas com outras possibilidades em que continuará havendo uma morte, que é a do sujeito epistêmico moderno. No entanto, poderá também haver uma compreensão em que este sujeito renasça em outras formas discursivas. (CUNHA, 2016, p. 25)

A proposta de Cunha não é meramente terminológica. Ela reverbera na compreensão do currículo e, conseqüentemente, em sua materialização. A mudança é a das categorias de tradicional, crítica e pós-crítica para moderno e pós-moderno, deslocando o foco das diferenças políticas para as epistemológicas. Há ainda uma mudança periférica, quase imperceptível, porém esclarecedora, que é do significante “teoria” para o “discurso”. Ela demonstra um alinhamento da autora já com pressupostos pós-modernos, o que será explicado mais adiante.

O principal argumento de Cunha para a mudança na categorização das teorias, que agora prefere denominar de discursos teóricos, é a nível do critério. Silva elegeu como principal critério para a categorização que elaborou a dimensão política do currículo. A visão das teorias sobre o homem ideal que se pretende formar na sua relação com o *status quo* é o que as coloca no mesmo grupo quando iguais e em grupos separados quando diferentes. Se a teoria entende a formação do homem ideal sem questionar o *status quo*, entra no balaio das tradicionais. Se entende essa formação como construtora de uma nova utopia livre da opressão desse *status quo*, vai para o balaio das críticas. Mas se a entende como formadora de diferentes identidades construídas discursivamente em meio às ampliadas relações de poder do *status quo* e com valor de verdade similar e relativo, balaio das pós-críticas.

Cunha modifica esse critério, assumindo como centralidade não o político, mas o epistemológico. Assim, os agora discursos (antigas teorias) teóricos curriculares se dividem em dois grandes grupos em função da forma como percebem a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento sobre a realidade. De um lado, todos que consideram a possibilidade do sujeito produzir conhecimento verdadeiro sobre o objeto, agindo metodologicamente sobre ele, conformando um sujeito que descobre e outro que é descoberto. Do outro lado, aqueles que rompem com essa visão de sujeito e percebem sua fragilidade enquanto descobridor, afirmando seu ceticismo em relação à possibilidade de produzir conhecimento verdadeiro e ressaltando a produção de significados plurais sobre o objeto. Conhecimento absoluto contra conhecimento relativo. Ciência como descoberta do real contra ciência como construção discursiva do real. Teorias contra discursos. Verdade contra verdades. Significante como palavra e significado como coisa contra significante como palavra, referente como coisa e significado como interpretação discursiva dessa coisa. Pensamento moderno contra pensamento pós-moderno.

Simplistas e reducionistas argumentariam que a análise não é significativa. Que a única mudança poderia ser resumida na junção das antigas tradicionais e críticas de um lado, e da pós-crítica de outro, e na escolha por outros termos sem grandes consequências para o significado dos mesmos. Essa linha argumentativa, entretanto, ignora por completo a transformação central da categorização proposta por Cunha, qual seja a assunção da epistemologia como critério último de análise curricular no lugar da política. O que compreendo de Cunha nesse caso é um alerta para que análises curriculares retornem à Filosofia da Ciência, debatendo a validade do conhecimento produzido e selecionado para difusão. O que está em jogo não são somente palavras, mas aquilo que se considera

essência do currículo e o que se considera derivado dela. Isso não significa relegar à segundo plano a dimensão política, mas qualifica-la ao atentar para a necessidade de compreensão das posições epistemológicas que a subjazem. Entender as diferenças de legitimação e de produção de conhecimento dos pensamentos moderno e pós-moderno é condição para uma análise qualificada das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, ou seja, em sua dimensão política. A proposta de Cunha é de retorno analítico à origem, àquilo que é mais profundo dentro do debate curricular: a concepção de sujeito epistêmico.

O fator determinante da divisão de águas entre os discursos modernos e os pós-modernos é o que se costuma chamar de guinada linguística. Ela rompe com o paradigma da consciência e estabelece o paradigma da linguagem. O real passa a ser compreendido sob o viés da linguagem, e não mais da racionalidade instrumental. A linguagem constitui o objeto do conhecimento, e sua apreensão é dependente da construção discursiva que se faz sobre ele.

Assim como os discursos curriculares modernos, já bastante exemplificados nos subcapítulos de teoria tradicional e teoria crítica, os pós-modernos não constituem um bloco monolítico. Há diferenças e vertentes internas fundamentais as quais vale a pena citar. No que se refere à dimensão política oriunda do pensamento pós-moderno, já foi abordada a divisão mais marcante, entre o relativismo imobilista iconoclasta de Lyotard identificado com o pós-estruturalismo, e uma postura mais cuidadosamente emancipatória identificada com o pós-crítico.

Essas duas vertentes se destacam como as principais do pós-modernismo, e suas diferenças são marcantes em termos de consequência para discursos curriculares. A vertente pós-estruturalista reconhece um multiculturalismo que relativiza as diferenças através da rejeição axiológica, ou seja, de uma hierarquia de valores. Já a vertente pós-crítica vê no multiculturalismo não somente relações de diferença, mas de desigualdades, o que a leva a adotar a ideia de valores universais emancipatórios. Esses valores, apesar de universais, não são absolutos, mas sim históricos e construídos através do diálogo.

Essa divergência está no seio do debate multicultural sobre identidade. Se por um lado a visão pós-estruturalista poderia estar mascarando desigualdades e preconceitos, a pós-crítica poderia estar dividindo pela diferença e reforçando preconceitos. Na tentativa de resolver esse impasse, Ivenicki e Canen (2016, p. 55) fazem uma grande contribuição com a ideia de hibridização identitária, a partir da qual:

As identidades são percebidas como múltiplas, contingentes e sempre provisórias, resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos apenas a um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro. Nessa perspectiva, ao compreender que as identidades são construídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante. Tal perspectiva leva à compreensão das “diferenças dentro das diferenças” e ao desafio a discursos que constroem visões estáticas, dicotômicas e homogêneas das identidades, sejam elas percebidas como “opressoras” ou “oprimidas”.

Assim, Ivenicki e Canen (2016, p. 55) sugerem três dimensões para a identidade: a individual (que aqui chamamos de subjetividade), e coletiva e a institucional. A primeira é marcada pela pluralidade de marcadores constituintes do sujeito, a segunda pela percepção de um marco da identidade fundamental de suas histórias de vida, e a terceira pelos marcadores que se projetam sobre o indivíduo num ambiente institucional. As três são fundamentalmente marcadas pelo currículo, que faz um tratamento dos saberes e dos poderes de forma a significar essas identidades e a subjetividade.

No perceber desta monografia, portanto, o currículo é uma questão de saberes, poderes, identidades e subjetividades. Não se reduz a uma questão de organização pedagógica, de seleção de conteúdos, de conscientização ideológica, de utopias emancipatórias, de transmissão de verdades. Mas, na compreensão do currículo como formador de identidades e subjetividades permeadas de saberes e poderes, perpassa, por ser teoria curricular normativa (que investiga) e formativa (que constrói), por questões relativas às formas e técnicas de organização pedagógica, aos critérios de seleção de conhecimentos, às críticas sociais, às possibilidades de transformação do mundo, à legitimidade dos saberes sobre o real. Discurso curricular que ignore qualquer destas dimensões decai na incompletude ou no reducionismo. É preciso considerá-las, todas, mas não partindo de um vazio teórico, e sim de definições, principalmente epistemológicas, claras.

O ponto de vista, fundamentação teórica epistemológica elementar, aqui adotado é então a do pós-modernismo de vertente pós-crítica. Isso significa compreender o currículo a partir de seus pressupostos epistemológicos, políticos e técnicos, sem desprezar as contribuições de outras teorias, tanto em termos de diagnóstico do que são os currículos quanto em termos de proposições para o que deveriam ser. Entretanto, o que

é nuclear em nossa análise, reforçando, é o currículo como formador de identidades e subjetividades, inseridos em dinâmicas de poder micro e macro estruturais e permeada por saberes multiculturais. Saberes, poderes, identidades e subjetividades que não são apenas diferentes, múltiplos, provisórios e contingentes, mas guardam relações de desigualdade que são históricas e sociais, cuja identificação e superação só se pode dar em meio ao reconhecimento e diálogo multicultural. Esse é o essencial do currículo, invisível aos olhos dos discursos curriculares modernos e do pós-estruturalista.

3.7- Ludicidade, currículo e formação de professores

Tendo visto e reconhecido, no capítulo anterior, sob múltiplos aspectos, a relevância da ludicidade para a educação, e nesse capítulo o que se entende por currículo, é necessário refletir sobre as condições curriculares para que esse aprendizado se efetive. Uma delas, talvez a mais importante, é um currículo de formação de professores para atuarem considerando a dimensão da ludicidade como proporcionadora dos aprendizados anteriormente levantados. Ou seja, para que a ludicidade se estabeleça no contexto educacional com o papel que os estudos vêm mostrando que merece, os professores precisam, em sua formação, ter contato com o saber lúdico.

Entretanto, a formação de professores não é algo simples, e vem sendo alvo de estudos que visam compreendê-la e transforma-la a partir de diferentes perspectivas. A fim de tentar propor um lugar para o lúdico enquanto conteúdo da formação de professores, ou seja, no currículo, esse subcapítulo fará uma pequena revisão dos estudos sobre esta última, identificando a opção teórica que mais contemple, para então refletir sobre a localização do lúdico nesta. Ressalva-se, ainda, que o foco se dará sobre os cursos de Pedagogia, alvo desta monografia.

A formação de professores tem vínculo direto com a concepção pedagógica que se assume em todas as suas frações. Nesse sentido, a sua trajetória estará ligada ao que se considera e pensa sobre educação nos diferentes momentos históricos. Segundo Saviani (2009), no caso brasileiro, apenas no pós-independência surgiram as primeiras preocupações em formar professores. Apropriando-se então do modelo francês, adotam-se as Escolas Normais a partir de 1834. Contudo, elas assumiram uma postura teórica sobre a formação que privilegiava o ensino do conteúdo disciplinar que deveria ser transmitido às crianças, ignorando os aspectos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2009, p. 144).

Em 1890 esse entendimento foi reformado, sendo a preparação didático-pedagógica adicionada ao currículo das Escolas Normais, com a adoção das escolas-modelos atreladas a essas instituições. Entretanto, a preocupação tradicional com o ensino do conteúdo a ser transmitido nas escolas seguia forte, e somente com o movimento da Escola Nova, no início dos anos 30, há uma reviravolta nesse embate. As agora Escolas de Professores concentravam-se no ensino profissional, em detrimento dos conteúdos disciplinares, revertendo a correlação de forças anterior e firmando o caráter científico da educação.

Em 1939 estabelecem-se, a partir do decreto-lei n. 1.190, os cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia. A última, entretanto, não habilitava para o ensino primário (que ficava ainda sob responsabilidade das Escolas Normais), mas para ensinar nas Escolas Normais. O modelo, que ficou conhecido como 3 + 1, era composto por três anos de disciplinas específicos, os conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática. Prevaleceu, dessa forma, o reconhecimento de que era mais importante ao professor saber os conteúdos a ensinar do que as formas de o fazer.

A lei n. 5692-71 incumbiu ao curso de Pedagogia novos deveres formativos, incluindo direção, orientação, supervisão e inspeção escolar. Mas a partir dos anos 80, movimentos de reformulação curricular adotam como bandeira a identidade docente dos especialistas em educação, reivindicando que o curso de Pedagogia formasse professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Assim permanecem os cursos de Pedagogia hoje.

No que se refere a modelos de formação, Saviani (2009) identifica dois que se contrapõem e disputam o espaço dos currículos ao longo da história. O primeiro é o dos conteúdos culturais-cognitivos, segundo o qual basta ao professor saber cultura geral e a matéria de sua disciplina para ensinar bem, e o segundo é o pedagógico-didático, segundo o qual há saberes específicos para a boa docência. Seguimos aprofundando que saberes docentes são esses, e como eles se constituem.

Perez Gomez (1998, *apud* DUARTE E SILVA, 2009) aponta quatro perspectivas sobre a formação docente: a acadêmica, a técnica, a da prática e a de reflexão na prática para a reconstrução social. A primeira entende o professor como detentor de conhecimentos, e por isso também um transmissor, sem necessidade de saberes para além daqueles que ensina. A segunda entende o ensino como uma ciência dotada de fórmulas generalistas a serem aplicadas por todos os professores para produzir resultados eficazes.

Ambas já foram relativamente superadas na formalidade das pesquisas e das políticas educacionais brasileiras.

A terceira compreende o ensino como uma atividade de resultado pouco aferível, com ocorrência em situações muito singulares e contextos muito específicos, permeados por questões de poder e conflitos. Por conta dessas características, destaca-se as dimensões políticas e éticas das ações pedagógicas, a depender e tendo como fonte de aprendizado a prática. Dentro dessa perspectiva, há autores que enfocam no caráter da experiência prática, com base em tentativa e erro, enquanto outros destacam o caráter reflexivo sobre a prática, invocando o professor-reflexivo que se forma na reflexão na e sobre a ação.

A quarta e última perspectiva adiciona o elemento da crítica social ao fazer e ao aprender o ofício docente. O professor, nesse entendimento, reflete sobre sua prática não somente em relação aos resultados mais imediatos dela no contexto micro da sala de aula, mas insere suas ações no contexto educacional e social mais amplo da sociedade. Age, portanto, crítica e politicamente. Duas das principais tendências dessa perspectiva se diferenciam por uma adotar como critério da prática a consciência e a emancipação social, e a outra concentrar-se na investigação da própria ação, reconhecendo o trabalho docente como intelectual e autônomo.

O que cabe citar é que as duas últimas perspectivas representam um rompimento com a racionalidade técnica, e inserem a prática pedagógica no centro da ciência da educação. A prática torna-se critério da verdade. Dessa forma, procuram superar a distância entre as teorias desenvolvidas e aprendidas nas universidades e as demandas cotidianas das salas de aula em sua diversidade. O melhor jeito de pesquisar sobre a prática é onde ela acontece, e sendo o professor um avaliador constante do próprio trabalho, cabe a ele também o papel de refletir/investigar suas ações. Nesse sentido, cabe à formação inicial não mais fornecer o protocolo de atuação docente, um gabarito prescritivo, mas formar um professor que saiba refletir sobre a própria ação a partir de uma observação atenta e criteriosa. Isso não significa que basta jogar o professor em sala que ele aprende por si só, pois constituiria um recuo irresponsável da teoria. O que se pretende é a articulação de ambos tendo como critério a prática na sala com todas as suas particularidades.

A nova abordagem teórico-metodológica sobre o trabalho docente tem profunda vinculação com uma nova forma de ver o sujeito professor. Essa nova visão está baseada também na mudança de paradigma da modernidade para a pós-modernidade, que entende

o sujeito não mais como racional e autônomo, mas como histórico e permeado pela linguagem no processo de significação do mundo. Assim, se coloca em total congruência com a concepção de currículo defendida neste trabalho.

Essas perspectivas direcionam para a compreensão de que o fazer docente é constituído de diferentes saberes. Nesse sentido, Tardif (2010) é o autor que melhor elabora uma categorização desses, reconhecendo a integralidade do saber docente como uma amálgama dos saberes apontados.

O primeiro saber descrito por Tardif é o profissional. Ele se constitui basicamente dos saberes das ciências da educação e das ideologias pedagógicas, que guardam forte relação entre si. São, portanto, os aprendizados relativos à formação científica e às doutrinas pedagógicas que o professor incorpora ao longo principalmente da sua formação inicial. Com base no posicionamento que assumem diante do que interpretaram desse aprendizado, e na interpretação das situações que se colocam diante de si no exercício da profissão, realizam a transposição desse saber para a sala de aula. São, de certa forma, interpretados como o embasamento teórico do professor para sua prática, as justificativas, que carregam a autoridade de científicas ou ideológicas, que dá a suas ações no contexto educacional.

O segundo saber é o disciplinar, formado pelo conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente reconhecidos sobre um recorte específico do mundo. É o que se sabe sobre determinada disciplina, cujo aprendizado o professor constrói em grande parte ao longo de sua formação inicial no seu curso específico, e não na faculdade de educação. Um professor de química, por exemplo, precisa saber química, aquilo que a sociedade já produziu cientificamente sobre esse tema.

O terceiro saber é o curricular, que Tardif define basicamente como a adaptação dos saberes disciplinares ao contexto pedagógico. A escola, ao selecionar os saberes necessários a ensinar, realiza um tratamento dos mesmos definindo conteúdos, discursos, objetivos e métodos. O saber curricular é o aprendizado sobre a aplicação dessas definições, que costumam materializar-se nos programas escolares.

O último saber é o da experiência, aqui residindo o diferencial do trabalho de Tardif. Este saber se origina diretamente da prática do professor, da interpretação que faz das situações e condicionantes imprevisíveis, porém concretas, que ocorrem no exercício de sua profissão, das reações que tem perante essas situações e condicionantes e dos efeitos consequentes dessas reações. A partir daí, criam representações que orientam suas ações ao longo de suas trajetórias profissionais, formando um *habitus*. Por ter, então, a

experiência como critério das próprias qualidades docentes, esse saber se impõe em comparação com os outros no cotidiano do professor, e acaba assumindo até um papel de crivo avaliador dos saberes oriundos da formação inicial. Ditando o que serve e o que não serve como prática docente, esse saber seleciona os saberes aprendidos anteriormente, filtrando aqueles que na distância entre o teórico e o prático perdem seu valor ou sua utilidade.

No debate sobre a formação da identidade docente, Nóvoa (1995, p. 16) cita três dimensões que sustentam esse processo, permeado por mudanças e permanências. Ele as denomina de os três As. A de Adesão, no sentido de adotar princípios e valores profissionais. A de Ação, no sentido da escolha e da efetivação de modos de agir. A de Autoconsciência, no sentido de refletir constantemente sobre a própria atuação e tudo que envolve sua profissão. Ressalta, ainda, que a questão identitária é atravessada por relações de poder, influenciada pelos distintos e por vezes conflitantes interesses envolvidos em conformar determinados perfis de professores. Por isso, afirma que essa identidade é, também, lugar de lutas e conflitos.

Diante dessas reflexões acerca da formação inicial de professores, resta-nos estabelecer suas relações com a ludicidade, perguntando-nos então qual o papel da lúdico como conteúdo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Que tipo de saber é o saber lúdico? Qual a sua contribuição para a formação da identidade e da subjetividade do pedagogo neste espaço? Como vislumbrar o seu ensino no contexto da formação inicial em Pedagogia?

A começar pela contribuição de Nóvoa, faz-se necessário identificar que princípios da relação entre lúdico e educação almeja-se que sejam aderidos pelos pedagogos, que tipos de ações lúdicas pedagógicas são pretendidas e com base em que critérios intenciona-se ensejar a autoconsciência em seu constante processo reflexivo sobre a ludicidade na educação. Esses são três elementos fundantes da identidade docente lúdica do pedagogo, que serão aqui descritos na interface com os aprendizados lúdicos levantados no subcapítulo sobre a relação entre lúdico e educação.

No que se refere à adesão de princípios, o primeiro e condicionante passo é o reconhecimento da importância do lúdico para a educação. Admitir essa relevância é o início da formação de uma identidade lúdica positiva. A depender, entretanto, de qual ou quais das possibilidades de aprendizado lúdico aqui levantadas o pedagogo assumir, sua identidade será conformada em termos de valores. Se o pedagogo, ao longo de sua formação, se convence do papel do lúdico enquanto momento de prazer catalisador do

aprendizado, por exemplo, incorpora essa informação como um saber profissional seu e o adiciona como mais um elemento a moldar sua identidade docente. Após reconhecer a importância, então, é necessário seguir a estágios mais avançados debatendo as diferentes visões sobre a relação entre lúdico e educação.

Tendo em vista a diversidade de possibilidades nesse sentido, o que um curso de formação inicial de pedagogos não pode prescindir é de ao menos apresentar esse rol aos seus alunos. Certamente a valoração desse saber depende de outros fatores que não somente os que estão em jogo no currículo inicial, mas a oportunidade do contato com esse conhecimento no contexto da sua capacitação profissional prévia é um requisito que agrega à identidade docente. Se o contato for ainda visto e sentido positivamente pelo aluno, aumentam as chances de este valorizar esse saber e admiti-lo como um princípio de sua boa prática pedagógica, pois afeta sua subjetividade. Por isso, o currículo do lúdico no curso de Pedagogia enquanto adesão de princípios e valores profissionais deve mirar o oferecimento da oportunidade do aluno ter contato positivo com as possibilidades de aprendizado lúdico e aprofundá-lo teoricamente o máximo possível.

No que tange à ação, seu caráter epistemológico é mais instrumental. Importa aqui oferecer condições para que o pedagogo saiba criar e selecionar estratégias lúdicas de ensino, além de ser capaz de efetuar-las adequadamente, coloca-las em prática. Seguindo o exemplo da dimensão anterior (da adesão), uma vez convencido do valor do lúdico facilitando aprendizados através do prazer, o próximo passo é descobrir ou aprender a criar e a efetivar estratégias pedagógicas que promovam situações de ensino prazerosas, que transformem o programa em aprendizado que eleve a potência de agir dos alunos. Nesse sentido, esse saber agrega-se à identidade docente sob um viés mais metodológico, do saber como fazer a docência.

O que é imprescindível, nesse caso, a um curso de formação inicial de pedagogos é a promoção do contato com técnicas, estratégias e metodologias lúdicas que se relacionem com os aprendizados aqui listados. Dessa forma, o pedagogo pode, além de adquirir confiança nesse tipo de prática, formar uma espécie de arsenal primário. Desenvolvendo-se e tornando-se cada vez mais experiente, ele estará dotado dos instrumentos necessários para que passe a criar novas metodologias e aperfeiçoar sua prática. Mais uma vez, o contexto formal facilita a incorporação desse saber como parte da identidade docente. Para afetar, porém, a subjetividade, é necessário dar um passo adiante, caminhando do discurso sobre os exemplos para a sua vivência com os pedagogos. Ou seja, quando o curso de Pedagogia promove vivências lúdicas em seus

espaços pedagógicos, ele é capaz de afetar a subjetividade dos alunos em sua relação com esse saber, tornando-os, quando bem-sucedidas, pedagogos que apreciam o lúdico em suas múltiplas dimensões, que se sentem confortáveis com a relação entre ludicidade e educação. Daí a importância de o currículo prever esse tipo de atividade.

A última dimensão citada por Nóvoa é a autoconsciência. Ela se encaixa no ensino da ludicidade para pedagogos a partir da valorização da reflexão constante sobre a própria prática. Isso requer um costume de questionamento constante, além de uma capacidade de auto avaliação e autocrítica. Voltando novamente ao nosso exemplo, após criar e efetivar atividades lúdicas, é indispensável uma reflexão sobre o que ocorreu, avaliando se a ação realmente foi prazerosa para os alunos e se esse prazer ajudou a promover os aprendizados previstos.

É tarefa do curso de formação inicial de pedagogos, nesse caso, construir junto aos alunos critérios de avaliação das atividades lúdicas e acostuma-los a refletir constantemente sobre as próprias práticas. Saber reconhecer o que fracassou e o que sucedeu bem, tanto no que se refere à efetivação da atividade, quanto ao comportamento dos alunos e de si mesmo. Para isso, o curso de Pedagogia pode oferecer a oportunidade para que sua própria prática possa ser criticada por outrem, já que no exercício da profissão o docente permanece, em geral, sozinho. Um currículo que preveja a criação de ambientes em que seja possível praticar atividades lúdicas junto aos colegas de curso para então ser avaliado pelos mesmos é fundamental para aguçar o senso crítico e acostumar-se com a crítica. Identidade e subjetividade docente se inter-relacionam aqui com muita intensidade, na medida em que o diálogo com o outro pedagogo forma o seu ser pedagogo. É a experimentação seguida de avaliação de pares produzindo aprendizados profundamente subjetivos, de ordem psicológica e social, como, respectivamente, o autoconhecimento e a capacidade de ouvir quando criticado, e o cuidado com o outro e a expressão quando crítico.

É possível perceber que, no contexto da formação inicial, tanto na dimensão da adesão quanto da ação e da consciência são perpassados saberes lúdicos profissionais, curriculares e experienciais que mexem com a identidade docente dos pedagogos e com suas subjetividades. Consolidam-se, assim, como saberes que exercem influência potencial no que o futuro professor será, mas não são seus suficientes nem exclusivos formadores. Fazendo uma ressalva em relação ao saber disciplinar, no caso do pedagogo o lúdico não se estabelece como tal, mas uma vez que ele é ensinado em disciplinas em

cursos de Pedagogia, ele assim se conforma para os professores universitários. Por isso estes possuem uma relação diferenciada com a ludicidade no contexto pedagógico.

Sobre a importância da boa experimentação lúdica ao longo da formação inicial, entendo que é apropriado fazer um comentário adicional. Nóvoa (1995) demonstram que grande parte da identidade docente ainda é formada pela sua história de vida, incluindo as experiências que os professores tiveram em suas escolas enquanto alunos. A escola onde estudou ainda é um parâmetro poderoso para o professor, de lá ele tira suas referências, que julga como positivas ou negativas, para direcionar seu modelo de ação. Se julga positivamente, repete, se julga negativamente, faz o contrário. Nesse sentido, o papel da formação inicial de professores cresce em responsabilidade no oferecimento de experiências escolares positivas. Reconhecer o poder que essas experiências subjetivas possuem para a formação da identidade docente é condição para proporcionar aquelas que se julga exemplares, sendo muitas vezes mais eficazes do que convencimentos teóricos. Tratando-se da relação entre educação e ludicidade, isso se potencializa. Por isso, talvez o instrumento mais poderoso para a formação da identidade docente lúdica seja vivenciar o lúdico positivamente ao longo do currículo, independente do assunto tratado. Somente novas e boas experiências educacionais subjetivas podem reverter as antigas e ruins.

Considerando o caráter vivencial do ensino da ludicidade no contexto da formação de pedagogos, e retornando à categorização das possibilidades de aprendizado lúdico, é possível conectar essas ideias demonstrando a utilidade potencial do lúdico para construir saberes docentes diversos. Santos (1997, p. 14) afirma que:

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto.

A autora afirma ainda seu papel como estimulador da criatividade, da sensibilidade e da afetividade. Esses são aprendizados de ordem cognitiva e psicológica. Porém, ainda há a possibilidade de, através de uma formação lúdica, proporcionar aprendizados docentes de outras ordens, como motora e social. Além disso, avaliar ludicamente e tornar metodologicamente os conteúdos prazerosos contribuem tanto para

qualificar a construção dos saberes intencionados junto aos pedagogos quanto para formá-los ludicamente.

Ainda, julgo ser importante, porque sem igual, relacionar as teorias sobre o lúdico de Bakhtin em sua análise de Rabelais com a formação inicial de pedagogos. Enquanto adesão, ação ou autoconsciência, o caráter emancipatório do lúdico, promotor da emancipação e da transgressão daquilo que oprime, pode ser trabalhado. Reconhecer mais especificamente a graça enquanto riso subversivo, agir para que ele seja libertador e não opressor, e estabelecer como critério para o lúdico seu uso emancipatório. A questão do poder na teoria curricular reside mais nesse aspecto do lúdico. Não somente na dimensão da macro política, como consciência crítica coletiva destrutiva e regeneração idealista utópica construtiva, mas também na micropolítica, como desobediência perante as manifestações e materializações cotidianas do poder. Esse tratamento do lúdico é profundamente libertador, e carrega as características que definem o humor: o de ser violação benigna. Para isso, o professor deve saber rir, por que rir, e do que (ou de quem) rir.

Exemplos de experiências pedagógicas lúdicas sobre o lúdico em cursos de Pedagogia valem a pena ser citadas. Lombardi (2016) apresenta uma dessas experiências bem-sucedidas de tratamento da ludicidade no contexto da formação inicial de pedagogos ao realizar um estudo sobre a prática pedagógica de Kishimoto enquanto professora do Ensino Superior. A autora demonstra que a então professora assumiu forte compromisso em oferecer o curso muito alinhado à perspectiva de formação docente da reflexão na prática para a reconstrução social. Contemplando propostas de reflexão técnica, prática e crítica, Kishimoto “agia como mediadora das reflexões, colocando questões às alunas que pudessem manter uma relação direta das práticas por elas vivenciadas nos estágios com a teoria aplicada ao programa da disciplina.” (LOMBARDI, 2016, p. 147). Foi realizado um esforço de investigação teórico-prática da realidade escolar tendo o lúdico como objeto de análise. Avaliando positivamente a experiência dos cursos de Kishimoto, Lombardi ainda a cita ressaltando a problemática dos cursos exclusivamente teóricos e a tarefa necessária das faculdades de ensinar os professores não somente sobre o brincar, mas a brincar.

Em conclusão, é possível dizer que, assumindo para a Pedagogia as perspectivas de formação docente da prática e da reflexão na prática para a reconstrução social, são muitos os lugares que o lúdico pode ocupar em termos de currículo. Considerando os saberes docentes, os três “As” de Nóvoa e as relações de poder micro e macro políticas,

a ludicidade conforma a identidade do professor em diferentes sentidos e possibilidades. Há, ainda, uma preocupação com a subjetividade do pedagogo, tendo em vista que o lúdico é um saber profundamente experiencial, dependente da vivência. Por isso, ele não pode ser encarado como mais um conteúdo disciplinar qualquer, mas abordado em função de suas especificidades epistemológicas. Especificidades quase que condicionadas às interpretações sobre as vivências subjetivas lúdicas em contextos educacionais como alunos ou professores, ou seja, ao afeto espinoziano. Assim o saber lúdico se conforma quase como que um essencial invisível aos olhos, mas sentido pelos que foram afetados, cativados por ele.

Encerrando aqui o tratamento teórico do tema, tendo levantado e adotado concepções sobre o lúdico e sua relação com a educação, sobre o currículo, e sobre o papel do lúdico no currículo de um curso de formação de professores, resta agora adentrar no campo empírico da monografia. Com isso não se quer dizer que haverá um afastamento da teoria aqui levantada para entrar em outro território, mas que será feito um esforço para conectar a todo momento as evidências observadas no campo ao referencial teórico. A teoria não é a antítese da prática. A primeira ajuda a interpretar (e significar) a segunda, e a segunda ajuda a conformar (e verificar) a primeira. Esse é o movimento dialético que será tentado a partir do próximo capítulo com a exposição e a análise dos dados recolhidos metodicamente do campo.

4- Capítulo III- O lugar do lúdico no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ

O presente capítulo pretende, à luz do levantamento teórico feito nos capítulos anteriores, apresentar o resultado da pesquisa realizada. Considerando-se que a pesquisa contou com três técnicas distintas, a cada uma delas será dedicado um subcapítulo. A exceção é o questionário preenchido pelos estudantes, que se dividirá em dois subcapítulos, um para as questões fechadas e outro para as abertas. Ao final, será feita uma tentativa de articulação entre todos os dados levantados e suas análises.

A ordem que se sucedem os subcapítulos obedece à ordem cronológica e lógica estabelecida para os objetivos específicos deste trabalho, cuja listagem pode ser vista no final do capítulo introdutório. Com isso, a primeira análise se dará sobre a Proposta Pedagógica de Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da FE/UFRJ, o seu fluxograma e o seu ementário, buscando um mapeamento inicial da expectativa curricular em relação ao lúdico. A segunda será sobre a entrevista realizada com a professora cujo sigilo foi mantido através da utilização do nome Bruna, entendendo-a como um aprofundamento dessa expectativa curricular, tendo em vista o papel dela na abordagem da ludicidade no contexto do curso. A terceira será sobre as questões fechadas do questionário dos estudantes, tanto ingressantes quanto concluintes, tentando traçar seus perfis de relação com o lúdico. Por último, a que será dedicada às questões abertas, seguindo o mesmo modelo.

Dessa forma, ao longo das análises, buscar-se-á sempre responder às questões levantadas inicialmente pela monografia. O tratamento dos dados se dará em função dessas perguntas. Além disso, estabelecer as relações entre a expectativa curricular (representada pelo fluxograma, o ementário e a entrevista com a professora Bruna), o processo educativo real (representado pela diferença de respostas dos alunos ingressantes e concluintes aos questionários) e o referencial teórico (representado pelos capítulos anteriores) será uma aspiração a ser cumprida pelas análises.

4.1- Ludicidade no currículo formal

Como dito anteriormente, a ludicidade no currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ será aqui compreendida utilizando como objeto a sua Proposta Pedagógica

de Curso² (PPC), cuja versão atual data de 2015, o fluxograma e o ementário. O mapeamento se dará com base na contagem e na interpretação do aparecimento de palavras relativas ao lúdico na educação, como “jogo”, “brincadeira”, “brinquedo”, “lúdico”, “ludicidade” e suas flexões de gênero e número, por exemplo.

A Proposta Pedagógica do Curso é um documento que resume e define a linha que orienta todas as ações do curso. No caso da Pedagogia da FE/UFRJ, ele contém cem páginas e foi elaborado no decorrer do ano de 2006, tramitado nas instâncias de homologação em 2007 e finalmente aprovado ao fim deste ano, sendo implementado em 2008. Sua revisão que lhe deu o formato atual iniciou-se em 2013, sendo concluída no final de 2014.

No que concerne à presença da ludicidade na PPC, essa palavra ou outras que possuem sua mesma raiz aparecem um total de 11 vezes. Suas primeiras aparições se dão no capítulo 11, de “Estrutura Curricular”, no qual, ao descrever o que deverá trabalhar o Núcleo de estudos básicos do curso, a PPC faz uma citação direta do artigo 6º, inciso I, alíneas (a até l) das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Nesta citação aparece uma vez a palavra “lúdica”, na página 27, e uma vez a “ludicidade”, na página 28. Na primeira (1), ela se refere a uma das dimensões a serem desenvolvidas em crianças, adolescentes, jovens e adultos através da aplicação de práticas educativas. No segundo (2), se refere a uma das questões a se atentar no contexto profissional, em ambientes escolares ou não, ao articular saber acadêmico, pesquisa, extensão e prática educativa.

Mais adiante, no capítulo 15, denominado “Sala de Leitura e Brinquedoteca”, elas aparecem seis vezes ao tratar do projeto Felicidade Clandestina, todas elas na descrição de sua proposta. O projeto Felicidade Clandestina visa a formação inicial e continuada de docentes no desenvolvimento de ações de leitura infantil e de jogos e brincadeiras. As seis aparições do lúdico nesse contexto se dão na página 48, sendo que as três primeiras ressaltam o caráter desafiador do lúdico em seu potencial para a construção do conhecimento (3); citam como objetivo do espaço formar pedagogos docentes que valorizam o lúdico (4) e estimular ações lúdicas entre docentes e alunos da Pedagogia

² Pode ser acessado no sítio da Faculdade de Educação da UFRJ na web, na aba “Graduação – Coordenação de Pedagogia”: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=pedagogia>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

para construção de conhecimento em áreas curriculares da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (5). Já as últimas (6, 7 e 8) são utilizadas no contexto da descrição do grupo de estudos com o qual esta proposta se articula, o Grupo Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA).

As três últimas aparições (9, 10 e 11) desse termo ocorrem no capítulo 17, “Apoio ao Discente”, no subcapítulo 17.2, “EAP – Espaço de Atendimento Psicopedagógico ao Aluno”, na página 65. O texto em que estão inseridos é profundamente semelhante, se não quase inteiramente igual, àquele que descreve o LUPEA no capítulo 15. Sendo assim, são nada mais que uma repetição de aparições anteriores, sem grande adição de significado, ocorrendo somente pelo fato de que o grupo ao qual se refere está articulado às duas propostas.

A presença de palavras da raiz do “brincar” é a mais numerosa, aparecendo um total de 29 vezes, sob os formatos de “brincadeira”, “brinquedo”, “brincar” e “brinquedoteca”. Dentro desse total, são 21 aparições mais uma vez relacionadas ou dentro do capítulo 15, “Sala de Leitura e Brinquedoteca”, no contexto do projeto Felicidade Clandestina. Três delas estão no próprio nome do capítulo, que aparece uma vez no sumário (1), outra no título do capítulo (2) e a última no texto corrido (3), na página 47. A palavra “brinquedoteca” aparece ainda mais cinco vezes, sendo três delas, novamente na página 47, apenas para indicar o projeto (4, 5 e 6). Surge uma vez, ainda na mesma página, para citar seu propósito e sua importância no contexto da formação de professores (7), em uma frase na qual aparece também uma vez a palavra “brinquedo” (8), a palavra “brincadeira” (9) e a palavra “brincar” (10), reconhecendo o valor desses três no desenvolvimento da criança. “Brinquedoteca” aparece por último na página 48, citando seu papel em destacar o jogo e o brinquedo como construtores de conhecimento (11), utilizando esse último significante de mesma raiz (“brinquedo”) (12). Essa palavra está presente em mais quatro momentos. Duas vezes na página 47 para citá-lo como constituinte do acervo do projeto (13 e 14), e duas vezes na página 48 ao dissertar sobre a finalidade do espaço, uma delas apontando a problematização do brinquedo (15) e citando aqui também a brincadeira (16), e outra fomentando o desenvolvimento de pesquisas que apontem a relevância do brinquedo (17) e novamente das brincadeiras (18) para a educação. Ainda neste capítulo, na página 48, “brincadeiras” são colocadas como um viés da leitura de múltiplos textos que favorecem a apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizado de linguagens (19), e o “brincar” surge por fazer parte do nome do grupo LUPEA (20). A última aparição de “brincadeira” neste

capítulo se dá em sua justificativa, na página 50, demonstrando-se como objeto de promoção por meio de ações do projeto (21).

Das oito vezes restantes que palavras da raiz do “brincar” aparecem, duas delas são, como “brincadeira” na listagem de disciplinas optativas nas páginas 94 e 99 do documento (22 e 23) e duas no capítulo 17, “Apoio ao Discente”, no subcapítulo 17.2, “EAP – Espaço de Atendimento Psicopedagógico ao Aluno”, na página 65 como “brincar” para citar mais uma vez o LUPEA (24) e na página 71 também como “brincar” em uma referência bibliográfica a Winnicott (25). As quatro vezes restantes estão no capítulo 18, “Programas”, no subcapítulo 18.3, “PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”. A duas primeiras, na página 81, como uma ação/estratégia para inserção dos bolsistas de Educação Infantil nas escolas por meio do desenvolvimento, execução e avaliação dessas atividades (26 e 27), e as duas últimas como criação de atividades e projetos de ensino (28) e criação de materiais pedagógicos (29), na página 83.

Por fim, as palavras da raiz do “jogo” aparecem 21 vezes, apenas com flexões de número. Treze delas foram novamente no capítulo 15, sendo duas vezes na página 47 remetendo mais uma vez ao acervo do projeto (1 e 2). Uma vez surge na página 48 apontando seu potencial estratégico de construção de conhecimentos (3) e uma como viés da leitura de múltiplos textos (4). Ao indicar a finalidade do projeto, na mesma página, aparece como objeto de problematização (5) e do desenvolvimento de pesquisas educacionais (6). Mais adiante, na página 50, aparece como algo a ser promovido pelo projeto por meio de ações de extensão (7). As outras seis vezes em que se faz presente são nas referências bibliográficas do projeto, nas páginas 56 e 57 (8, 9, 10, 11, 12 e 13).

No também já citado capítulo 17, subcapítulo 17.2, das três aparições do “jogo”, duas são metafóricas, sendo uma no texto corrido da página 67 (14) e outra nas referências bibliográficas da página 69 (15). A que restou está também nas referências, na página 70 (16). Já novamente no capítulo 18, subcapítulo 18.3, aparece duas vezes exatamente nos mesmos contextos que as brincadeiras, na produção de materiais pedagógicos na página 83 (17) e como estratégia de inserção de bolsistas na escola na página 81 (18). Das três últimas aparições, duas estão na listagem das disciplinas optativas por conta do nome de uma delas, nas páginas 94 e 99 (19 e 20), e a última na página 36, no capítulo 12, “Estágio Curricular”, subcapítulo A, “Do Estágio Obrigatório”, como uma atividade externa à sala de aula, vinculada a competições desportivas, da qual o estagiário deve também participar (21).

Assim encerram-se as 61 vezes em que esses termos se fazem presentes na PPC da Pedagogia da FE/UFRJ. Fazendo uma pequena análise, é possível dizer que quatro delas estão na listagem das disciplinas por constarem no nome de uma delas, nove nas referências bibliográficas, uma com uso metafórico, quatro no nome do LUPEA, quatro em sua descrição, três por conta do nome do capítulo 15 e mais três para referenciar-lo ao longo do texto. Essas citações totalizam 28, que por mais que suas meras presenças indiquem a significância, de alguma forma, do lúdico na PPC, não contribuem muito em termos de proposta curricular que relaciona ludicidade e educação. Esse caráter, entretanto, pode ser observado nas outras 33 aparições.

Entre essas que sobraram, então, pela quantidade e pela qualidade das aparições, não há dúvidas quanto ao fato de que a maior presença da relação entre ludicidade e educação na Proposta Pedagógica do Curso é no capítulo 15, na descrição do projeto “Sala de Leitura e Brinquedoteca”. Das 33 citações, 24 estão neste capítulo. É possível dizer que esse projeto concentra, no contexto da PPC, o fundamental do que se espera da relação entre educação e ludicidade para o curso de Pedagogia da FE/UFRJ.

O capítulo cita a importância prática e teórica do lúdico para a formação do pedagogo, seu potencial estratégico na construção do conhecimento, sua importância como acervo material, a necessidade de sua pesquisa e problematização, seu caráter de linguagem diversificada e seu valor para o desenvolvimento da criança. Comparando com o referencial teórico desta monografia no que tange à relação entre lúdico e educação e aos saberes lúdicos docentes, pode-se dizer que há alinhamento em termos da necessidade da prática lúdica para o aprendizado docente, do reconhecimento da importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, da necessidade constante de refletir sobre a própria prática lúdica, e do seu papel metodológico para a construção da aprendizagem. Entretanto, diante da multiplicidade de aprendizados lúdicos citados nesta monografia, há ainda aspectos não tocados no projeto, e que se ausentam também da PPC como um todo, tal qual a possibilidade de avaliação do estudante por meio da ludicidade. Por conta do caráter do texto, há também pouco aprofundamento das formas como o lúdico contribui para a aprendizagem. Por fim, por estar presente na descrição de um projeto específico, subentende-se que essas concepções se restringem ao projeto enquanto responsabilidade prática, pois não é na PPC generalizada a outras áreas do currículo, exceto por duas aparições analisadas adiante.

Das nove citações restantes, seis estão no capítulo 18, subcapítulo 18.3, sobre o PIBID, aparecendo como somente mais uma das ações estratégicas de inserção do aluno

na escola, seja enquanto prática da sala de aula ou enquanto planejamento. Das outras três que sobram, duas merecem destaque por estarem no capítulo de “Estrutura Curricular”, descrevendo deveres do Núcleo de estudos básicos do curso. Por mais que sejam citações diretas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, seu significado é de atribuição de grande importância desse tema para o currículo, reconhecendo a ludicidade como uma dimensão a ser desenvolvida por práticas educativas a todas as idades e como algo a se atentar no contexto profissional para articular saberes acadêmicos, pesquisa, extensão e prática educativa. Por fim, a última citação está isolada no subcapítulo “Do Estágio Obrigatório”, como atividade desportiva a ser frequentada pelo estagiário.

Feita a análise da PPC, encaminha-se agora para o fluxograma do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, junto à listagem de disciplinas. O fluxograma pode ser visto no Anexo 1 e a listagem de disciplinas do sítio da Faculdade de Educação da UFRJ³.

Para um esclarecimento em relação ao fluxograma, as disciplinas nomeadas são obrigatórias para todos os estudantes do curso, as Optativas (escolha condicionada) são eletivas que são disponibilizadas pelo curso de Pedagogia, e as de Livre Escolha são disciplinas que são disponibilizadas em toda a UFRJ, incluindo na Faculdade de Educação.

Observando os nomes das disciplinas obrigatórias, é possível afirmar que não há nenhuma que trate de maneira central como objeto de estudo a ludicidade. Não há disciplina obrigatória que se concentre nesse tema. Os termos “jogo”, “brincadeira” e “lúdico”, assim como suas flexões e variações, não aparece no título de nenhuma disciplina obrigatória.

Isso não significa dizer que esse tema não é trabalhado em nenhuma disciplina. Significa dizer apenas que, ao conceber um currículo para o curso de Pedagogia da FE/UFRJ, os atores sociais envolvidos julgaram não caber à ludicidade, como objeto de estudo, o lugar de disciplina obrigatória. Há algumas disciplinas cujo título sugere que o lúdico está presente em seu programa, tais quais as que se relacionam com Educação Infantil, ou “Arte e Educação”, mas não como centralidade. Veremos mais adiante se essa presença se confirma em sua ementa.

³ Pode ser acessado no sítio da Faculdade de Educação da UFRJ na web, na aba “Graduação – Coordenação de Pedagogia”: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=pedagogia>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

Em relação às optativas, há somente uma disciplina que utiliza em seu título diretamente pelo menos um dos três termos, a “Jogos e Brincadeiras”, de caráter teórico, com carga horária total de 45 horas e três créditos. Assim como entre as obrigatórias, há disciplinas que sugerem trabalhar o tema da ludicidade, mesmo que tangencialmente, como “Práticas Educacionais na Creche”, “Dinâmicas de Grupo em Educação” e “Formação Estética, Artística e Cultural na Educação”. Essas também serão citadas em conjunto e terão suas ementas analisadas a seguir.

As ementas de todas as disciplinas⁴ oferecidas pelo curso podem ser encontradas no próprio sítio da Faculdade de Educação. Lá se encontra a lista de disciplinas, e ao clicar no código de uma pode-se ler sua ementa.

Começando pela ementa da disciplina “Jogos e Brincadeiras”, cabe transcrevê-la aqui por completo: “Importância do brincar no desenvolvimento infantil; o brinquedo como objeto da cultura, o brincar no contexto escolar, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas: questões para a educação, brinquedoteca: organização e funcionamento.”⁵

Pelo texto, percebe-se a centralidade que essa disciplina possui em trabalhar o lúdico junto aos alunos do curso. Mesmo não aprofundando ou direcionando em termos teóricos a concepção de lúdico a ser trabalhada, todos os assuntos listados estão diretamente relacionados à ludicidade e sua relação com o desenvolvimento, a construção do conhecimento, a cultura, o contexto escolar e a educação de maneira mais ampla. Além disso, sugere conteúdos que, se tratados dessa forma, podem possuir relevância direta para possíveis ações cotidianas da escola, como a brinquedoteca, os jogos, as brincadeiras e as atividades. Apesar disso, sua creditação não reconhece seu caráter prático, e limita-se às 45 horas teóricas, não representando as possibilidades e o valor prático desse aprendizado. Essa despreocupação demonstra uma visão somente instrumental do lúdico, pois não indica a formação da identidade e da subjetividade lúdicas dos docentes como necessárias para sua prática profissional. Nunca é suficiente ressaltar que não se quer

⁴ Pode ser acessado no sítio da Faculdade de Educação da UFRJ na web, na aba “Graduação – Coordenação de Pedagogia”: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=pedagogia>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

⁵ Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9D9DFBD3-92A4-F79A-2A28-F3C76C5A9E18.html>. Acesso em 25 de dezembro de 2017.

dizer com isso que as aulas não tenham essa preocupação, mas apenas que ela não consta na ementa.

Seguindo para as ementas das disciplinas obrigatórias, ao contrário da hipótese que foi levantada alguns parágrafos atrás sobre disciplinas que possivelmente teriam a ludicidade em suas ementas, em nenhuma delas foi observado nada relativo ao lúdico. “Lúdico”, “jogo”, “brincadeira” e suas flexões e variações são termos completamente ausentes do ementário das disciplinas obrigatórias do curso, não sendo encontradas em nenhuma das 45 ementas.

Aquelas que mais se aproximam de ter algo que pode ser interpretado como relacionado à ludicidade são as cinco disciplinas práticas de ensino⁶, que possuem a seguinte frase padronizada: “Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismos”⁷ (com exceção da “Prática em Política e Administração Educacional”, que troca a palavra “docentes” pelas “de gestão”). A criatividade, nesse caso, poderia ser interpretada como característica da ludicidade, mas apenas de maneira muito indireta. Há ainda a disciplina “Linguagem Corporal na Educação”, cuja ementa fala em: “Movimento como recurso de prazer, educação e saúde”, podendo abstrair do prazer relações com a ludicidade.

No que se refere às disciplinas optativas, algumas possuem no texto de sua ementa citações diretas dos termos relacionados ao lúdico. “Práticas Educacionais na Creche” fala em: “interações sociais e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos (linguagem, afetividade e motricidade) no cotidiano: a brincadeira, a participação das famílias, a organização de espaços e tempos, planejamento e avaliação”⁸. Cita, dessa forma, a

⁶ Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Prática em Política e Administração Educacional; Práticas de Ensino em Educação Infantil; Práticas de Ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental; e Prática de Ensino de Educação de Jovens e Adultos. São disciplinas que somam 90 horas de estágio supervisionado em escola, 30 horas de atividades culturais e 60 horas de aula na faculdade.

⁷ Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9D9DFBD3-92A4-F79A-2A28-F3C76C5A9E18.html>. Acesso em 25 de dezembro de 2017.

⁸ Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9D9DFBD3-92A4-F79A-2A28-F3C76C5A9E18.html>. Acesso em 25 de dezembro de 2017.

brincadeira como própria do desenvolvimento, em diferentes dimensões, da criança menor de 3 anos. Já a disciplina “Formação Estética, Artística e Cultural na Educação” tem em sua ementa o seguinte trecho: “Educação artística e imagética nas artes visuais, cinema, vídeo, fotografia, jogos”⁹. Insere, assim, os jogos no conjunto de elementos midiáticos contemporâneos com forte apelo estético e artístico. “Dinâmicas de Grupo em Educação”, por mais que não cite “jogo”, “brincadeira” ou “lúdico”, fala em dinâmica de grupo como técnica para o desenvolvimento grupal, o que envolve a ludicidade como aprendizado social. Além destas, não há outras cujas ementas se relacionem diretamente com o lúdico.

Tendo em vista essa investigação, é possível concluir que o currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ poderia oferecer mais sobre ludicidade em termos de Proposta Pedagógica de Curso, fluxograma e ementário. No caso da PPC, é possível observar ainda uma presença considerável de referências à ludicidade, seja citando um projeto de brinquedoteca para os alunos ou reconhecendo o papel do lúdico como saber docente prático e teórico necessário, como elemento importante para o desenvolvimento infantil e como estratégia potente de construção de aprendizados. Porém, em termos de fluxograma e ementário, a ausência completa de referências diretas à ludicidade em disciplinas obrigatórias é fato a se destacar, assim como a pouca variedade de disciplinas optativas que tratem do assunto. A disciplina optativa “Jogos e Brincadeiras” sobressai isoladamente como a que aborda o assunto centralmente, tendo-o como objeto de estudo principal. De resto, parece que o essencial é invisível aos olhos quase exclusivamente disciplinares do currículo.

4.2- Ludicidade e currículo na visão da professora Bruna

No dia 29 de novembro de 2017, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora Bruna com o objetivo de conhecer sua visão sobre a relação entre o lúdico e o currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Com duração de 27 minutos baseada em um curto roteiro que pode ser visto no Apêndice 1, a entrevista ofereceu subsídios de grande interesse para a pesquisa, que serão analisados nesse subcapítulo.

⁹ Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9D9DFBD3-92A4-F79A-2A28-F3C76C5A9E18.html>. Acesso em 25 de dezembro de 2017.

A primeira das quatro perguntas feitas à professora Bruna pedia para que ela falasse um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica e sua relação com os estudos sobre lúdico e educação, buscando compreender de que lugar de fala ela estava expondo suas opiniões. Em sua resposta, Bruna resgatou desde os seus tempos de aluna de escola básica até sua vivência na UFRJ como professora, fornecendo informações de grande valor para a pesquisa.

Segunda Bruna, seu interesse e contato inicial teórico sobre o lúdico se deu por conta do trabalho que realizava com crianças que não aprendiam e tinham agressividade extrema. Descobriu, por meio de uma colega da universidade, Winnicott e a importância do brincar, apesar de aplicar algumas de suas ideias anteriormente e sem consciência dessa relação. Citou como exemplo o fato de que as crianças antissociais têm seu espaço lúdico reduzido, o que afeta enormemente suas subjetividades.

Bruna atribui ao seu ensino básico as práticas lúdicas que tinha enquanto professora antes de conhecer Winnicott. Ela estudou no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) que, apesar de ser tradicional e de estar em uma época repressora (década de 70), era prazeroso e tinha espaço para criar. Dessa forma, quando se tornou docente, repetiu muitas das práticas lúdicas que teve enquanto aluna. Assim o fez na universidade particular onde deu aulas na Licenciatura em Letras:

E eu, a gente, fez o varal de poesia e simplesmente as outras turmas dos outros cursos resolveram querer participar. E daqui a pouco o corredor da faculdade particular de Brasília, que chama UNICEUB hoje em dia, se viu enrolada em barbantes, e gente doou saquinho para botar as poesias, e outro fez um mimeógrafo. Acabou sendo um grande evento na faculdade por causa do trabalho de gênero literário.

Ao observar o medo que seus alunos tinham de provas, resolveu engajar-se no estudo da Psicologia, cursando ensino superior e pós-graduação nesse tema. Até que, após concluir doutorado, ingressou como professora de Psicologia do curso de Pedagogia da FE/UFRJ.

Nesse percurso, foi adquirindo embasamento teórico sobre a importância da ludicidade para a educação que referendavam suas práticas como professora. Iniciou, então, a partir de 2009, pesquisas para investigar as relações entre ludicidade e educação, inclusive no contexto do ensino superior. Algumas dessas pesquisas permanecem até hoje.

Encerrando assim a primeira questão, foi-lhe perguntado então como ela compreende a importância do lúdico na formação do sujeito. Ela optou por concentrar-se no que aprendeu com Winnicott para responder.

Segundo a resposta de Bruna, para Winnicott o sujeito se transforma em humano através do vínculo e do brincar. Um bebê ascende ao símbolo no desvio do olhar da mãe, que o faz criar diante da percepção de que ela não vai lhe provir tudo o tempo todo. Essa capacidade de simbolização, junto aos vínculos relacionais, direcionam o ser rumo à independência, quando inserido num ambiente propício. Nesse sentido, o sujeito lúdico é aquele que consegue criar as próprias maneiras de superação dos obstáculos, de lidar com o sofrimento. Essa superação se faz por meio dos espaços e objetos transicionais, da seguinte forma:

Mas o Winnicott, quando ele fala do espaço transicional, e dos objetos transicionais, ele vai dando ao homem uma informação de: bem, você agora consegue representar o mundo sem ter que necessariamente pega-lo nas mãos, sem ter que se sentir dono, criador e criatura, você consegue ver os outros e continuar se sentindo criador e criatura, mas dando autoria ao outro também. Então para mim a importância do lúdico é essa, é a autoria de pensamento e autonomia.

Ao encerrar essa explanação, foi-lhe realizada a terceira pergunta, pedindo-a para dissertar sobre sua percepção acerca do lúdico no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Ela afirmou sua dificuldade em fazê-lo por não ser pedagoga, mas que ia se basear em estudos sobre o tema e em sua experiência.

Primeiro, ela reconhece que o ato de aprender é dinâmico e lúdico, e que ainda não reconhecemos isso. As ementas, como afirma, não citam a palavra lúdico. Entretanto, diz conhecer colegas extremamente lúdicos sem que isso conste nas ementas de suas disciplinas.

Mas por exemplo, eu conheço colegas que são extremamente lúdicos sem na ementa aparecer o lúdico. Colegas que conseguem fazer com que os alunos se sintam autores do seu próprio pensamento e não tenham medo de falar, isso é ser lúdico. É ser lúdico também quando você dá voz ao outro, quando você se cala e não se acha autor único e exclusivo, onipotente dentro de uma sala de aula.

Ludicidade é postura e vivência, que segundo ela está dificultada inclusive pelo estranhamento cada vez maior de alunos com atividades que fujam do tradicional tanto na metodologia quanto na avaliação. Falta-lhes reconhecer que aprendizado é processo, assim como lúdico.

Por isso ela vê a necessidade de debater o lúdico na formação de professores. Assim como reconhece que sua relação com a ludicidade veio de sua escola básica, outros que não tiveram experiências lúdicas marcantes quando alunos não o farão enquanto professores. Inclusive quando a estrutura da faculdade direciona para a não ludicidade, através das próprias condições das salas de aula.

Bruna voltou ao tema das ementas e perguntou a seu orientando, que estava presente, quantas possuem nomes como lúdico ou criatividade. Foi respondido que, entre mais de 80, são apenas 9 ou 10. A ludicidade em sala depende então do professor, que muitas vezes confunde lúdico com não-seriedade.

Foi feita então a última pergunta à Bruna, indagando-a sobre qual seria o lugar do lúdico em seu currículo ideal. Ela respondeu que esse espaço deveria ser na metodologia e na prática dos docentes:

Para mim, eu acho que o espaço que o lúdico teria que ter seria na metodologia e na prática dos docentes que formarão futuros docentes. Estar ou não estar na ementa é um mero acordo de cavalheiros

Deve ser almejada a união de prática e teoria por meio de, por exemplo, discussões de situações problemas nas quais cabe ao aluno procurar saídas. Avaliações centradas na criação dos alunos, ouvindo-os inclusive sobre o que gostariam de produzir.

É necessário, para Bruna, transformar o aprendizado em saber, unindo teoria e prática. Para isso é preciso se colocar como ensinante e aprendente ao mesmo tempo. Ludicidade para Winnicott também é vínculo com o outro e com o meio. Assim, o currículo ideal deveria apresentar as bases teóricas e questioná-las, para que possam ser apossadas.

Assim encerrou-se, então, a entrevista. O intuito de sua realização era que a entrevistada, por conta de sua bagagem de estudos sobre o lúdico, pudesse oferecer uma visão sobre sua relação com a educação e com a formação de professores que subsidiasse o que estamos chamando nessa monografia de expectativa curricular. Nesse sentido ela cumpriu com seu papel satisfatoriamente.

Em termos de saberes teóricos sobre o lúdico, a descrição que oferece ao expor a compreensão de Winnicott é de grande valia. Ludicidade tem profunda relação com o campo simbólico e a capacidade de representação, o que leva à autoria de pensamento e à autonomia, conceitos também muito ligados à criatividade. A independência dos indivíduos, e o desenvolvimento eficaz de seu aprendizado, estão ligados a vínculos relacionais e ambientes propícios, dentro dos quais o lúdico exerce um papel fundamental. A partir dessa estreita relação entre lúdico, sujeito e educação, não há como não considerar a ludicidade ao falar de currículo formador de subjetividade.

Sobre a relação do professor com o lúdico enquanto saber profissional e experiencial, Bruna revela através de sua narrativa pessoal o valor que as experiências escolares do ensino básico possuem. Boas experiências lúdicas enquanto aluno são um primeiro passo para a criação de uma identidade docente lúdica. Um professor que nunca vivenciou a ludicidade em nenhum momento de sua educação dificilmente irá agregá-la a sua identidade docente, mesmo que tenha aprendido teoricamente a sua importância para a educação. O espírito do jogo requer do seu aplicador algo mais do que sua instrumentalização fria e tecnicista.

Dá afirma-se que lúdico é muito mais do que um formato, é uma postura, uma vivência. Por isso, por mais que as ementas não demandem ludicidade, ela pode ser sentida em práticas de professores que a valorizam. O essencial, nesse caso, mais uma vez, é invisível aos olhos do currículo formal. Só se percebe sua presença na vivência, na dinâmica do processo educacional recheado de dinamismo lúdico, pois o currículo formal quase não a cita.

Ludicidade como metodologia, como avaliação criativa, como clima prazeroso para a aprendizagem, como interação entre alunos, como sua participação protagonista, como união de teoria e prática. Tudo isso está presente na entrevista, corroborando outra ideia que nela aparece com força: a de que o lúdico é sério. Na visão de Bruna, é isso que se deve esperar de um currículo de formação de pedagogos que considere o valor da ludicidade.

4.3- Ludicidade na visão dos alunos ingressantes e concluintes: questões fechadas

Antes de seguir para a apresentação e a análise dos dados colhidos, será feita aqui uma explicação sobre algumas questões que circundam a aplicação do questionário, incluindo o que se pretendeu com ele e por que foi construído dessa forma. As razões

pelas quais cada pergunta foi colocada serão expostas no momento imediatamente prévio à sua análise.

Primeiramente, então, julga-se evidente a necessidade de apresentar a forma final do questionário, aquela que foi aplicada aos alunos. Vale dizer que, antes de chegar ao formato final, foi feita, no dia 16 de maio de 2017, a validação do questionário com quatro alunos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ que não se inseriam no recorte que pretendíamos investigar. A partir do seu retorno, foram feitas algumas modificações, principalmente na formulação de algumas perguntas. Os detalhes podem ser observados fazendo a comparação entre os dois questionários, que se encontram nos apêndices 2 e 3 da seção de apêndices deste trabalho.

Como é possível perceber, o questionário conta com doze perguntas fechadas e oito perguntas abertas (sendo uma delas exclusivamente para os concluintes), além de um espaço final para observações do respondente. Antes delas, entretanto, há espaço para preenchimento de dados voltados à caracterização do respondente em termos de idade, sexo/gênero, etnia/raça, trabalho e se cursou ou não a disciplina eletiva “Jogos e Brincadeiras”. Essas informações são relevantes na medida em que, além de caracterizarem a amostra, permitem uma análise de recorte das respostas, possibilitando a identificação de possíveis diferentes tendências que se correlacionem com essas variáveis significativamente ou não. Entretanto, esse não foi um foco desta pesquisa, podendo ser explorado por pesquisas futuras que deem continuidade a esta.

A teoria dos sistemas contribui para compreender, em certa medida, as potencialidades e as limitações do estudo que pretendeu-se fazer aqui. Easton (...) compreende um sistema como um conjunto de elementos em interação que possuem um objetivo, entradas (input), filtro (gatekeeper), caixa preta, saídas (output) e retroalimentação (feedback). A imagem abaixo ilustra as relações que esses elementos mantem entre si num sistema básico:

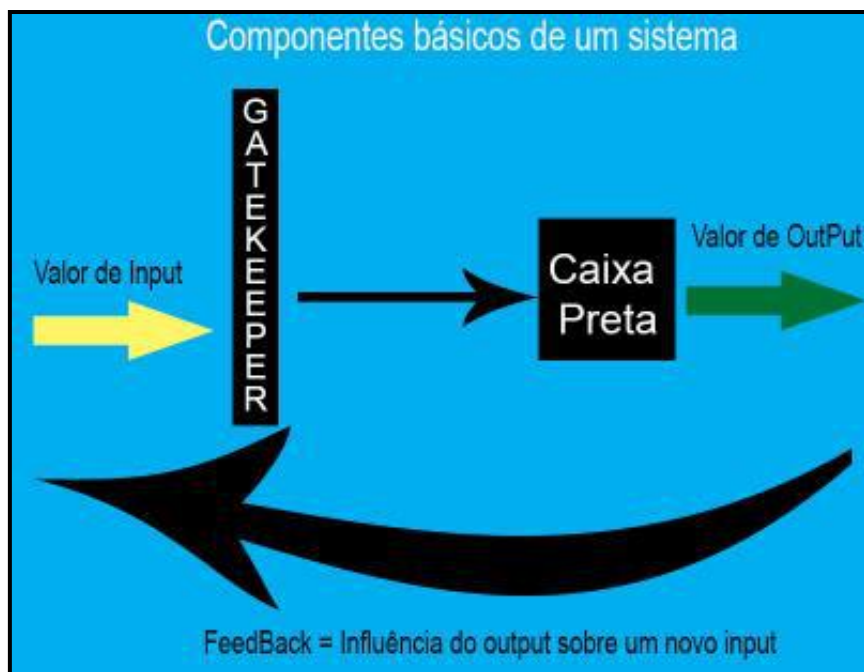


Figura 2 - Componentes básicos de um sistema e suas relações.

Fonte: Sítio da web: Vagabundos Construtivos¹⁰

Considerando-se a teoria de sistemas de Easton (1966, *apud* Sabourin, 2014) como referencial de análise para o curso de Pedagogia da FE/UFRJ, extraem-se as seguintes caracterizações para os elementos citados: o *input* são alunos interessados em cursar Pedagogia; o *gatekeeper* é o sistema de classificação do ENEM; a caixa preta é todo o processo educativo ao longo do curso; o *output* é o aluno formado, o pedagogo; o *feedback* é o efeito desse pedagogo sobre os novos interessados em cursar Pedagogia. O objetivo do sistema é formar um pedagogo com determinadas características diferentes de quando ele era apenas um interessado em cursar Pedagogia. Dessa forma, em última instância, o sistema pega um indivíduo A e transforma, através dos processos ocorridos na caixa preta, em A'.

Entre os elementos que diferenciam A de A' estão os saberes sobre o lúdico. O processo educativo da caixa preta prevê um aprendizado específico sobre o lúdico, com o qual o aluno A deve sair. O questionário com alunos ingressantes e concluintes busca justamente identificar que saberes prévios o aluno A tem sobre o lúdico e que saberes posteriores ao processo educativo possui o aluno A' ao final do curso. Em outras palavras,

¹⁰ Disponível em: <https://vagabundosconstrutivos.wordpress.com/2013/11/16/componentes-de-um-sistema-midia-e-politica-qual-sera-a-relacao/>. Acesso em novembro de 2017.

qual o efeito da caixa preta sobre um aluno em relação a seus saberes sobre o lúdico. A busca é pela resposta às perguntas se há diferença entre os saberes de A e de A' sobre o lúdico, e que diferença é essa.

O corolário das explicações acima é de que a presente investigação não tem por objeto a caixa preta. Os processos ocorridos no interior da caixa preta não serão analisados neste trabalho. O estudo se concentra unicamente na identificação da intencionalidade curricular sobre a escolha do lúdico como saber necessário ao pedagogo e na identificação dos efeitos resultantes dos processos ocorridos no interior da caixa preta. A dinâmica interna da caixa preta que provoca os efeitos aqui identificados não é alvo deste estudo.

Cabe ressaltar que se entende aqui como saberes uma concepção ampla de conhecimento, que inclui saberes docentes expostos no capítulo anterior. Ou seja, o foco não é somente sobre o que o aluno pensa sobre o lúdico na docência em termos teóricos, mas também sobre o que ele sente em relação ao lúdico (subjetividade lúdica) e o que ele pratica socialmente em termos de ludicidade (identidade lúdica), e de que forma isso se insere nas micro e macro relações de poder.

É pertinente, a partir de agora, apontar as condições sobre as quais se realizou esse questionário, a fim de evidenciar seus limites em termos de produção de conhecimento. Primeiramente, pela impossibilidade de realizar a pesquisa em um recorte temporal mais extenso, não foi possível fazer um estudo de caso da transformação do aluno A em A' considerando o mesmo sujeito. Isso requereria uma extensão de tempo de pelo menos quatro anos, algo absolutamente inviável. Por isso, escolheu-se por realizar a pesquisa com sujeitos diferentes, considerando que as possíveis distorções que essa escolha poderia ocasionar serão amenizadas pela larga amostra captada. Analisa-se, assim, populações que, no mesmo momento, estão em etapas diferentes do percurso escolar. Não estuda a evolução ao longo do percurso escolar (coorte). O fato de trabalhar com um número relativamente alto na amostra, entretanto, ameniza a possibilidade de problemas relativos a uma eventual diferença muito grande de saberes sobre o lúdico entre os atuais ingressantes e os atuais concluintes quando ingressantes.

Nesse caso, supõe-se que eventuais saberes sobre o lúdico fora da curva normal sejam identificados como excepcionalidades ao reconhecer as tendências desses saberes através dos dados. Essa dinâmica ocorre tanto com os ingressantes quanto com os concluintes. Assim sendo, em termos de saberes sobre o lúdico em ingressantes e concluintes, a hipótese é que a maioria dos primeiros sejam identificados a partir de uma tendência, mais próxima do que está presente no senso comum, enquanto a maioria dos

segundos sejam identificados a partir de outra tendência, associada ao que a caixa preta foi capaz de transformar em suas visões iniciais (aquelas aproximadas do senso comum).

O que se quer dizer com isso é que não há razões para supor que o fato de estarmos comparando a transformação nos saberes de sujeitos diferentes provoque um enviesamento significativo. O primeiro motivo para isso é o fato da amostra ser grande, o que impede que os saberes sobre o lúdico incomuns se destaquem na análise. O segundo é a sugestão de que não há indícios de que os saberes sobre o lúdico do senso comum tenham se modificado tanto nos últimos quatro anos, ou seja, a distância entre o momento em que os atuais concluintes entraram na faculdade e o momento atual. Por mais que a análise deste trabalho não conte com o que sabiam os atuais concluintes quando entraram no curso, a hipótese é que, considerando a larga amostra acolhida, esses saberes não eram muito diferentes dos que os atuais ingressantes possuem. É possível, portanto, utilizar os dados recolhidos com os atuais ingressantes como parâmetro.

Outra limitação importante da pesquisa é o fato de sua análise dos efeitos do currículo nos alunos concluintes não poder ser generalizada para concluintes de outros momentos. Ao contrário dos saberes do senso comum sobre o lúdico, a dinâmica dos processos educativos de um curso superior de humanas transforma-se com maior frequência. Ela está mais sujeita a mudanças curriculares e didáticas, ou até dos profissionais que atuam na instituição. Por isso, a pretensão da pesquisa é de identificar os efeitos para os concluintes atuais, ou seja, quem fez a maioria do percurso curricular do ano de 2012 até o período de 2017.1. Não é possível generalizar os resultados aqui apresentados para alunos que cursaram a maior parte do curso em outros anos.

Adentrando na descrição da aplicação do questionário, inicia-se apontando que ele foi realizado de duas formas diferentes. Primeiramente, foi feito presencialmente com alunos ingressantes e concluintes nas salas de aula da Faculdade de Educação da UFRJ. Foram feitas rodadas de aplicação nos dias 28 de junho de manhã e de noite, 05 de julho de tarde, e 07 de julho de noite, todas em 2017. Buscou-se, com isso, contemplar, respectivamente, o então primeiro período do curso do turno matutino, o segundo período do noturno, o primeiro período vespertino e os oitavo e décimo períodos noturnos, cobrindo já todas as turmas ingressantes e um número significativo de turmas concluintes, faltando apenas o nono período manhã e tarde e os que, estando a partir do décimo primeiro período, ainda não haviam concluído o curso. Essa coleta totalizou 99 questionários preenchidos, sendo 69 de ingressante e 30 de concluintes.

Após essa fase, optou-se por complementar a amostra através da aplicação do mesmo questionário em seu formato *online*. Ele foi aberto para preenchimento no dia 27 de julho de 2017, e ficou no ar até o dia 3 de agosto, encerrando uma semana. Foram coletados nesse formato 28 questionários respondidos, sendo 2 de ingressantes e 26 de concluintes. Juntando as duas formas de aplicação, somou-se ao final 127 questionários, sendo 71 de ingressantes e 56 de concluintes, concluindo e constituindo assim a amostra dessa pesquisa. Desmembrando ainda o caráter dessa amostra em quantidade de respostas por período do curso, são 49 questionários do primeiro, 22 do segundo, 13 do oitavo, 17 do nono, 18 do décimo e 8 do décimo primeiro.

Será realizada, agora, uma pequena porém necessária explanação sobre a representatividade dessa amostra em relação à população total pesquisada. A aferição exata dessa população é de muito difícil execução, pois não foi possível ter acesso a dados oficiais sobre o curso. Nesse sentido, será feita aqui uma estimativa desse quantitativo.

Levando-se em consideração que entram 100 alunos no primeiro semestre do ano (50 no matutino e 50 no vespertino) e mais 50 no segundo semestre (todos no noturno), soma-se 150 alunos ingressantes. Considerando que a pesquisa foi realizada perto do final do período, e assumindo um índice de 15% de evasão, comum aos primeiros períodos, esse número cai para 127 alunos.

Em relação aos concluintes, a estimativa é mais dificultada. Segundo o Relatório Anual do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ “Pedagogia em Números”, produzido pela coordenação do curso de Pedagogia e não publicado, mas ao qual tive acesso, eram 69 alunos com 90% ou mais do curso concluído em 2015 e 84 em 2016. A porcentagem desse valor em relação ao total de alunos com matrícula ativa era de cerca de 13% e 14%. Aplicando a porcentagem de 13,5% para o total de alunos com matrícula ativa em 2017.²¹¹ (698 alunos), tem-se o total de 94.

No entanto, a população que a amostra da pesquisa representa é maior do que esse número. Ele compreende boa parte dos alunos do nono e décimo períodos, e quase a totalidade dos alunos do décimo primeiro. Mas quase nenhum aluno do oitavo período chegou aos 90% de conclusão do curso. Portanto, por mais que essa informação traga

¹¹ Apesar de não ser o semestre em que foi realizada a pesquisa, é o único em que foi possível averiguar o número exato de alunos. Como entram apenas 50 alunos no segundo semestre e alguns concluem, supõe-se que a diferença para o semestre pretendido não é grande.

alguma ideia sobre a população de alunos do nono ao décimo primeiro períodos, sugiro outro método para estimar esse total.

O número de alunos com matrícula ativa em 2017.2 era de 698 alunos. Do oitavo ao décimo primeiro período são 4 períodos, o que representa 36,3% do total de 11. Transferindo essa porcentagem para o número de alunos, tem-se 253 alunos. Supondo-se um aumento do índice de evasão por serem períodos mais ao final do curso, pode-se considerar algo em torno de 35% (segundo o Censo da Educação Superior de 2014, esse índice atingiu 39%¹²). Nesse caso, os quatro períodos somariam 164 alunos. Entretanto, o décimo primeiro período já conta com muitos alunos formados. Considerando esse número em 60%, diminuiriam 39 alunos da população, resultando num total de 125 alunos.

Trabalhando então com uma população de 127 alunos ingressantes e 125 alunos concluintes, é possível calcular a margem de erro para cada uma das amostras considerando um nível de confiança de 90%. Sob esse cenário, os ingressantes possuem uma margem de erro de 6,51%, enquanto a dos concluintes é de 8,20%. Apesar de serem fundamentadas em estimativas com menos embasamento na realidade do que se gostaria, essas estatísticas oferecem uma noção mínima sobre a forma pela qual os dados resultantes das perguntas fechadas aqui apresentados podem ser interpretados. É interessante, portanto, observar as tabelas que se seguem neste subcapítulo considerando uma margem de erro, para mais e para menos, de 6,51% para ingressantes e 8,20% para concluintes, num nível de confiança de 90%. Somando os valores das margens de erro, tem-se um total de 14,71%. Diferenças percentuais acima disso podem ser consideradas de maior significância.

Sobre possíveis desequilíbrios em variáveis significativas, não há razões para suspeitar de diferenças importantes entre as características da amostra e da população total. No que se refere aos métodos de aplicação do questionário, o presencial foi levantado aleatoriamente, preenchido por quem esteve presente na aula no dia em que apliquei, sem que os alunos soubessem previamente. Já o *online* foi divulgado por *email* e por redes sociais, estando menos sujeito à aleatoriedade por ser preenchido por pessoas

¹² Informação disponível no sítio da web: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/ensino_ensinosuperior_interna,622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml - Acesso em 24 de dezembro de 2017.

que tenham o mínimo de interesse em fazê-lo, seja por exemplo por consideração ao aplicador ou interesse no tema. No caso dos ingressantes esse método foi pouquíssimo representativo, pois apenas 2 dos 71 questionários foram preenchidos nesse formato. Já entre os concluintes a representatividade é maior, sendo 26 dos 56 questionários preenchidos dessa forma. Considero, assim, importante levantar essa ressalva, apesar de não considera-la uma grande ameaça à representatividade da amostra. Caso, ainda assim, haja desconfiança em relação a isso, seria possível comparar os resultados dos 26 respondentes *online* com os 30 presenciais, esforço que não foi viável realizar para essa monografia, mas cujos dados estão disponíveis para futuros estudos de continuidade a esse.

Em relação ao estabelecimento de variáveis significativas específicas para esse tipo de pesquisa, ele seria feito com base em suposições sem grande respaldo científico, pois não encontrou-se um estudo que demonstre quais variáveis influenciam nas respostas de alunos acerca das relações entre ludicidade e educação. Ainda assim, foi realizado pelo questionário o levantamento de algumas características gerais dos respondentes, presentes nas primeiras perguntas. Porém, nenhuma delas serviu à utilização como variável para avaliação da amostra, pois não foi possível encontrar essas informações sobre a população. Quantidade de alunos trabalhadores, de diferentes sexos, etnias/raças, gêneros, e média de idade são dados que infelizmente não foi possível ter acesso.

Tendo em vista essas limitações, observações e condicionantes metodológicos, é possível agora apresentar os resultados das questões fechadas do questionário. O resultado será apresentado em forma de tabela para cada uma das questões, seguido de uma explicação das razões pelas quais a pergunta foi feita e da análise dos resultados.

Sobre as tabelas, seus títulos são a reprodução da pergunta feita no questionário ao qual os resultados se referem. Seus corpos foram construídos com cinco colunas, identificadas pelo cabeçalho. A primeira coluna, “Opções de resposta”, fornece as respostas possíveis e os totais, incluindo, para fins de facilitação da análise, uma linha para o total de concordantes (que inclui as respostas “Concordo muito” e “Concordo”) e uma linha para total de discordantes (que inclui as respostas “Discordo” e “Discordo muito”). A segunda coluna, “ING total”, fornece o quantitativo absoluto de respostas de ingressantes para cada uma das linhas. A terceira coluna, “ING frequência”, fornece a porcentagem de respostas de ingressantes para cada uma das linhas. A quarta coluna, “CON total”, fornece o quantitativo absoluto de respostas de concluintes para cada uma das linhas. A quinta e última coluna, “CON frequência”, fornece a porcentagem de

respostas de concluintes para cada uma das linhas. As oito linhas subsequentes ao cabeçalho são preenchidas da seguinte forma: “Concordo muito” na primeira; “Concordo” na segunda; “Discordo” na terceira; “Discordo muito” na quarta; “Não responderam” na quinta; “Total” na sexta; “Total que concordam” na sétima; e “Total que discordam” na oitava. As duas últimas linhas (sétima e oitava) são as somas da primeira com a segunda, e da terceira com a quarta, respectivamente.

Vale ressaltar que todas as doze questões fechadas são, na verdade, afirmações sobre as quais o respondente deve opinar se concorda muito, concorda, discorda, ou discorda muito. Não foi dada a opção “não sei”, mas ainda assim alguns alunos que fizeram o questionário presencial não responderam, preferindo não marcar nenhuma das opções. Essa ação será interpretada como uma dúvida em relação à afirmação feita. No questionário *online* não houve essa ocorrência pois só era possível finalizá-lo tendo preenchido todas as questões.

Serão apresentados a seguir todos os resultados das doze questões fechadas, tabela por tabela.

Tabela 1: Jogo, Brincadeira e Lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	15	21,1%	12	21,4%
Concordo	42	59,2%	32	57,1%
Discordo	13	18,3%	11	19,6%
Discordo muito	0	0,0%	1	1,8%
Não responderam	1	1,4%	0	0,0%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	57	80,3%	44	78,6%
Total que discordam	13	18,3%	12	21,4%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A primeira questão fechada se constitui como exceção, na medida em que é acompanhada de uma nota que se coloca como uma questão aberta a partir do seguinte comentário: “Caso concorde com a afirmativa a), diga o que você entende por cada um desses termos.”. Nesse sentido, o intuito do conjunto dessa questão é identificar se o aluno distingue teoricamente esses conceitos ou não, e como faz essa distinção. Há diferentes perspectivas sobre o tema, mas o referencial teórico aqui utilizado e a ementa da disciplina de “Jogos e Brincadeiras” do curso de Pedagogia da FE/UFRJ reconhecem que há

distinção entre os termos. A questão fechada busca, então, apenas perceber se essa distinção é reconhecida pelos alunos ou não. A resposta aberta, que será analisada no próximo subcapítulo, busca qualificar a diferença entre os conceitos por parte daqueles que a reconhecem, extraindo suas concepções sobre o tema.

É possível ver pelo resultado que a porcentagem total dos ingressantes que concordam com essa afirmação é muito semelhante à dos concluintes, assim como as porcentagens de discordantes. Em ambos uma maioria de cerca de 80% concorda que há distinção entre os termos apresentados na frase, posição refletida na expectativa curricular e no referencial teórico dessa monografia. Sendo assim, é possível dizer que uma porcentagem muito similar de ingressantes e concluintes vê diferença entre os termos “jogo”, “brincadeira” e “lúdico”. Entretanto, o que eles entendem por cada um desses significantes será visto no próximo subcapítulo, na análise da pergunta aberta atrelada a essa fechada.

A porcentagem daqueles ingressantes que concordam muito também é extremamente parecida com a dos concluintes que concordam muito. Assim como daqueles que só concordam e dos que só discordam. Nesse sentido, as similaridades se colocam inclusive no nível da intensidade da opinião dos ingressantes e concluintes. Enquanto nenhum ingressante discordou muito, apenas um concluinte o fez.

Tabela 2: É possível ter uma aula lúdica sem jogos ou brincadeiras.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	11	15,5%	19	33,9%
Concordo	36	50,7%	29	51,8%
Discordo	18	25,4%	7	12,5%
Discordo muito	4	5,6%	1	1,8%
Não responderam	2	2,8%	0	0,0%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	47	66,2%	48	85,7%
Total que discordam	22	31,0%	8	14,3%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A segunda questão tem como finalidade identificar a percepção que os alunos têm sobre especificamente o lúdico no contexto da sala de aula. Em caso de concordância com a afirmação, pressupõe-se que o aluno considera a ludicidade da aula para além da realização de atividades direcionadas como jogos e brincadeiras. Em caso de discordância, supõe-se que ele a entende de maneira restrita e condicionada a essas

atividades. De certa forma, é uma fronteira entre os que consideram o lúdico em seu formato mais estrutural, formal, e os que o consideram em suas outras dimensões. A ementa da disciplina de “Jogos e brincadeiras” não é clara em reconhecer outras dimensões do lúdico, um pouco inclusive pela sua natureza de focos nesses dois modelos. Entretanto, a PPC reconhece a dimensão do lúdico como linguagem, escapando da marcação conceitual exclusivamente formal. O referencial teórico dessa monografia também reconhece outras dimensões de definição da ludicidade e do seu tratamento em sala de aula. Outrossim, a entrevista de Bruna reconhece a ludicidade em professores sem a necessidade de jogos ou brincadeiras.

Os resultados mostram alguma diferença entre ingressantes e concluintes. Enquanto os primeiros somaram cerca de 66% de concordantes e 31% de discordantes, os segundos somaram cerca de 85% e 14% respectivamente. São 19,5% a mais de concordantes com essa afirmação entre concluintes em relação aos ingressantes, acima da soma das margens de erro (14,71%). É possível supor que, de alguma forma, os alunos que já passaram pelo curso estão coletivamente mais convencidos de que é possível ter aulas lúdicas sem jogos e brincadeiras, ou seja, que aquelas estão para além destes, alinhando-se tanto com o referencial teórico quanto com a expectativa curricular. A diferença, inclusive, se manifesta entre os que concordam muito, já que as porcentagens dos que somente apenas concordam é muito semelhante. Ainda assim, entretanto, a maioria de ambos concorda com a afirmativa.

Tabela 3: Usar do lúdico na educação promove aprendizados que sem ele não seriam possíveis.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	35	49,3%	18	32,1%
Concordo	28	39,4%	22	39,3%
Discordo	8	11,3%	13	23,2%
Discordo muito	0	0,0%	1	1,8%
Não responderam	0	0,0%	2	3,6%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	63	88,7%	40	71,4%
Total que discordam	8	11,3%	14	25,0%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A terceira questão visa identificar se o lúdico na educação constrói aprendizados próprios, ou seja, que os estudantes aprendem com a ludicidade coisas que só ela poderia

proporcionar. A ideia é, de certa forma, diferenciar uma concepção de lúdico exclusivamente instrumental, ou seja, como meio, ferramenta para ensinar algo (resposta discordante), de uma que o veja como promotor de conhecimentos de diferentes dimensões (resposta concordante). O referencial teórico dessa monografia é claro em afirmar as diversas possibilidades de aprendizados lúdicos em diferentes dimensões, e a PPC também o compreende desta forma. A entrevista da professora Bruna também dá sinais do diferencial do lúdico em termos de aprendizagem para alunos com dificuldades.

Os resultados mostram que enquanto 88,7% dos ingressantes concordam com essa afirmação, esse número cai para 71,4% entre os concluintes. Uma diferença de 17,3%, acima da soma das margens de erro. Há, dessa forma, um movimento contrário ao esperado, pois se a expectativa curricular tende a concordar com essa afirmação, seria razoável supor que os concluintes no mínimo teriam um nível de concordância igual ao dos ingressantes. O que ocorre, entretanto, é um aumento da discordância. É possível que, ao final da vivência do curso, os haja um aumento de alunos que consideram o lúdico de forma mais instrumental. Entretanto, ainda assim uma grande maioria, tanto de ingressantes quanto de concluintes, concorda com a afirmação. Mais uma vez, a diferença se manifesta na intensidade das respostas concordantes, mas dessa vez entre os ingressantes.

Tabela 4: Ferramentas lúdicas são de bom uso para avaliar a aprendizagem de alunos.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	36	50,7%	20	35,7%
Concordo	33	46,5%	35	62,5%
Discordo	2	2,8%	0	0,0%
Discordo muito	0	0,0%	0	0,0%
Não responderam	0	0,0%	1	1,8%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	69	97,2%	55	98,2%
Total que discordam	2	2,8%	0	0,0%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A quarta questão intenciona verificar se os estudantes de Pedagogia da FE/UFRJ reconhecem ou não a validade do uso instrumental do lúdico para avaliar a aprendizagem os educandos. O referencial teórico dessa monografia reconhece uma multiplicidade de possibilidades de uso da ludicidade para avaliação. Já o currículo não disserta em nada sobre isso, não sendo possível determinar uma expectativa curricular exceto pela sugestão

de realização de avaliações mais lúdicas, no sentido de criativas, por parte da professora Bruna.

Ingressantes e concluintes compartilham quase que unanimemente da opinião positiva sobre o uso do lúdico para a avaliação da aprendizagem de alunos. Ambos se aproximam muito de 100% de concordância, com a diferença que entre os ingressantes há 2,8% que discordam da afirmação e entre os concluintes há 1,8% que não respondeu. Portanto, a relação entre ludicidade e avaliação é muito clara para as duas categorias de alunos, sendo alinhada com o referencial teórico. Curiosamente, os ingressantes apresentam maior percentual de respostas que concordam muito, sendo mais assertivos na concordância.

Tabela 5: Ferramentas lúdicas são de bom uso para ensinar conteúdos escolares.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	48	67,6%	24	42,9%
Concordo	22	31,0%	31	55,4%
Discordo	0	0,0%	0	0,0%
Discordo muito	0	0,0%	0	0,0%
Não responderam	1	1,4%	1	1,8%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	70	98,6%	55	98,2%
Total que discordam	0	0,0%	0	0,0%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A quinta questão guarda semelhanças com a anterior, apenas trocando a avaliação pelo ensino de conteúdos escolares, mas ainda sob uma perspectiva instrumental do lúdico. Tanto referencial teórico quanto expectativa curricular afirmam, quase sempre que fazem referência ao lúdico, que ele possui sim bom uso para tal finalidade.

O resultado também é muito semelhante ao da questão 4. Mais uma vez são porcentagens de concluintes e ingressantes muito próximas ao 100% para concordância com a afirmação. Ambos os casos não alcançaram a unanimidade pois tiveram um total de uma pessoa não respondendo essa questão. Repete-se também o maior índice de ingressantes que concordam muito com a afirmação, mas agora com uma diferença percentual ainda mais significativa.

Essas duas questões sugerem que os alunos estão convencidos do valor positivo do uso instrumental do lúdico para a aprendizagem, seja avaliando o aluno ou ensinando

conteúdos. Partindo desse princípio, resta saber se eles consideram saber utilizar o lúdico para essas situações.

Tabela 6: O lúdico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer etapa do ensino e para qualquer idade.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	27	38,0%	35	62,5%
Concordo	35	49,3%	17	30,4%
Discordo	9	12,7%	4	7,1%
Discordo muito	0	0,0%	0	0,0%
Não responderam	0	0,0%	0	0,0%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	62	87,3%	52	92,9%
Total que discordam	9	12,7%	4	7,1%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A sexta questão almeja inserir a variável da idade e do nível de ensino na relação entre lúdico e educação. O concordante com esta afirmação considera o caráter fundamental do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil até a pós-graduação, e desde os alunos menores de um ano até os mais idosos da Educação de Jovens e Adultos. Repare que não se afirma a possibilidade de contribuição do lúdico, mas o fato dele ser fundamental, essencial para qualquer etapa e idade. Em termos de expectativa curricular, a PPC afirma claramente a validade do uso da ludicidade para qualquer idade, assim como as experiências da professora Bruna como professora universitária. O referencial teórico adotado também reconhece e concorda com essa afirmação.

Os resultados mostram mais uma vez um índice muito alto de concordância, próximo a 90%, porém com o aparecimento de alguns discordantes. A diferença entre ingressantes e concluintes é de apenas 5,6%, totalmente dentro da margem de erro, tendo os primeiros mais discordantes. Com relação à intensidade das respostas, dessa vez os concluintes responderam que concordam muito em porcentagem significativamente maior que os ingressantes. Aqui, o alinhamento tanto com o referencial teórico quanto com a expectativa curricular é alto.

Tabela 7: Quanto mais novos os alunos, mais importante é o lúdico na aula.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	34	47,9%	28	50,0%
Concordo	29	40,8%	20	35,7%
Discordo	6	8,5%	8	14,3%
Discordo muito	2	2,8%	0	0,0%
Não responderam	0	0,0%	0	0,0%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	63	88,7%	48	85,7%
Total que discordam	8	11,3%	8	14,3%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A sétima questão é mais uma relativa à idade. Muitos dos referenciais teóricos, e algumas colocações também da PPC e da ementa da disciplina de “Jogos e Brincadeiras” acentuam a relevância do lúdico na Educação Infantil, focando no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Não há afirmativas que visem restringir o lúdico para essa fase da vida, mas é notável que há uma concentração de estudos da ludicidade na educação para esse público. Nem referencial teórico nem expectativa curricular, entretanto, asseveram diretamente que ele é mais importante na educação quanto menor a idade do educando.

Ingressantes e concluintes concordam com essa afirmação em porcentagens entre 85 e 90%. Mais uma vez com diferença bem menor que a margem de erro, o que indica visões muito parecidas. Nesse caso, os concluintes têm um índice de concordância 3% menor. A intensidade das respostas também é muito parecida para essa questão. Sendo assim, de novo a grande maioria concorda com a afirmação, considerando que quanto mais novos os alunos, mais importante que o lúdico esteja presente na aula.

Tabela 8: Há conteúdos que não são propícios para usar o lúdico para ensinar.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	0	0,0%	0	0,0%
Concordo	24	33,8%	4	7,1%
Discordo	39	54,9%	41	73,2%
Discordo muito	8	11,3%	11	19,6%
Não responderam	0	0,0%	0	0,0%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	24	33,8%	4	7,1%
Total que discordam	47	66,2%	52	92,9%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A oitava questão, assim como a primeira, é acompanhada de uma pergunta aberta para aqueles que concordam com a afirmativa colocada, qual seja: “Caso concorde com a afirmativa do item h), cite exemplos de conteúdos que não considera bons de serem ensinados com ludicidade.”. A intenção aqui presente é de identificar até que ponto vai a abrangência do tratamento lúdico de conteúdos. Indiretamente é possível relacionar com a ideia de que o lúdico não é sério, e que, portanto, assuntos considerados sérios não combinam com ludicidade. Mas essa relação só poderá ser conferida observando as respostas à questão aberta daqueles que concordam com a afirmativa fechada, o que será feito no subcapítulo seguinte. Nem referencial teórico nem expectativa curricular sugerem, em qualquer momento, que haja limites de conteúdos com os quais pode ser utilizada o lúdico. O primeiro, inclusive, trata o lúdico como seriedade, e a professora Bruna relatou sua experiência promovendo atividades lúdicas em lugares e situações em que não se esperava.

Essa questão produziu uma diferença relevante entre respostas de ingressantes e concluintes. Enquanto entre os primeiros 33,8% concordam com a afirmativa, entre os segundos apenas 7,1% o fazem. Uma diferença de 26,7%, bem maior do que a soma das margens de erro. Há motivos, então, para desconfiar que alunos que já passaram pelo curso tendem a considerar mais o lúdico como instrumento propício para tratar quaisquer conteúdos do que alunos ainda no início. Ou seja, os alunos tendem, ao longo do curso, a se aproximarem mais do referencial teórico, mesmo que, curiosamente, a expectativa curricular não disserte sobre o assunto. Entretanto, ainda entre os ingressantes tem-se uma maioria de dois terços que discorda da afirmativa.

Tabela 9: O prazer em aprender pode ser ensinado.

Opções de resposta	ING total	ING frequência	CON total	CON frequência
Concordo muito	32	45,1%	14	25,0%
Concordo	28	39,4%	32	57,1%
Discordo	9	12,7%	6	10,7%
Discordo muito	0	0,0%	1	1,8%
Não responderam	2	2,8%	3	5,4%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	60	84,5%	46	82,1%
Total que discordam	9	12,7%	7	12,5%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A nona questão intenciona verificar até que ponto considera-se que chega o aprendizado lúdico. Substituído na afirmativa pela ideia de prazer, o que se pergunta é se há a possibilidade do lúdico não só proporcionar aprendizados prazerosos, mas ensinar o aluno a aprender com prazer. Essa afirmativa se relaciona muito com a ideia do currículo construindo subjetividades e identidades, tão cara ao referencial teórico. Partindo do pressuposto utilizado também nos referenciais de que o lúdico é algo cultural, e, portanto, ensina-se socialmente o que é lúdico e o que não é, pode-se dizer que a criação de um ambiente lúdico prazeroso para o aprendizado, por exemplo, não apenas insere contextualmente a ludicidade, como também ensina o prazer em aprender, atribuindo-o esse significado. Essa afirmativa, então, é respaldada teoricamente por essa monografia, assim como pela expectativa curricular na narrativa pessoal da professora Bruna, aprendendo a aprender com prazer em sua escola básica.

Os resultados mostram números muito parecidos entre ingressantes e semelhantes. Ambos chegam próximos aos 85% de concordância com a afirmativa, sendo insignificativamente 2,4% maior entre os ingressantes. A diferença entre discordantes é ainda menor, em apenas 0,2%. O alinhamento com o referencial teórico, nesse sentido, é mais uma vez muito alto. Em termos de intensidade da resposta, os ingressantes têm uma porcentagem significativamente maior de concordância mais categórica, sendo uma diferença de 20,1%. Vale ressaltar que essa foi, junto com a décima primeira, a questão com maior índice de não respondentes, com 2,8% entre ingressantes e 5,4% entre concluintes.

Tabela 10: Na aula, há momento para se divertir e há momento para aprender.

Opções de resposta	ING total	ING frequência (%)	CON total	CON frequência (%)
Concordo muito	13	18,3%	3	5,4%
Concordo	23	32,4%	12	21,4%
Discordo	28	39,4%	25	44,6%
Discordo muito	6	8,5%	15	26,8%
Não responderam	1	1,4%	1	1,8%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	36	50,7%	15	26,8%
Total que discordam	34	47,9%	40	71,4%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A décima questão busca verificar o quanto se distingue a dimensão da diversão do lúdico da possibilidade de aprendizado. Ao separar momentos para se divertir de

momentos para se aprender, supõe-se que na diversão não se aprende e no aprender não se diverte, e que cada um tem seu momento na escola. Vale ressaltar que essa pergunta se refere a uma dimensão específica do lúdico, a diversão, que não se limita a ela e nem sempre a tem como constituinte. Tanto referencial teórico quanto expectativa curricular demonstram não considerar fronteira essa relação entre aprender e se divertir, podendo os dois coexistirem sem prejuízos para ambos. A entrevista da professora Bruna mostra inclusive o papel essencial (e invisível aos olhos?) do lúdico para a boa aprendizagem.

Os resultados aqui mostram uma diferença significativa entre as respostas de ingressantes e concluintes. Enquanto entre os primeiros pouco mais da metade concorda com a afirmativa (50,7%), entre os segundos apenas 26,8% o faz, formando uma maioria de 71,4% de discordantes e uma diferença percentual de 23,9% na concordância, acima da soma das margens de erro. Conclui-se, assim, que o percurso curricular de certa forma aumenta o número de discordantes da afirmativa, caminhando na direção de sua expectativa e do referencial teórico. Quanto à intensidade das respostas, enquanto os ingressantes concordantes possuem um número relativamente alto de uso da opção mais assertiva, esse padrão se repete entre os concluintes, mas invertendo o sentido da resposta, ou seja, discordando muito. Essa opção é curiosa tendo em vista que, olhando a totalidade dos resultados, esse é o mais equilibrado.

Tabela 11: Ao planejar uma aula, sempre penso em como deixá-la mais lúdica para meus alunos.

Opções de resposta	ING total	ING frequência	CON total	CON frequência
Concordo muito	26	36,6%	27	48,2%
Concordo	35	49,3%	27	48,2%
Discordo	5	7,0%	1	1,8%
Discordo muito	1	1,4%	0	0,0%
Não responderam	4	5,6%	1	1,8%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	61	85,9%	54	96,4%
Total que discordam	6	8,5%	1	1,8%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A décima primeira questão tem como objetivo extrair elementos da identidade lúdica docente dos respondentes. A afirmativa busca verificar se o lúdico está presente nos momentos de planejamento enquanto docente, se no exercício profissional dessa tarefa do magistério o estudante de Pedagogia da FE/UFRJ pensa e lança mão do lúdico

como estratégia. Ou seja, se ele se identifica como um docente lúdico, preocupando-se com o caráter lúdico de suas aulas. Tanto referencial teórico quanto expectativa curricular são assertivos em afirmar o valor do planejamento lúdico para a aula, o primeiro tomando isso como pressuposto para o estudo e o segundo aderindo a essa ideia nos poucos momentos em que entra no assunto. Essa questão, entretanto, possui um caráter mais prático do que teórico, pois não exige do respondente um posicionamento valorativo em relação a um postulado qualquer, mas apenas a exposição de um fato sobre sua vida profissional, cujo critério não é a lógica ou a racionalidade, mas a vivência subjetiva. É uma aferição mais do que eles fazem, e menos do que eles pensam.

A concordância com essa afirmativa foi de 85,9% entre ingressantes e de 96,4% entre concluintes, o que constitui uma diferença de 10,5%. Pode parecer uma diferença significativa, mas é necessário considerar que ela está dentro da soma das margens de erro, que é de 14,71%. Entre os que discordam, essa diferença cai para 6,7%. Isso se deve ao fato de que quatro ingressantes não responderam a essa questão, provavelmente por considerarem que nunca se colocaram na posição de planejar uma aula. Sobre a intensidade das respostas, concluintes concordaram e concordaram muito em igual porcentagem, enquanto ingressantes optaram em maioria pela resposta menos intensa. É possível afirmar que, tanto entre concluintes quanto entre ingressantes, o lúdico é um elemento da identidade docente, estando presente nos momentos de planejamento de aulas. O alinhamento com a expectativa curricular e com o referencial teórico é marcante.

Tabela 12: Me sinto bem quando um professor promove uma atividade lúdica em sala na faculdade.

Opções de resposta	ING total	ING frequência	CON total	CON frequência
Concordo muito	42	59,2%	35	62,5%
Concordo	25	35,2%	18	32,1%
Discordo	3	4,2%	1	1,8%
Discordo muito	0	0,0%	1	1,8%
Não responderam	1	1,4%	1	1,8%
Total	71	100,0%	56	100,0%
Total que concordam	67	94,4%	53	94,6%
Total que discordam	3	4,2%	2	3,6%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A décima segunda e última pergunta, ainda mais do que a anterior, se refere a elementos profundamente subjetivos da vivência dos respondentes enquanto alunos de Pedagogia. Mais uma vez, pouco importa o que eles pensam, e, agora, importa o que eles sentem. Sua intenção é de verificar a relação subjetiva que eles possuem com a presença de atividades lúdicas na sala de aula. Existem motivos para se supor que há importância no sentimento do futuro docente em relação à participação em aulas que tenham atividades lúdicas para sua formação enquanto docente lúdico. Dificilmente um aluno que não se sente bem em realizar atividades desse caráter em sala de aula as colocaria em prática como professor. A identidade profissional lúdica está profundamente conectada com a subjetividade lúdica na educação, é o seu essencial invisível aos olhos. O referencial teórico respalda essa visão, assim como a expectativa curricular por meio do relato da professora Bruna ao descrever sua relação com o lúdico enquanto aluna da escola básica.

Os resultados dessa questão são quase iguais e quase unânimes. São 94,4% de ingressantes que se sentem bem com atividades lúdicas em aulas da faculdade, e 94,6% de concluintes. Não somente uma maioria absoluta concorda com a afirmativa, como um índice bem alto das duas categorias concordam muito. São 59,2% de ingressantes e 62,5% de concluintes, ou seja, pode-se dizer que a maioria não só se sente bem, mas se sente muito bem.

Algumas perguntas abertas estão relacionadas com essa questão, e também apresentam resultados sobre a relação subjetiva dos alunos da Pedagogia da FE/UFRJ com a ludicidade.

Após a apresentação dos resultados das questões fechadas, cabe realizar um pequeno resumo do que foi encontrado antes de passar para as questões abertas.

As questões que apresentaram visões muito parecidas entre ingressantes e concluintes foram as 1ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 9ª e 12ª. As de resultado quase unânime (concordância acima de 90% para ingressantes e concluintes), alinhado com o referencial teórico e com a expectativa curricular, foram a 4ª, sobre a positividade do uso do lúdico em avaliação, a 5ª, sobre a positividade do uso do lúdico para ensino de conteúdos, e a 12ª, sobre o sentir-se bem em aulas com atividades lúdicas na faculdade. Outras tiveram uma maioria significativa de concordância, como a 1ª, diferenciando os conceitos de jogo, brincadeira e lúdico, a 6ª, sobre a importância do lúdico para a educação em qualquer idade ou etapa escolar, a 7ª, sobre a maior importância do lúdico para alunos mais novos

(essa sem a anuência direta do referencial teórico ou da expectativa curricular), e a 9ª, sobre a possibilidade de ensinar o prazer em aprender.

As questões restantes apresentaram alguma diferença entre as respostas de ingressantes e de concluintes. A 11ª, sobre sempre pensar no lúdico ao planejar aulas, foi a única delas que apresentou diferença que, apesar de grande, ainda era menor do que a soma das margens de erro. A 2ª afirmativa, sobre a possibilidade de haver aulas lúdicas sem jogos e brincadeiras, apresentou uma concordância maior entre concluintes, que se alinharam mais com o referencial teórico e com a expectativa curricular, apesar de ambos apresentarem maioria concordante. A 3ª, sobre a possibilidade do lúdico promover aprendizados que sem ele não seriam possíveis, apresentou um cenário similar, com a única diferença que a concordância maior foi entre os ingressantes, que se alinharam mais ao referencial teórico e à expectativa curricular. A 8ª afirmativa, sobre a existência de conteúdos não propícios de serem trabalhados com ludicidade, tinha na discordância o alinhamento com a expectativa curricular e com o referencial teórico, e por mais que ingressantes e concluintes apresentaram maioria discordante, os últimos discordaram significativamente mais. Por fim, a 10ª afirmativa, sobre haver na aula momentos para se divertir e momentos para aprender, também tinha na discordância o alinhamento com a expectativa curricular e com o referencial teórico, mas teve maioria concordante entre ingressantes (mesmo que muito pequena) e discordante entre concluintes.

Sendo assim, os ingressantes, em sua grande maioria (mais de 82%), reconhecem:

- que o lúdico promove aprendizados que sem ele não seriam possíveis;
 - que ferramentas lúdicas são de bom uso para avaliar a aprendizagem de alunos;
 - que ferramentas lúdicas são de bom uso para ensinar conteúdos escolares;
 - que o lúdico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer etapa do ensino e para qualquer idade;
 - que quanto mais novos os alunos, mais importante é o lúdico na aula;
 - que o prazer em aprender pode ser ensinado;
 - que ao planejar uma aula, sempre pensam em como deixá-la mais lúdica para seus alunos;
- e
- que se sentem bem quando um professor promove uma atividade lúdica em sala na faculdade.

Reconhecem também em maioria, mas um pouco menor (entre 66% e 81%):

- que jogo, brincadeira e lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades;

- que é possível ter uma aula lúdica sem jogos ou brincadeiras; e
- que discordam de que há conteúdos que não são propícios para usar o lúdico para ensinar.

Além disso, estão divididos (50,7% concordam e 47,9% discordam) em relação à afirmação:

- que na aula, há momento para se divertir e há momento para aprender.

Já os concluintes, em sua grande maioria (mais de 82%), reconhecem:

- que é possível ter uma aula lúdica sem jogos ou brincadeiras;
 - que ferramentas lúdicas são de bom uso para avaliar a aprendizagem de alunos;
 - que ferramentas lúdicas são de bom uso para ensinar conteúdos escolares;
 - que o lúdico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer etapa do ensino e para qualquer idade;
 - que quanto mais novos os alunos, mais importante é o lúdico na aula;
 - que discordam de que há conteúdos que não são propícios para usar o lúdico para ensinar
 - que o prazer em aprender pode ser ensinado;
 - que ao planejar uma aula, sempre pensam em como deixá-la mais lúdica para seus alunos;
- e
- que se sentem bem quando um professor promove uma atividade lúdica em sala na faculdade.

Reconhecem também em maioria, mas um pouco menor (entre 66% e 81%):

- que jogo, brincadeira e lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades;
- que o lúdico promove aprendizados que sem ele não seriam possíveis; e
- que discordam de que na aula, há momento para se divertir e há momento para aprender.

4.4- Ludicidade na visão dos alunos ingressantes e concluintes: questões abertas

O formato de análise das questões abertas do questionário aos alunos seguirá o mesmo padrão adotado para as questões fechadas. Num primeiro momento será exposto o motivo da realização da pergunta e suas intenções, para depois analisar os resultados fazendo uma comparação entre ingressantes e concluintes e entre ambos e a expectativa curricular e o referencial teórico.

O diferencial das questões abertas é a adoção da técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Seu procedimento consiste em, a partir do conteúdo manifesto das respostas dos alunos, criar categorias para classifica-las. Essas categorias

são condicionadas pelo que se pretende encontrar realizando a pergunta, assim como o critério de classificação. Objetiva-se, com isso, estabelecer certa ordem na confusão inicial do conjunto de respostas, sistematizando-as e dando objetividade à sua interpretação. Dessa forma, é possível ter uma visão objetiva do conjunto de respostas de ingressantes e concluintes sem delimitar a alternativas preestabelecidas suas possibilidades de respostas, tendo em vista que eles poderiam escrever o que quisessem. Esse tratamento da informação contida em mensagens tem como base a obra de Bardin (1995).

A organização das tabelas se dará da seguinte forma. Para cada pergunta serão apresentadas duas tabelas, uma para os resultados dos ingressantes e outra para dos concluintes. Cada uma delas terá seis colunas: a primeira para as categorias criadas e para o total, a segunda para as subcategorias criadas, a terceira para o total de respostas de cada uma das subcategorias, a quarta para a porcentagem que essas respostas representam do total de respostas encontradas, a quinta para a porcentagem de alunos que responderam essa subcategoria e a sexta para o total de alunos que respondeu a categoria dada. O total de linhas dependerá do total de categorias e subcategorias. Mas haverá sempre uma linha para a soma de respostas de uma categoria específica e, ao final, uma para o total de respostas, uma para o total de alunos respondentes, uma para a média de respostas por aluno e uma para o total de não respondentes.

Tendo feito essas observações, cabe agora analisar os resultados obtidos em cada uma das oito perguntas abertas.

Tabela 13: Ingressantes - O que um professor que já domina a didática precisa fazer para que você, como aluno, tenha prazer em aprender? (Cite exemplos, caso queira).

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos:
Metodologia	- Recursos tradicionais	3	2,0%	4,6%	
	- Recursos inovadores	9	6,1%	13,8%	
	- Propostas tradicionais	9	6,1%	13,8%	
	- Propostas inovadoras	37	25,0%	56,9%	
	- Avaliação	6	4,1%	9,2%	
	Soma	64	43,2%	69,2%	45
Conteúdo	- Relacionar teoria e prática	13	8,8%	20,0%	
	- Saber explicar	8	5,4%	12,3%	
	- Problematizar	2	1,4%	3,1%	

	- Clareza, exemplos, paciência	16	10,8%	24,6%	
	Soma	39	26,4%	44,6%	29
Aluno	- Respeitar e valorizar particularidades	10	6,8%	15,4%	
	- Envolver na aula	15	10,1%	23,1%	
	- Relacionar-se bem	3	2,0%	4,6%	
	- Protagonismo	7	4,7%	10,8%	
	Soma	35	23,6%	43,1%	28
Professor	- Subjetivas	9	6,1%	13,8%	
	- Objetivas	1	0,7%	1,5%	
	Soma	10	6,8%	15,4%	10
Total	Total de respostas	148			
	Total de alunos	65			
	Média de respostas por aluno	2,27			
	Sem resposta	6			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 14: Concluintes - O que um professor que já domina a didática precisa fazer para que você, como aluno, tenha prazer em aprender? (Cite exemplos, caso queira).

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Metodologia	- Recursos materiais variados/inovadores	6	5,7%	11,1%	
	- Práticas (métodos) variados/inovadores	25	23,6%	46,3%	
	- Coerência	3	2,8%	5,6%	
	Soma	34	32,1%	51,9%	28
Conteúdo	- Relacionar teoria e prática	22	20,8%	40,7%	
	- Saber explicar	7	6,6%	13,0%	
	- Domínio do conteúdo	4	3,8%	7,4%	
	- Problematizar	1	0,9%	1,9%	
	Soma	34	32,1%	57,4%	31
Aluno	- Respeitar e valorizar particularidades	7	6,6%	13,0%	
	- Envolver na aula	14	13,2%	25,9%	
	- Relacionar-se bem	6	5,7%	11,1%	
	- Protagonismo	4	3,8%	7,4%	
	Soma	31	29,2%	42,6%	23
Professor	- Subjetivas	5	4,7%	9,3%	
	- Objetivas	2	1,9%	3,7%	
	Soma	7	6,6%	11,1%	6
	Total de respostas	106			
	Total de alunos	54			

Total	Média de respostas por aluno	1,96
	Não responderam	2

Fonte: Elaborada pelo autor.

A intenção dessa pergunta era verificar que elementos da aula, que dependem da ação do professor, dão prazer aos alunos, sendo o prazer aqui representativo do lúdico. Adicionou-se a ideia de um professor que já domina a didática para fugir de respostas generalizantes como “saber dar aula”. Por isso, partiu-se do pressuposto de que isso ele já sabe fazer, para especificar a resposta do aluno direcionando-o a indagar-se sobre aquilo que lhe dá prazer, e não o que ele considera uma boa aula ou um bom professor.

A partir das respostas dadas, foram criadas quatro grandes categorias de ações para tornar a aula prazerosa: relacionadas à metodologia; ao conteúdo; ao aluno; e ao professor. Entre os ingressantes, a que obteve mais respostas e maior porcentagem de alunos foi a metodologia, e a que menos em ambos foi a do professor. Entre os concluintes, metodologia e conteúdo tiveram o mesmo número de respostas, mas o segundo teve maior porcentagem de alunos. Professor foi mais uma vez a categoria menos respondida.

Das 17 subcategorias criadas, 11 se repetem em ingressantes e concluintes, 4 aparecem apenas entre os ingressantes e 2 apenas entre os concluintes.

A primeira subcategoria, presente na categoria de “Metodologia”, é “Recursos tradicionais”. Ela apareceu somente entre os ingressantes e se refere a respostas que focaram em recursos de ensino tradicionais, tais quais o uso de textos e livros. Foram três respostas que se encaixaram nessa subcategoria. Como exemplo, tem-se:

Além de conteúdo em textos, despertar a atenção do aluno com filmes, dinâmicas etc.

A segunda subcategoria, também metodológica, aparece tanto em ingressantes quanto em concluintes, sendo entre os primeiros redigida como “Recursos inovadores” e entre os segundos como “Recursos materiais variados/inovadores”. Em contraposição à subcategoria anterior, essa concentra respostas que citaram o uso de recursos não tradicionais, como filmes e músicas. Foram nove respostas entre ingressantes (13,8% de alunos), e seis entre concluintes (11,6% de alunos). São exemplos de respostas:

Explicar o conteúdo de forma dinâmica, sem muitas repetições de ideias e trazendo novos meios de aprendizagem além de textos (Ex: Filmes).

Use recursos diversos, tais como: imagens, filmes, esquemas, resumos, mapas conceitual, entre outros.

A terceira subcategoria, também metodológica, está presente novamente somente entre ingressantes, sob o nome de “Propostas tradicionais”. Se refere às respostas que indicaram metodologias tradicionais de ensino, como trabalhos em grupo e exercícios. Foram, ao todo, nove respostas nesse sentido, que tem como exemplo:

De acordo com o que acredito, em com o que me estimula a aprender, trabalhos como redações e estudos dirigidos, aulas interativas que estimule o debate e o posicionamento dos alunos.

Como é possível perceber, as respostas não se limitam a somente uma subcategoria, citando, em geral, elementos que a identificam com mais de uma.

A quarta subcategoria, ainda na metodologia, se faz presente entre ingressantes como “Propostas inovadoras” e entre concluintes como “Propostas (métodos) variados/inovadores”. Está relacionada com as respostas que citam metodologias inovadoras de ensino, em contraposição às tradicionais da subcategoria anterior. Os ingressantes as citaram 37 vezes (56,9% de alunos), e os concluintes 25 vezes (46,3% de alunos). Em ambos foi a subcategoria mais citada, sendo entre os ingressantes com larga vantagem em relação à segunda. Tem-se como exemplos:

Mais dinâmicas em grupo, dessa forma é possível adquirir conhecimento através dos debates.

Aulas mais dinâmicas, que fujam da formalidade. Ex: elaboração de jogos, encenações de situações, etc.

Aulas mais dinâmicas, jogos, filmes em aula.

As aulas devem ser conduzidas em um dinamismo. Além disso, utilizar durante as aulas, exemplos atuais e presentes no contexto do aluno. A interatividade quando realizada através de jogos didáticos é um dos exemplos.

É importante que a aula seja dinâmica, com atividades diferenciadas.

A quinta subcategoria, inserida em metodologia, é denominada “Avaliação”, e está presente somente entre os ingressantes. Está relacionada a respostas que citaram de alguma forma as avaliações como fator de prazer em aula. Foram seis respostas que o fizeram. São exemplos:

- Fazer uso de power point.
- Usar outros recursos como filmes.
- Optar por fazer diversos tipos de avaliação, não somente provas.

Não pressione com provas, seminários e estudos dirigidos, façam como Reuber.

As respostas citam a necessidade de uso de outros métodos avaliativos que não os tradicionais. O segundo exemplo evidencia a tendência de algumas poucas respostas de citar professores com os quais já tiveram aulas e que consideram exemplos de realizadores de práticas prazerosas.

A sexta e última subcategoria metodológica é “Coerência”, presente somente entre concluintes. Ela está relacionada com respostas que enfatizam a necessidade de o professor adotar metodologias coerentes com o conteúdo a ser ensinado. Foi identificada apenas em três respostas, tendo como exemplo:

Organização; Dinamismo; Metodologia coerente com o conteúdo e dinâmico.

A sétima subcategoria, presente em ambas as tabelas, já entra na categoria de “Conteúdo”, sendo denominada: “Relacionar teoria e prática”. Em 13 casos entre os ingressantes (20% de alunos) e em 22 casos entre os concluintes (40,7% de alunos), o prazer da aula está ligado ao quanto o conteúdo relaciona teoria e prática. Essas respostas citam termos como relacionar com o dia a dia, o cenário atual, o cotidiano e a vida profissional. São exemplos:

Envolver o aluno citando exemplos práticos da matéria, como ocorrências vivenciadas ao longo dos seus anos de profissão ou até da vida profissional.

Trazer exemplos do cotidiano da prática escolar e do dia a dia fora da escola também. Conduzir suas aulas sem ler slides do começo ao fim.

Precisa se aproximar da realidade escolar. Discutir assuntos relevantes.

A oitava subcategoria é denominada “Saber explicar”, e está presente em ingressantes e concluintes, num total de 8 respostas para os primeiros (12,3% de alunos) e 7 respostas para os segundos (13% de alunos). Ela se refere às respostas que citaram de alguma forma que quando um professor sabe explicar o conteúdo a aula se torna prazerosa. Eis os exemplos:

Ter didática no ensino, saber passar o conhecimento.

Explicar de forma clara e o mais educativa possível para o meu melhor esclarecimento.

Essa subcategoria demonstra que, por mais que houve a preocupação de, ao elaborar a pergunta, evitar que esse tipo de resposta fosse colocado, ainda assim alguns insistiram em afirmar que ter didática era fonte de prazer para a aula.

A nona subcategoria recebeu o nome de “Problematizar”, e está relacionada a respostas que indicaram a problematização do conteúdo. Em ingressantes ela esteve presente em duas respostas, e em concluintes em apenas uma. Segue como exemplo:

Acho que é sempre bom contestar o que está sendo ensinado. Tornar disponível outras formas de pensamento.

A décima subcategoria guarda alguma semelhança com a oitava, apesar de explicitar melhor ao que se refere. Ela é denominada “Clareza, exemplos, paciência”, e apesar de estar presente somente entre os ingressantes, teve uma presença significativa, tendo 24,6% dos alunos a apontando em 16 respostas, representando 10,8% do total. Essa subcategoria indica elementos de abordagem do conteúdo que levem em conta um esforço para a compreensão do aluno, como busca pela clareza e pela linguagem fácil, o uso constante de exemplos e a paciência ao explicar. Tem-se como exemplos:

Um professor deve se expressar bem, explicar a matéria com clareza e estar disponível para responder as dúvidas. Não acho o interesse de um aluno pela matéria deva ser creditado ao que o professor faz.

Explique de uma forma clara e nos traga exemplos, dependendo da disciplina exemplos do nosso dia a dia.

A décima primeira subcategoria, última da categoria de “Conteúdo”, denomina-se “Domínio do conteúdo”, estando presente apenas em concluintes com quatro respostas. Elas demonstram que o prazer se relaciona com a identificação do aluno de que o professor sabe muito da disciplina que leciona. Tem-se como exemplo:

Deve saber muito sobre os conteúdos que ministra. Deve ser comunicativo com a turma. Deve considerar nossas falas durante as aulas.

Tendo concluído as subcategorias internas ao “Conteúdo”, passo para a décima segunda subcategoria, primeira dentro da grande categoria de “Aluno”. Ela está presente em ingressantes e concluintes e recebe o nome de “Respeitar e valorizar particularidades”. A preocupação dos alunos aqui é que o professor entenda suas dificuldades e condições de estudo, além das diversas características e interesses, valorizando-os como indivíduos singulares. Foram 10 respostas entre ingressantes (15,4% dos alunos) e 7 entre concluintes (13% dos alunos). São exemplos:

Acho que o professor precisa entender a turma, suas necessidades e gostos, e trabalhar em cima disso estimulando sempre.

Se importar com as dificuldades que os alunos têm para estar e completar a matéria.

Ser um professor humano, entenda que os alunos tem necessidades diferentes e que respeite tais diferenças.

A décima terceira subcategoria, com presença entre ingressantes e concluintes, é “Envolver na aula”. Entre os primeiros são 15 (23,1% de alunos) respostas, e entre os segundos são 14 (25,9% de alunos), uma presença relativamente alta em ambos. São

respostas que se referem à necessidade de as práticas do professor estimularem o aluno a participar, incentivarem, cativarem, despertarem o interesse. São exemplos:

Cativar, interagir, diversificar os trabalhos, etc.

Dar aulas mais dinâmicas que nos envolva e nos apaixone, promovendo prazer ao aprender.

Estimular a criatividade e incentivo ao aprendizado. Ex. envolver o aluno na aula, instigando a curiosidade.

A décima quarta subcategoria recebeu o nome de “Relacionar-se bem”, e se refere às respostas que demandaram que o professor criasse uma boa relação com os alunos para que a aula fosse prazerosa, destacando a necessidade de afetividade. Esteve presente em três respostas de ingressantes e seis de concluintes. Seguem os exemplos:

Primeiramente, saber meu nome. Sério, eu fico muito feliz em saber que o professor se importa em conhecer os alunos e como eles vão nas aulas. Ter uma aula diferente, com metodologias que deem prazer e conforto ao estar em sala.

Afetividade e atenção.

A décima quinta e última subcategoria referente à grande categoria “Aluno” é “Protagonismo”. Ela destaca as respostas que citaram de alguma forma que a aula prazerosa é aquela na qual o professor dá voz aos alunos e que eles participem das tomadas de decisões em sala. Foram sete respostas entre ingressantes e quatro entre concluintes. Tem-se como exemplos:

Uma aula dinâmica, participação da turma nas decisões de sala de aula, utilização de múltiplas metodologias, respeito às limitações dos alunos.

Conexões com a prática em sala de aula (que viveremos) (na universidade)
Incluir os alunos e suas vivências nas discussões.

Entrando, por fim, na última grande categoria, “Professor”, coloca-se como décima sexta subcategoria “Subjetivos”. São respostas que indicam que o prazer está em

características subjetivas do professor, tais como carisma, ser simpático ou alegria. Forma nove (13,8% de alunos) respostas de ingressantes nesse sentido e cinco (9,3% de alunos) de concluintes. São exemplos:

O professor precisa ser espontâneo, alegre, trazer felicidade para a sala de aula e não apenas chegar e dar a matéria.

Não somente o domínio do conteúdo, mas o carisma e entusiasmo ao transmití-lo.

Finalmente, a última e décima sétima subcategoria é “Objetivos”, que indica características objetivas do professor em sala de aula, como pontualidade. Foram apenas uma resposta entre ingressantes e duas entre concluintes. É exemplo:

Manter uma dinâmica em sala de forma a que a aula não fique massante e enfadonha. Listar os tópicos, interagir e sempre manter a pontualidade fazem a diferença junto ao debate dos alunos.

Como resumo dos resultados dessa questão, pode-se dizer que entre ingressantes o prazer está mais relacionado com questões metodológicas, seguidas de conteúdo e aluno com resultados muito parecidos, e por último professor. Já entre os concluintes, metodologia, conteúdo e aluno tiveram resultados quando não iguais, muito parecidos, e professor um pouco abaixo. As subcategorias de destaque entre ingressantes foram a de propostas metodológicas inovadoras, a que demandava clareza, exemplos e paciência no tratamento do conteúdo e a do envolvimento do aluno na aula. Já entre os concluintes se destacaram também a das propostas inovadoras, a da relação entre teoria e prática e novamente a do envolvimento do aluno na aula.

A próxima questão aberta é uma continuidade da primeira questão fechada do questionário, que pedia um posicionamento de concordância ou discordância sobre a frase: “Jogo, Brincadeira e Lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades.”. Sendo assim, apenas a responderam aqueles que concordaram que há diferenças entre esses conceitos.

Tabela 15: Ingressantes - Caso concorde com a afirmativa do item a), diga o que você entende por cada um desses termos.

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Jogo	- Coletivo	2	1,3%	4,0%	36
	- Regras preestabelecidas	14	9,1%	28,0%	
	- Objetivo direcionado	4	2,6%	8,0%	
	- Utilização de materiais	4	2,6%	8,0%	
	- Competição	8	5,2%	16,0%	
	- Prazer/Diversão	8	5,2%	16,0%	
	- Aprendizado	7	4,5%	14,0%	
	- Não pedagógico	1	0,6%	2,0%	
	- Estratégia/Concentração	2	1,3%	4,0%	
	Soma	50	32,5%	72,0%	
Brincadeira	- Liberdade/Criatividade	14	9,1%	28,0%	34
	- Aprendizado	9	5,8%	18,0%	
	- Imaginação	1	0,6%	2,0%	
	- Prazer/Diversão	18	11,7%	36,0%	
	- Cultural/Social	2	1,3%	4,0%	
	Soma	44	28,6%	68,0%	
Lúdico	- Liberdade/Criatividade	4	2,6%	8,0%	37
	- Aprendizado	18	11,7%	36,0%	
	- Imaginação/Fantasia	7	4,5%	14,0%	
	- Soma dos dois	2	1,3%	4,0%	
	- Prazer/Diversão	16	10,4%	32,0%	
	- Arte	2	1,3%	4,0%	
	- Corporal	1	0,6%	2,0%	
	- Regras	1	0,6%	2,0%	
	Soma	51	33,1%	74,0%	
Outros	- Não sei	5	3,2%	10,0%	8
	- Respostas não relacionadas	3	1,9%	6,0%	
	Soma	8	5,2%	16,0%	
Total	Total de respostas	153			
	Total de alunos	50			
	Média de respostas por aluno	3,06			
	Não responderam	21			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 16: Concluintes - Caso concorde com a afirmativa do item a), diga o que você entende por cada um desses termos.

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência	% de alunos	Total de alunos
Jogo	- Regras preestabelecidas	26	22,0%	76,5%	
	- Objetivo direcionado	2	1,7%	5,9%	
	- Utilização de materiais	1	0,8%	2,9%	

	- Competição	3	2,5%	8,8%	
	- Aprendizado	4	3,4%	11,8%	
	Soma	36	30,5%	88,2%	30
Brincadeira	- Liberdade/Criatividade	24	20,3%	70,6%	
	- Prazer/Diversão	4	3,4%	11,8%	
	- Imaginação	2	1,7%	5,9%	
	- Cultural/Social	7	5,9%	20,6%	
	Soma	37	31,4%	91,2%	31
Lúdico	- Liberdade/Criatividade	7	5,9%	20,6%	
	- Aprendizado	9	7,6%	26,5%	
	- Imaginação/Fantasia	8	6,8%	23,5%	
	- Soma dos dois	11	9,3%	32,4%	
	- Prazer/Diversão	8	6,8%	23,5%	
	Soma	43	36,4%	88,2%	30
Outros	- Não sei	2	1,7%	5,9%	
	Soma	2	1,7%	5,9%	2
Total	Total de respostas	118			
	Total de alunos	34			
	Média de respostas por aluno	3,47			
	Não responderam	22			

Fonte: Elaborada pelo autor.

A intenção desta pergunta era justamente identificar as concepções que os alunos de Pedagogia da FE/UFRJ têm de jogo, brincadeira e lúdico. Saber diferenciar esses termos teoricamente é um dos objetivos almejados pela expectativa curricular, e por mais que não seja o foco do referencial teórico dessa monografia, ainda assim se constitui como um saber importante. Nessa questão, mais do que na última, são de grande relevância as diferenças observadas entre as respostas de ingressantes e concluintes, cujos resultados serão analisados ao longo da demonstração das subcategorias e em um quadro mais amplo ao final.

As categorias oriundas das respostas dos alunos não são o mais relevante desses resultados. Elas se dividem em “Jogo”, “Brincadeira”, “Lúdico” e “Outros”, com as três primeiras concentrando as subcategorias relacionadas a seu objeto. Dessa forma, para saber as concepções de cada um desses termos, indica-se a observação das subcategorias e seus resultados. Faz sentido, também, concentrar-se mais na frequência de alunos que respondeu cada uma das subcategorias do que em sua porcentagem das respostas totais, ressaltando que essa frequência se refere aos alunos que responderam essa pergunta, e não a todos que responderam o questionário.

Foram criadas 24 subcategorias, estando 15 presentes em ingressantes e concluintes e as 9 restantes apenas entre os primeiros. As 9 primeiras são sobre jogo. Da

décima à décima quarta são sobre brincadeira. Da décima quinta à vigésima segunda são sobre lúdico. E as duas últimas estão na categoria “outros”. Cabe ressaltar que, dentro da categoria “Jogo”, é possível fazer uma subdivisão, sendo as quatro primeiras subcategorias referentes às características formais do jogo e as cinco últimas referentes ao seu sentido.

A primeira subcategoria está presente somente entre os ingressantes e foi denominada “Coletivo”. Foram identificadas duas respostas (4% dos alunos) que se encaixam nela. Elas afirmam que uma das características do jogo é o fato de ser coletivo, ou seja, não individual. Tem-se como exemplo a seguinte resposta:

Jogos são atividades coletivas, para entretenimento das crianças são as brincadeiras e lúdico é qualquer atividade para o entretenimento.

A segunda subcategoria, presente em ambas e sobre jogo, é “Regras preestabelecidas”. As suas respostas afirmam que o jogo tem como características possuir regras, e alguns ainda apontam o fato de serem prévias ao seu início. Entre os concluintes, ela foi por muito a subcategoria mais citada sobre jogo, com 26 respostas e um total de 76,5% dos alunos respondendo-a. Entre ingressantes foram 14 respostas, representando 28% dos alunos. São exemplos:

Lúdico: algo que visa o divertimento acima de tudo.

Jogos: uma atividade que requer regras.

Brincadeiras: algo mais livre, conceito de brincar.

Jogo seria algo mais limitado e regrado do que brincadeira e lúdico.

O jogo, diferente dos outros, possui regras.

Jogo: atividade dinâmica que possui regras pré-estabelecidas; brincadeira: atividade dinâmica que pode possuir regras mas essas são estipuladas pelos próprios participantes; lúdico: é um conceito mais amplo, que implica uma atuação diversificada e dinâmica, que pode incluir jogos e brincadeiras.

É possível afirmar que tanto para ingressantes quanto para concluintes essa é a característica principal do jogo. Entretanto, entre concluintes há uma maioria muito mais

significativa que reconhece essa diferença, o que pode indicar um dos aprendizados curriculares sobre lúdico adquirido ao longo do curso.

A terceira subcategoria de jogo é “Objetivo direcionado”, que engloba basicamente aqueles que afirmam que o jogo possui um objetivo final a ser alcançado. Foram quatro respostas de ingressantes (8% de alunos) e duas de concluintes (5,9% de alunos). Os exemplos são:

Os 3 se diferem pois cada um deles tem sua forma, os jogos normalmente tem regras e seguem para um objetivo final enquanto as brincadeiras nem sempre tem regras e/ou objetivos. O lúdico é brincar e aprender, aprender brincando.

Jogos - Quando o objetivo é mais direcionado e existem regras.

Brincadeiras - Algo mais livre.

Lúdico - No caso, atividades que proporcionam prazer.

A quarta subcategoria, última de jogo relativa a suas características formais, é “Utilização de materiais”. Ou seja, concentra as respostas que indicaram o uso de materiais como constituintes de um jogo. Foram quatro respostas de ingressantes (8% dos alunos) e apenas uma de concluintes (2,9% dos alunos). Tem-se como exemplo:

Jogo - se utiliza algum utensílio.

Brincadeira - não há necessariamente utensílios e/ou regras.

Lúdico - utilização de jogos, fantasias.

A quinta subcategoria permanece em jogo, mas inicia uma sequência que tem como foco o seu sentido, e não sua estrutura. Ela foi nomeada de “Competição”, possuindo oito respostas entre os ingressantes (16% dos alunos) e três entre os concluintes (8,8% dos alunos). Se refere àqueles que identificam a competitividade, a disputa como uma característica definidora do jogo. São exemplos:

Jogo eu entendo que é algo que estimula a competição sobre quem joga. A brincadeira algo que pode ser realizado por todos. Lúdico algo que é abordado de forma informal, descontraída para não se tornar pesado.

Um jogo seria uma competição, uma brincadeira seria um exercício divertido e o lúdico seria tudo que remete ao universo da fantasia e lazer.

A sexta subcategoria foi nomeada de “Prazer/Diversão”. Ela está também presente em brincadeira e lúdico, mas por enquanto nos referimos apenas a seus resultados relacionados ao jogo. Se relaciona com aqueles que responderam que o jogo envolve prazer ou diversão. Nenhum concluinte respondeu algo que pudesse se encaixar nessa subcategoria, enquanto entre os ingressantes houveram oito respostas (16% dos alunos). São exemplos:

Jogo - usar uma estratégia ""divertida"" para ensinar.

Brincadeira - se divertir aprendendo.

Lúdico - práticas corporais.

Jogo - regras, que geram diversão.

Brincadeira - livre, diversão.

Lúdico - atividades pedagógicas apresentadas c/ leveza quase q em tom de brincadeira.

A sétima subcategoria é “Aprendizado”, mais uma que também esteve presente em brincadeira e lúdico, mas que aqui está se referindo às respostas que citaram o caráter pedagógico do jogo. Esteve presente tanto em ingressantes quanto em concluintes, com sete respostas entre os primeiros (14% dos alunos) e quatro respostas entre os segundos (11,8% dos alunos). São exemplos de respostas:

Jogo - usar uma estratégia ""divertida"" para ensinar.

Brincadeira - se divertir aprendendo.

Lúdico - práticas corporais.

Jogo: desenvolvimento e aprimoramento da percepção e das capacidades espaciais, lógicas e matemáticas; Brincadeiras: representação dos papéis sociais (exemplos: escolinha, médico, casinha); Lúdico: interação com algum objeto do cotidiano (seja um jogo, cartas, barbantes, bola ... com objetivo(s) específicos para serem alcançados a curto, médio ou longo prazo.

A oitava subcategoria foi denominada “Não pedagógico”, e possui apenas uma resposta, que está entre os ingressantes. Ela ressaltou o caráter não propositivo em termos

pedagógicos do jogo, indo de encontro com as respostas da subcategoria anterior. Eis a resposta:

Jogo - não tem propósito pedagógico.

Brincadeira - Não tem propósito pedagógico mas precisa de um olhar atento porque pode nos fornecer dados muito importantes a respeito do aluno.

Lúdico - Tem propósito pedagógico.

A nona e última subcategoria sobre jogo, ainda relacionada a seu sentido, foi denominada “Estratégia/Concentração”. Estando presente mais uma vez somente entre ingressantes, ela totalizou apenas duas respostas. Seu diferencial está no destaque da necessidade de concentração e de adotar estratégias nos jogos, ressaltando sua seriedade. Segue uma resposta de exemplo:

Jogo: Jogos que desenvolvem o raciocínio, algo mais “sério” que exige concentração.

Brincadeira: Dinâmicas que exigem espaço, planejamento e paciência para ser feito.

Lúdico: Uma forma de ensinar algo na prática, de modo que desperte mais interesse.

Os resultados sobre a categoria “Jogo” demonstram que entre concluintes há uma clara tendência de identificação desse termo com o fato de possuir regras, uma de suas características formais de acordo com o referencial teórico. Já entre ingressantes, há uma maioria que concorda com os concluintes, mas bem menos significativa. Suas respostas são mais difusas e envolvem mais questões relativas ao sentido do jogo na comparação com os concluintes.

A décima subcategoria já adentra na categoria “Brincadeira”, denominando-se “Liberdade/Criatividade”. Estando presente tanto em ingressantes quanto em concluintes, ela representa as respostas que ressaltaram o caráter livre da brincadeira e sua possibilidade de criar, muitas vezes em contraposição ao caráter regado do jogo. Foram 14 respostas entre ingressantes (28% de alunos) e 24 entre concluintes (71% de alunos). São exemplos:

Jogos - Quando o objetivo é mais direcionado e existem regras.

Brincadeiras - Algo mais livre.

Lúdico - No caso, atividades que proporcionam prazer.

Jogo: atividade dinâmica que possui regras pré-estabelecidas; brincadeira: atividade dinâmica que pode possuir regras mas essas são estipuladas pelos próprios participantes; lúdico: é um conceito mais amplo, que implica uma atuação diversificada e dinâmica, que pode incluir jogos e brincadeiras.

Lúdico: algo que visa o divertimento acima de tudo.

Jogos: uma atividade que requer regras.

Brincadeiras: algo mais livre, conceito de brincar.

Jogo = regras/muitos componentes.

brincadeira: + livre

lúdico = imaginário.

Entre os concluintes, essa é a subcategoria sobre brincadeira com mais respostas, o que demonstra a identificação desse termo com a liberdade e a criatividade. Entre ingressantes o índice também é alto, mas não foi a mais respondida. Inclusive, a porcentagem de alunos que responderam algo relativo a essa subcategoria é muito semelhante a dos que relacionaram jogo com regras: 28% e 28% entre ingressantes e 70,6% e 76,5% entre concluintes, respectivamente. Isso aponta com mais força para a hipótese de que o currículo pode ter como foco essa diferenciação entre os termos.

A décima primeira subcategoria está presente somente entre ingressantes, sendo “Aprendizado”. Se refere às respostas que ressaltaram o caráter pedagógico da brincadeira. Nenhum concluinte o fez, enquanto nove respostas de ingressantes o fizeram (18% de alunos). São exemplos:

Jogo - usar uma estratégia ""divertida"" para ensinar.

Brincadeira - se divertir aprendendo.

Lúdico - práticas corporais.

Jogo - espírito competitivo.

Brincadeira - socialização.

Lúdico - aprender se divertindo.

A décima segunda subcategoria foi denominada “Imaginação”, para se referir às respostas que indicaram o caráter imaginativo e imaginário da brincadeira, o aspecto da

fantasia. Esteve presente em apenas uma resposta de ingressantes e duas de concluintes. Tem-se como exemplo:

Jogo é toda proposta que tem uma figura de jogador por exemplo jogo da velha que tem dois participantes. Brincadeira é tudo aquilo que envolve a imaginação ou o simbólico, através de música ou cantigas. Lúdico é algo ou atividade que é divertida e prazerosa.

A décima terceira subcategoria tem como nome “Prazer/Diversão”, e se refere às respostas que destacaram o prazer e o divertimento como constituintes da brincadeira. Enquanto essa foi a característica mais indicada por ingressantes, totalizando 18 respostas (36% de alunos), entre os concluintes houveram apenas quatro (11,8% de alunos). São exemplos:

Jogo - usar uma estratégia ""divertida"" para ensinar.

Brincadeira - se divertir aprendendo.

Lúdico - práticas corporais.

a - um jogo tem ganhadores e perdedores.

b - uma brincadeira é um entretenimento divertido.

c - o lúdico se refere mais ao criativo e a arte.

Jogo - quando possui regras e relações de disputa.

Brincadeira - ato de prazer. Brincar livre ou intencional.

Lúdico - Não necessariamente precisa haver jogos e brincadeiras para haver ludicidade. O lúdico é além disso.

Assim como no caso do jogo, essa subcategoria demonstra que os ingressantes recorrem muito mais aos conceitos de diversão e prazer para caracterizar a brincadeira. Os concluintes não se referenciaram nesses termos para caracterizar o jogo e apenas 11,8% o fizeram para a brincadeira, enquanto entre ingressantes 16% falaram sobre isso ara o jogo e 36% para a brincadeira.

A décima quarta subcategoria, última relativa à brincadeira, denominada “Cultural/Social”, se refere às afirmações de que o jogo é cultural e envolve arte ou interação, por exemplo. Foram sete respostas de concluintes que fizeram essa relação

(20,6% de alunos), enquanto somente duas de ingressantes a realizaram (4% de alunos). Seguem os exemplos:

Jogo: desenvolvimento e aprimoramento da percepção e das capacidades espaciais , lógicas e matemáticas ; Brincadeiras: representação dos papéis sociais (exemplos: escolinha , médico , casinha) ; Lúdico: interação com algum objeto do cotidiano (seja um jogo , cartas , barbantes , bola ... com objetivo (s) específicos para serem alcançados a curto , médio ou longo prazo.

Jogo pode ser desde um jogo de tabuleiro até brincadeira de pique pega. Brincadeiras são mais diversas, pode ser desde a leitura de um livro até ouvir uma música. Lúdico está dentro do brincar.

Os resultados sobre a brincadeira indicam que as subcategorias criadas para ingressantes e concluintes estão mais combinadas do que no caso do jogo, com exceção de “Aprendizado” que se restringiu aos primeiros. Enquanto concluintes concentraram suas respostas no caráter de liberdade e criação da brincadeira, os ingressantes se dividiram entre essa mesma subcategoria e a que ressalta o prazer e a diversão.

A décima quinta subcategoria já é a primeira que entra na categoria “Lúdico”, e tem por nome “Liberdade/Criatividade”, ou seja, que veem o lúdico como algo livre e criativo. Foram quatro respostas entre os ingressantes (8%) e sete entre os concluintes (20,6%). São exemplos:

Jogo - Atividade com regras, materiais, objetos.

Brincadeira - atividade mais livre, interativa ou até solitária.

Lúdico - aquilo que traz a imaginação e criação.

Jogo é composto de regra, brincadeira é mais livre pode ou não conter especificações, lúdico é a imaginação, espontaneidade, liberdade.

A décima sexta subcategoria está relacionada às respostas que veem no lúdico possibilidades pedagógicas, sendo denominada “Aprendizado”. São 18 entre ingressantes (36% de alunos) e nove entre concluintes (26,5% de alunos). Entre as respostas estão:

Jogo estimula uma competitividade, brincadeira é como se fosse um lazer, e o lúdico desenvolve a criatividade e estimula o aprendizado.

Jogo tem regras, brincadeira a criança faz a regra, e lúdico é a forma descontraída de ensinar.

Jogo - recurso para despertar de algo.

Brincadeira - forma livre de se aprender.

Lúdico - estratégia didática para trazer/apresentar o conteúdo.

Ambas as porcentagens de alunos para essa subcategoria são mais altas do que em suas correspondentes nas categorias “Jogo” e “Brincadeira”. É possível ver pelos resultados que, de maneira geral, tanto ingressantes quanto concluintes tendem a definir mais o lúdico em sua identidade com a educação do que o jogo ou a brincadeira.

A décima sétima subcategoria, denominada “Imaginação/Fantasia”, se refere às respostas que viam características fantasiosas no lúdico, relativas à imaginação. Foram totalizadas sete respostas desse caráter entre ingressantes (14% dos alunos) e oito entre concluintes (23,5% dos alunos). São exemplos:

Jogo é algo ainda mais, tipo, tem que ter estratégia.

Lúdico é fantasia.

Brincadeiras são jogos divertidos.

Um jogo seria uma competição, uma brincadeira seria um exercício divertido e o lúdico seria tudo que remete ao universo da fantasia e lazer.

Jogos tem regras definidas.

Brincadeira é algo mais livre.

Lúdico é o que mexe com a imaginação.

Essa subcategoria esteve ausente nas referentes ao jogo e teve resultados muito pequenos nas relativas à brincadeira. Surge, agora em lúdico, com alguma representatividade, principalmente entre os concluintes.

A décima oitava subcategoria recebeu o nome de “Soma dos dois”, pois se refere às respostas que indicaram o lúdico como a soma do jogo com a brincadeira, ou como estando presente nos dois. Enquanto apenas duas respostas de ingressantes tiveram afirmações desse tipo (4% dos alunos), foram 11 entre concluintes (32,4%). Os exemplos são:

Jogos são para testar o raciocínio do educando, brincadeiras são para que o ambiente seja mais agradável, lúdico é a junção dos dois itens acima.

Jogo - algo mais direcionado.

Brincadeira - mais livre.

Lúdico - junção dos dois, se trabalhados dessa forma em sala.

A décima nona subcategoria é mais uma vez “Prazer/Diversão”, mas dessa vez relativa ao lúdico. Foram 16 respostas de ingressantes nesse sentido (32% dos alunos) e oito respostas de concluintes (23,5% dos alunos). O que cabe destacar aqui é o aumento do uso dessa referência para conceituação entre os concluintes, que o fizeram em número mais baixo com a brincadeira e não o fizeram com o jogo. Seguem os exemplos:

Jogo - espírito competitivo.

Brincadeira - socialização.

Lúdico - aprender se divertindo.

Lúdico: algo que visa o divertimento acima de tudo.

Jogos: uma atividade que requer regras.

Brincadeiras: algo mais livre, conceito de brincar.

Jogo - atividade regida por regras específicas.

Brincadeiras - algo natural do ser humano.

Lúdico - conjunto de formas e maneiras de se transformar assuntos considerados sérios e mais complexos em prazerosos.

A vigésima subcategoria esteve presente apenas em respostas de ingressantes, totalizando duas aparições. Foi denominada “Arte”, pois suas respostas relacionaram lúdico com algo artístico. É um exemplo:

a - um jogo tem ganhadores e perdedores.

b - uma brincadeira é um entretenimento divertido.

c - o lúdico se refere mais ao criativo e a arte.

A vigésima primeira subcategoria também só esteve entre ingressantes, e com apenas uma resposta. De nome “Corporal”, afirmou que o lúdico está relacionado a atividades corporais. A resposta foi:

Jogo - usar uma estratégia ""divertida"" para ensinar.

Brincadeira - se divertir aprendendo.

Lúdico - práticas corporais.

A vigésima segunda e última subcategoria referente ao lúdico recebeu o nome de “Regras”, e conta com apenas uma resposta, de um ingressante, que afirmou indiretamente ser uma característica do lúdico a presença de regras, direcionamento. Segue a citação:

Brincadeira livre é totalmente diferente de atividade lúdica porque, o livre remete ao aluno "brincar" sozinho ao invés de realizar atividades guiadas.

Os resultados sobre lúdico, então, apontam para uma volta da difusão de respostas e subcategorias entre os ingressantes, tal qual ocorreu com o jogo. Foram oito subcategorias para os ingressantes e apenas cinco para os concluintes. Os primeiros dividiram suas respostas de maneira a concentrá-las muito entre “Aprendizado” e “Prazer/Diversão”, enquanto os segundos as distribuíram bem entre as cinco subcategorias.

Por fim, as duas últimas subcategorias se encaixam em uma categoria maior que, por falta de melhor nome, recebeu a alcunha de “Outros”. A vigésima terceira subcategoria geral, e primeira dessa, tem o nome de “Não sei”, e está presente tanto em ingressantes e concluintes. Ela engloba as respostas que afirmaram reconhecer que há diferenças entre os três termos, mas não sabem dizer que diferenças são essas. Foram cinco respostas nesse sentido para os ingressantes (10% dos alunos) e duas para os concluintes (5,9% dos alunos). São exemplos:

Concordo com a afirmativa do item a), porém não tenho conhecimento teórico suficiente acerca do assunto para descrever o que entendo por cada um dos conceitos citados.

Não sei explicar.

A última subcategoria está presente somente entre os ingressantes, com um total de três respostas (6% dos alunos). Sua denominação ficou “Respostas não relacionadas”,

pois se refere a respostas que não tiveram em seu conteúdo nenhuma informação que respondesse à pergunta realizada. Tem-se como exemplo:

O conteúdo passado deverá se adequar com o desenvolvimento das aulas.

Concluem-se, assim, os resultados da segunda questão aberta do questionário, podendo passar então para a terceira. Ela também é uma continuidade de uma questão fechada do questionário, que demandava concordar ou discordar da seguinte afirmação: “Há conteúdos que não são propícios para usar o lúdico para ensinar.”. Sendo assim, apenas a responderam aqueles que concordaram com a frase.

“Caso concorde com a afirmativa do item h), cite exemplos de conteúdos que não considera bons de serem ensinados com ludicidade” era a questão a ser respondida. Mas foram muito poucos os que o fizeram. Como é possível ver pela Tabela 8, entre os concluintes apenas quatro concordaram, e destes apenas um respondeu, e assim o fez:

Algumas áreas da língua como sintaxe e morfologia.

Entre os ingressantes, foram 24 alunos que concordaram, e destes 19 responderam à questão aberta. Os resultados podem ser vistos na tabela abaixo:

Tabela 17: Ingressantes - Caso concorde com a afirmativa do item h), cite exemplos de conteúdos que não considera bons de serem ensinados com ludicidade

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Tema	-	3	13,6%	15,8%	
	Cultura/História/Religião				
	- Sexualidade	1	4,5%	5,3%	
	- Ciências exatas	5	22,7%	26,3%	
	- Temas pesados	4	18,2%	21,1%	
	- Inatismo e ambientalismo	1	4,5%	5,3%	
	Soma	14	63,6%	57,9%	11
Circunstância	- Meio	1	4,5%	5,3%	
	- Características do aluno	1	4,5%	5,3%	
	- Avaliação	1	4,5%	5,3%	
	Soma	3	13,6%	15,8%	3
	- Não sei	3	13,6%	15,8%	

Outro	- Respostas não específicas	2	9,1%	10,5%	
	Soma	5	22,7%	26,3%	5
Total	Total de respostas	22			
	Total de alunos	19			
	Média de respostas por aluno	1,16			
	Não responderam	52			

Fonte: Elaborada pelo autor.

As categorias criadas para essa questão foram “Tema”, “Circunstância” e “Outro”. A primeira engloba as respostas que citaram algum tema ou conteúdo específico, enquanto a segunda abarca alguma circunstância específica em que o uso do lúdico não é adequado. A última recolhe as respostas que não se encaixavam nas outras.

A primeira subcategoria, denominada “Cultura/História/Religião”, se refere a respostas que citaram esses temas ou conteúdos relacionados a eles. Foram três respostas ao todo. Segue um exemplo:

Religião, cultura, história e sexualidade.

A segunda subcategoria, denominada “Sexualidade”, teve apenas uma resposta, justamente a mesma da subcategoria anterior.

Já a terceira subcategoria foi a que obteve maior número de respostas, somando cinco. É a de “Ciências exatas”, que se refere àquelas que citaram algum conteúdo dessa área. Tem-se como exemplo:

Matérias exatas.

A quarta subcategoria teve quatro respostas, e foi denominada “Temas pesados”. Ela recolhe as respostas que citaram temas como violência, que não seriam adequados de tratar com ludicidade. São exemplos:

Colonização da América e as guerras mundiais (principalmente a segunda, com o holocausto).

Suicídio, mortes, matérias sobre violência que contenham na mídia, estatísticas desastrosas na sociedade.

A quinta e última subcategoria inserida em “Tema” é denominada “Inatismo e ambientalismo”. O motivo é por ter sido exatamente essa a única resposta que nela se encaixa.

A sexta subcategoria, já dentro da categoria “Circunstância”, foi denominada “Meio”, pois se refere a uma resposta que citou que o diferencial para a questão é o meio, e não o conteúdo. Segue a resposta:

Ao meu ver, vai muito além do conteúdo, e sim, do meio em que essas crianças estão inseridas.

A sétima recebeu o nome de “Características do aluno”, pois estabeleceu isso como critério ao invés dos conteúdos. Só recebeu, também, uma resposta, que segue:

Concordo pelo fato de ter alunos com maior e menor possibilidade de aprender do que outros; e com certos conteúdos isso pode ficar mais visível.

A oitava e última subcategoria inserida em “Circunstância” é “Avaliação”. Contendo mais uma vez somente uma resposta, ela afirmou que o importante é que a avaliação seja pensada com mais cuidado, como demonstro abaixo:

Na minha opinião a explicação da matéria pode ser feita de diversas maneiras até para praticidade da aprendizagem. Mas a avaliação deve ter um certo teor para que não seja feita de qualquer maneira.

Entrando já na categoria “Outros”, a primeira subcategoria, “Não sei”, se refere às respostas que não souberam dizer quais conteúdos não podem ser trabalhados ludicamente. Foram totalizadas três respostas, cujo exemplo segue:

No presente momento não sei responder.

Por último, a subcategoria “Respostas não específicas” se refere às respostas que não especificaram os conteúdos ou as circunstâncias sob as quais o lúdico não poderia ser utilizado. Foram duas respostas nesse sentido, tendo como exemplo:

Alguns autores, teorias, conceitos.

Não é possível generalizar nenhum dos resultados acima, pela baixa quantidade de respostas. Entretanto, eles se apresentam como curiosidades sobre possíveis temas que os alunos achariam complicado trabalhar ludicamente. A presença da subcategoria “Temas pesados”, por exemplo, demonstra uma visão de ludicidade que não o relaciona com a seriedade, pois parece querer isolar aquilo que é sério daquilo que é lúdico.

A próxima questão aberta tem seus resultados apresentados nas seguintes tabelas:

Tabela 18: Ingressantes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe um jogo em sala? Ex: Jogo de tabuleiro, jogo de simulação, jogo de adivinha...

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Positivas	- Gosto/Bem/Legal/Feliz	17	16,3%	24,3%	
	- Motivado/Interessado/Curioso	13	12,5%	18,6%	
	- Amo/Adoro/Fantástico/Muito	17	16,3%	24,3%	
	- Divertido/Livre/Leveza/À vontade	15	14,4%	21,4%	
	Soma	62	59,0%	80,0%	56
Negativas	- Não gosto/Estranho/Chata	3	2,9%	4,3%	
	- Introverso/Tímido	1	1,0%	1,4%	
	- Competição	1	1,0%	1,4%	
	Soma	5	4,8%	7,1%	5
Qualidades	- Facilita a aprendizagem	11	10,6%	15,7%	
	- Amplia a aprendizagem	3	2,9%	4,3%	
	- Inovador/Raro	13	12,5%	18,6%	
	- Utiliza outras habilidades	3	2,9%	4,3%	
	Soma	30	28,8%	40,0%	28
Outras	- Ainda não tive	7	6,7%	10,0%	
	Soma	7	6,7%	10,0%	7
Total	Total de respostas	104			
	Total de alunos	70			
	Média de respostas por aluno	1,48			
	Não responderam	1			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 19: Concluintes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe um jogo em sala? Ex: Jogo de tabuleiro, jogo de simulação, jogo de adivinha...

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	% de alunos	Total de alunos
Positivas	- Gosto/Bem/Legal/Feliz	12	13,2%	21,8%	
	- Motivado/Interessado/Curioso	18	19,8%	32,7%	
	- Amo/Adoro/Fantástico/Muito	15	16,5%	27,3%	
	- Divertido/Livre/Leveza/À vontade	12	13,2%	21,8%	
	Soma	57	62,6%	83,6%	46
Negativas	- Introvertido/Tímido	2	2,2%	3,6%	
	- Não gosta/Estranho/Chata	2	2,2%	3,6%	
	- Cansada /Entediada	2	2,2%	3,6%	
	Soma	6	6,6%	9,1%	5
Qualidades	- Facilita a aprendizagem	12	13,2%	21,8%	
	- Amplia a aprendizagem	5	5,5%	9,1%	
	- Inovador/Raro	11	12,1%	20,0%	
	Soma	28	30,8%	50,9%	28
Total	Total de respostas	91	100%		
	Total de alunos	55			
	Média de respostas por aluno	1,65			
	Não responderam	1			

Fonte: Elaborada pelo autor.

A intenção dessa pergunta é identificar as relações subjetivas que os alunos do curso de Pedagogia da FE/UFRJ possuem com a presença de jogos em situações de aprendizagem em que são educandos em processo de formação profissional docente. Por isso a pergunta se concentra nos sentimentos dos estudantes. Como reconhecido pelo referencial teórico, ter uma boa relação subjetiva com o jogo em contextos pedagógicos é um primeiro passo importante para tornar-se um docente lúdico e fazer da ludicidade um elemento constitutivo de sua identidade profissional. Nesse sentido, ao analisar um currículo de um curso de formação de professores, é importante verificar como os alunos se relacionam com os momentos de ludicidade que esse currículo proporciona.

A partir das respostas abertas, foram criadas quatro grandes categorias: “Positivas”, “Negativas”, “Qualidades” e “Outras”. As subcategorias dividem-se basicamente, então, entre aquelas cujo sentimento exposto em relação ao jogo na universidade é positivo, aquelas cujo sentimento é negativo, aquelas que ressaltam

qualidades dos jogos nesse contexto, e respostas que não se encaixam nessas classificações.

Nesse sentido, a primeira subcategoria, pertencente à categoria “Positivas”, é a “Gosto/Bem/Legal/Feliz”. Ela representa respostas que afirmaram sentir-se bem com os jogos, mas não deram grande ênfase à positividade. Foram 17 respostas deste tipo entre os ingressantes (24,3% de alunos), e 12 entre os concluintes (21,8% de alunos). Seguem os exemplos:

Fico feliz, além de me chamar atenção, pois é uma atividade diferente.

Feliz. Infelizmente a academia defende muito o lúdico e não pratica, quando isso acontece me agrada.

Eu gosto e me sinto bem!

A segunda subcategoria é denominada “Motivado/Interessado/Curioso”, e abarca as respostas que citam de alguma forma o aumento da vontade de participação na aula, do interesse, do estímulo. São 13 respostas desse tipo entre os ingressantes (18,6% dos alunos) e 18 entre os concluintes (32,7% dos alunos). Seguem os exemplos:

Curiosa para saber o que aquilo significa e representa.

Sinto-me mais interessada no conteúdo, pois gosto quando a aula é dinâmica e criativa.

Acho fantástico quando isso acontece. Me sinto mais motivada para aprender e participar.

Muito motivada. Geralmente tenho mais facilidade para internalizar o conteúdo.

A terceira subcategoria, ainda em “Positivas”, é “Amo/Adoro/Fantástico/Muito”. Ela engloba as respostas que não somente demonstraram bons sentimentos em relação ao perguntado, como os enfatizaram com palavras de significado superlativo. Os ingressantes tiveram 17 respostas classificadas como tal (24,3% de alunos), enquanto os concluintes tiveram 15 (27,3% de alunos). Seguem os exemplos:

Muito feliz. Sinto como um modo de distração e até esquecer os problemas.

Eu gosto muito, sair da rotina.

Fico muito feliz! Sempre bom atividades sem ser "responda em uma folha de ofício as perguntas que estão no quadro"

Adoro!!! Acho super legal!

A quarta e última subcategoria positiva é a “Divertido/Livre/Leveza/À vontade”, e se refere àquelas respostas que se concentraram em afirmar sentimentos prazerosos, acentuando o caráter descontraído dos jogos. Foram 15 respostas desse tipo entre ingressantes (21,4% dos alunos) e 12 entre os concluintes (21,8% dos alunos). Tem-se como exemplos:

Acho dinâmico, descontraído.

Eu gosto. Sinto que a aula fica com ar mais leve. Me sinto mais relaxada pois dispomos de um momento para rirmos.

Me sinto mais a vontade para aprender. A aula foge do cotidiano tradicional do meio acadêmico.

A quinta subcategoria já se refere à grande categoria de “Negativas”, denominando-se “Introvertido/Tímido”. Agrupa as respostas que afirmaram não gostar muito dos momentos de jogos por conta da timidez. Entre os ingressantes houve apenas uma resposta, enquanto entre os concluintes foram duas. Tem-se como exemplo:

Sou introvertida e prefiro assistir uma aula do que uma atividade lúdica, não fico muito a vontade.

A sexta subcategoria foi denominada “Não gosto/Estranho/Chato”, a fim de incluir as respostas que expressam seu desgosto pelas propostas presentes na pergunta. Foram três respostas entre os ingressantes e duas entre os concluintes. Seguem como exemplos:

Eu, particularmente, não gosto muito. Prefiro aulas convencionais, mas acredito que para crianças seja ótimo.

Eu não gosto pelo simples fato que impõe aos alunos que participem, não mais para minha aprendizagem o jogo não é uma boa ferramenta de estímulo.

A sétima subcategoria recebeu o nome de “Cansada/Entediada”, e possui apenas duas respostas, ambas entre concluintes. Elas citam que, dependendo da proposta, pode não ser positivo. Segue o exemplo:

Se bem explicitados os objetivos a serem alcançados e se for coerente com a proposta da aula, acho válida a ideia. Também presto atenção no tipo de materiais e na condução da proposta. Se os mesmos forem infantilizados demais, repetitivos e/ou com mau acabamento de materiais, fico entediada e decepcionada.

A oitava subcategoria e última entre as negativas é “Competição”, possuindo apenas uma resposta, entre ingressantes, que se refere ao caráter prejudicial da competitividade que envolve os jogos. Segue a resposta:

Muito bem. Entretanto com reservas porque essa de quem ganha e quem perde eu não concordo.

A nona subcategoria já pertence à grande categoria de “Qualidades”, sendo denominada “Facilita a aprendizagem”. São respostas que destacam o caráter de facilitador da aprendizagem por parte dos jogos. Foram 11 respostas entre os ingressantes (15,7% dos alunos) e 12 entre os concluintes (21,8% dos alunos). Seguem como exemplos:

Normal pois os jogos nos estimulam uma melhor e mais fácil aprendizagem.

Muito motivada. Geralmente tenho mais facilidade para internalizar o conteúdo.

Acho muito interessante por ele facilitar nosso esclarecimento na matéria.

A décima subcategoria foi denominada “Amplia a aprendizagem”, e indica respostas que citaram aprendizados que o jogo proporciona. Foram três respostas entre

interessantes (4,3% de alunos) e cinco entre concluintes (9,1% de alunos). Seguem os exemplos:

Muito animado pois ajuda na concentração e no trabalho em equipe.

Sinto-me desafiada a experienciar novas práticas sobre determinada situação, pois assim torna-se a aula mais prazerosa e capaz de envolver e despertar interesse pelo assunto, além de ampliar o conhecimento.

A décima primeira subcategoria recebeu o nome de “Inovador/Raro”, e se refere às respostas que indicaram como qualidade do jogo o fato de ser inovador, diferente como proposta. Foram 13 respostas nesse sentido entre interessantes (18,6% de alunos) e 11 entre concluintes (20% de alunos). São exemplos:

Acho ótimo, quebra esse paradigma de sentar e assistir como uma palestra.

Fico feliz, além de me chamar atenção, pois é uma atividade diferente.

Fico bem entusiasmada, são raras atividades desse tipo.

A décima segunda e última subcategoria dentro das qualidades é “Utiliza outras habilidades”, se referindo ao fato de que através do jogo é possível exercitar novas competências. Ela só esteve presente em respostas dos interessantes, num total de três. Tem-se como exemplo:

Me sinto confortável para contribuir com a aula, podendo utilizar outras habilidades.

Por fim, a última subcategoria, inserida solitariamente na categoria “Outros” e presente somente entre interessantes, foi denominada “Ainda não tive”. Ela recolhe as respostas dos alunos que indicaram ainda não terem experienciado esse tipo de situação na universidade. Foram sete respostas ao todo (10% de alunos), cujo exemplo é:

Nenhum dos meus professores promoveu atividades desse tipo, então não posso responder.

Como resumo dos resultados, é possível dizer que uma imensa maioria dos alunos, tanto ingressantes quanto concluintes, se sente bem com a realização de jogos nas aulas da universidade. Não satisfeitos em relatar os bons sentimentos, muitos ainda se anteciparam à questão seguinte e destacaram qualidades que veem nesse tipo de proposta. Foram pouquíssimos aqueles que demonstraram sentir-se mal. As porcentagens, em geral, foram muito parecidas entre concluintes e ingressantes em todas as categorias.

A questão aberta seguinte, uma continuidade da anterior, tem seus resultados expostos nas seguintes tabelas:

Tabela 20: Ingressantes - Você considera os momentos citados na questão 3 importantes? Por que?

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Cognitiva	- Facilita o aprendizado	17	19,3%	26,2%	
	- Torna o aprendizado agradável	8	9,1%	12,3%	
	- Oferece outro ponto de vista	1	1,1%	1,5%	
	- Amplia o aprendizado	5	5,7%	7,7%	
	Soma	31	35,2%	44,6%	29
Prática	- Proporciona novas aprendizagens	5	5,7%	7,7%	
	- Inspira com exemplos lúdicos	1	1,1%	1,5%	
	- Quebra o tradicional, diferente	14	15,9%	21,5%	
	Soma	20	22,7%	30,8%	20
Socioemocional	- Desperta interesse, estimula	11	12,5%	16,9%	
	- Promove interação e participação	7	8,0%	10,8%	
	- Divertido, relaxante	16	18,2%	24,6%	
	Soma	34	38,6%	49,2%	32
Outros	- Competição é ruim	1	1,1%	1,5%	
	- Sim sem justificativa	2	2,3%	3,1%	
	Soma	3	3,4%	4,6%	3
Total	Total de respostas	88			
	Total de alunos	65			
	Média de respostas por aluno	1,35			

Não responderam	6
-----------------	---

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 21: Concluintes - Você considera os momentos citados na questão 3 importantes?
Por que?

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Cognitiva	- Facilita o aprendizado	17	18,3%	30,4%	
	- Torna o aprendizado agradável	11	11,8%	19,6%	
	- Oferece outro ponto de vista	4	4,3%	7,1%	
	- Amplia o aprendizado	7	7,5%	12,5%	
	- Precisa ter propósito	1	1,1%	1,8%	
	Soma	40	43,0%	57,1%	32
Prática	- Proporciona novas aprendizagens	6	6,5%	10,7%	
	- Inspira com exemplos lúdicos	6	6,5%	10,7%	
	- Quebra o tradicional, diferente	10	10,8%	17,9%	
	Soma	22	23,7%	37,5%	21
Socioemocional	- Desperta interesse, estimula	8	8,6%	14,3%	
	- Promove interação e participação	10	10,8%	17,9%	
	- Divertido, relaxante	11	11,8%	19,6%	
	- Respeitar o espaço de quem não gosta	1	1,1%	1,8%	
	Soma	30	32,3%	44,6%	25
Outros	- Sim sem justificativa	1	1,1%	1,8%	
	Soma	1	1,1%	1,8%	1
Total	Total de respostas	93	100,0%		
	Total de alunos	56			
	Média de respostas por aluno	1,66			
	Não responderam	0			

Fonte: Elaborada pelo autor.

O intuito dessa pergunta era, depois de identificar a relação subjetiva dos alunos com o jogo no contexto universitário, verificar suas concepções teóricas sobre a importância (ou não) dessas atividades. Esse é um elemento relevante da constituição da identidade lúdica de docentes, qual a importância que dão ao jogo no contexto pedagógico. Seus saberes profissionais devem incluir concepções teóricas sobre essas atividades, e com essa pergunta será possível mapear essas concepções e identificar as diferenças entre concluintes e ingressantes.

Foram criadas a partir das respostas quatro grandes categorias: “Cognitiva”, “Prática”, “Socioemocional” e “Outros”. Cada uma das três primeiras se refere ao valor atribuído pelos alunos ao jogo enquanto proposta pedagógica de um curso de formação de pedagogos. A quarta engloba as respostas que não se encaixaram nas anteriores.

A primeira subcategoria, começando pelas que estão incluídas na categoria “Cognitiva”, é “Facilita o aprendizado”. Suas respostas apontam para a importância do jogo como uma ferramenta que torna o aprendizado mais acessível. Foram 17 respostas de ingressantes (26,2% de alunos) e 17 respostas de concluintes (30,4% de alunos) nesse sentido. Seguem como exemplos:

Sim. Pois iremos lembrar e assimilar melhor o conteúdo da aula.

Sim. Os jogos possuem grande potencial pra auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Sim, pois estas atividades possibilitam com que os conteúdos sejam assimilados mais facilmente.

Simmmmm!!!! Melhor para absorção do conteúdo

A segunda subcategoria foi denominada “Torna o aprendizado agradável”, se referindo às respostas que citaram o fato de que o jogo faz com que aprender seja mais prazeroso. Entre os ingressantes foram oito respostas nesse sentido (12,3% dos alunos), enquanto entre os concluintes foram 11 (19,6% dos alunos). Seguem como exemplos:

Sim, para aprender com felicidade.

Porque é sempre mais interessante aprender se divertindo.

Sim, pois possibilitam aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa de conteúdos muito teóricos.

A terceira subcategoria, ainda cognitiva, recebeu o nome de “Oferece outro ponto de vista”, e teve em suas respostas referências ao fato do jogo possibilitar novos olhares sobre os conteúdos. Apenas uma resposta entre os ingressantes se encaixou nessa subcategoria, enquanto quatro de concluintes o fizeram (7,1% dos alunos). São exemplos:

Sim, pois nos permite enxergar os conteúdos com outro olhar.

Sim, o conhecimento visto por diferentes ângulos e propostas é importante para assimilações e associações.

A quarta subcategoria foi denominada “Amplia o aprendizado”. Suas respostas citam novas possibilidades de aprendizagens proporcionadas pelos jogos. São cinco entre os ingressantes (7,7% dos alunos) e sete entre os concluintes (12,5% dos alunos). São exemplos:

Sim, pois muitos conteúdos não poderiam ou conseguiriam ser assimilados se não fossem ensinados de forma lúdica.

Sim. Pq dependendo do jogo ele transpõe o abstrato para o prático e favorece a interação entre os colegas (principalmente na graduação em que muitas vezes temos aula em turmas desconhecidas).

A quinta e última subcategoria inserida nas cognitivas obteve somente uma resposta, entre os concluintes, e foi denominada “Precisa ter propósito”. Essa resposta condicionou a importância do lúdico a um objetivo pedagógico, como pode ser visto em seu texto:

Sim, mas devem ter um propósito. Um jogo que não possui regras ou não tenha objetivos claros pode ser visto como um simples "tapa buraco".

A sexta subcategoria já está inserida na grande categoria “Prática”, e foi denominada “Proporciona novas aprendizagens”. São respostas que enfatizaram os novos aprendizados práticos que um jogo pode provocar. Foram cinco respostas nesse sentido

entre os ingressantes (7,7% dos alunos) e seis entre os concluintes (10,7% dos alunos). São exemplos:

Sim, pois trazendo o exemplo do uso de jogos nas aulas em classe de alfabetização, por exemplo, você estará ensinando, de forma lúdica, situações de matemática, respeitar regras, raciocínio lógico, etc.

Sim. Faz com que os alunos interajam uns com os outros, além de desenvolver a criatividade e a imaginação.

A sétima subcategoria recebeu o nome de “Inspira com exemplos lúdicos”, se referindo às respostas que acentuaram o trabalho com jogos ensina e estimula o aluno a utiliza-los quando for professor. Os ingressantes só tiveram uma resposta que aqui se encaixasse, enquanto os concluintes tiveram seis (10,7% dos alunos). Seguem como exemplos:

Sim. Apesar de eu estar ali como aluna, me sinto como aluna "criança". Analisando como eu poderia aplicar aquilo nos meus alunos. É como se eu estivesse no lugar deles.

Sim , pois eles abrem possibilidades do conhecimento de materiais , atividades e metodologias para serem trabalhadas cotidianamente em sala de aula , afim de promover a otimização e dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

A oitava subcategoria, e última sob a categoria prática, de nome “Quebra o tradicional, diferente”, ressalta como qualidade o caráter inovador do jogo nesses espaços. Entre os ingressantes tiveram 14 respostas nesse sentido (21,5% dos alunos), enquanto entre os concluintes tiveram 10 (17,9% dos alunos). São exemplos:

Sim, pois promove uma quebra de expectativa a respeito do que um universitário espera que seja trabalhado em sala de aula.

Com certeza! Pois saímos daquele ensino tradicional que ainda temos na universidade.

Sim. Pq de certa forma "quebra" a dinâmica mais "fechada"/monótona das aulas.

A nona subcategoria, já dentro da grande categoria “Socioemocional”, foi denominada “Desperta interesse, estimula”. Ela concede a importância do jogo à reação que ele provoca nos alunos enquanto motivação. Foram 11 respostas entre ingressantes (16,9% de alunos) e oito entre concluintes (14,3% de alunos). Seguem como exemplos:

Sim, porque foge do que é usual na sala de aula, e acredito que aumenta a vontade de aprender dos alunos.

Sim, pois pode despertar o interesse de quem não gosta da matéria.

Sim. Acredito que motiva os alunos e oferece maior interação.

A décima subcategoria denomina-se “Promove interação e participação”, e tem como foco respostas que apontam para o fato do jogo proporcionar interação entre os alunos e uma participação mais efetiva na aula. Os ingressantes apontaram esse fator em sete respostas (10,8% dos alunos) e os concluintes em 10 (17,9% dos alunos). São exemplos:

Sim. Por que nos faz participar efetivamente das aulas.

Sim. Contribui para interação entre os alunos em sala de aula.

A décima primeira subcategoria recebeu o nome de “Divertido, relaxante”, englobando as respostas que indicaram o caráter prazeroso do jogo, de tornar o clima da aula agradável. Foram 16 respostas nesse sentido entre ingressantes (24,6% dos alunos) e 11 entre concluintes (19,6% dos alunos). Seguem como exemplos:

Claro! É uma forma de descontrair e relaxar durante o aprendizado.

Momentos em que aprendemos brincando gera uma competitividade gostosa e considero momentos importantes porque a aprendizagem flui de forma natural e prazerosa.

Sim. Porque promove um ambiente alegre.

A décima segunda subcategoria, última entre as socioemocionais, possui somente uma resposta, que veio de um concluinte. Ela relativizou a importância e foi nomeada “Respeitar o espaço de quem não gosta”, tendo o seguinte texto:

Depende, tem pessoas q gostam , outras não. É legal o momento mas é necessário respeitar o espaço daqueles que não querem participar.

Por fim, a categoria “Outros” teve duas subcategorias. A primeira, e décima terceira geral, foi “Competição é ruim”, e teve apenas uma resposta, de ingressante, que se colocou da seguinte forma:

Muito bem. Entretanto com reservas porque essa de quem ganha e quem perde eu não concordo.

A última subcategoria, então, recebeu o nome de “Sim sem justificativa”, pois foram respostas afirmativas que não se justificaram. Foram duas respostas entre os ingressantes e uma entre os concluintes. Tem-se como exemplo:

Acredito que sejam importantes sim.

É possível concluir dos resultados dessa questão que muitas das possibilidades de aprendizados lúdicos levantados no referencial teórico foram aqui citados pelos alunos. A ideia de que o jogo pode facilitar a aprendizagem, por exemplo, se sobressaiu tanto entre ingressantes quanto entre concluintes. Chama atenção também, principalmente entre ingressantes, as respostas que apontaram positivamente a quebra com métodos tradicionais de ensino e a importância da diversão e do prazer em sala de aula. Não houve diferenças significativas entre as porcentagens de ingressantes e concluintes em quase nenhuma subcategoria. Na comparação das grandes categorias, os ingressantes tiveram números parecidos entre cognitivo e socioemocional com um número mais baixo de prático, enquanto os concluintes tiveram superioridade em cognitivo, seguido de socioemocional e então prático.

A próxima questão, de número cinco no questionário, apresentou os seguintes resultados:

Tabela 22: Ingressantes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe uma brincadeira em sala? Ex: Pintar, Desenhar, Teatro, Brincadeiras de criança...

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Positiva	- Bem/Feliz/Gosto	19	21,3%	27,9%	52
	- Participativo/Interessado	10	11,2%	14,7%	
	- Adoro/Muito/Fascinado	15	16,9%	22,1%	
	- Confortável/Divertido	11	12,4%	16,2%	
	- Remete à infância	4	4,5%	5,9%	
	Soma	59	66,3%	76,5%	
	Negativa	- Desconcertado/Estranho	3	3,3%	
- Não gosto		1	1,1%	1,5%	
- Normal		1	1,1%	1,5%	
Soma		5	5,6%	7,4%	
Qualidades	- Facilita a aprendizagem	2	2,2%	2,9%	19
	- Amplia a aprendizagem	5	5,6%	7,4%	
	- Inovador/Raro	6	6,7%	8,8%	
	- Permite expressão/Livre	7	7,9%	10,3%	
	Soma	20	22,5%	27,9%	
Outros	- Ainda não tive	5	5,6%	7,4%	5
	Soma	5	5,6%	7,4%	
Total	Total de respostas	89			
	Total de alunos	68			
	Média de respostas por aluno	1,3			
	Não responderam	3			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 23: Concluintes - Como você, enquanto universitário, se sente quando um professor propõe uma brincadeira em sala? Ex: Pintar, Desenhar, Teatro, Brincadeiras de criança...

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Positiva	- Bem/Feliz/Gosto	12	14,8%	21,4%	49
	- Participativo/Interessado	11	13,6%	19,6%	
	- Adoro/Muito/Fascinado	19	23,5%	33,9%	
	- Confortável/Divertido	12	14,8%	21,4%	
	Soma	54	66,7%	87,5%	
Negativa	- Tímido/Desconfortável	3	3,7%	5,4%	
	- Não gosto	3	3,7%	5,4%	
	- Normal	2	2,5%	3,6%	
	- Desconcertado/Estranho	2	2,5%	3,6%	

	Soma	10	12,3%	17,9%	10
Qualidades	- Facilita a aprendizagem	3	3,7%	5,4%	
	- Amplia a aprendizagem	5	6,2%	8,9%	
	- Inovador/Raro	5	6,2%	8,9%	
	- Permite expressão/Livre	4	4,9%	7,1%	
	Soma	17	21,0%	28,6%	16
Total	Total de respostas	81			
	Total de alunos	56			
	Média de respostas por aluno	1,45			
	Não responderam	0			

Fonte: Elaborada pelo autor.

O intuito dessa questão é semelhante ao de duas questões atrás, com a diferença de que se antes o objeto era o jogo, agora é a brincadeira. O foco, novamente, é averiguar as relações subjetivas que estabelecem, dessa vez com a brincadeira, em contexto universitário de formação de professores.

Mais uma vez foram criadas quatro grandes categorias, quais sejam: “Positiva”, “Negativa”, “Qualidades” e “Outros”. As subcategorias são divididas, assim, entre aquelas cujo sentimento exposto em relação à brincadeira na universidade é positivo, aquelas cujo sentimento é negativo, aquelas que ressaltam qualidades dos jogos nesse contexto, e respostas que não se encaixam nessas classificações.

A primeira subcategoria, que inaugura a categoria “Positiva”, é denominada “Bem/Feliz/Gosto”, indicando as respostas que demonstraram leve apreciação pela brincadeira. Foram 19 respostas entre ingressantes (27,9% de alunos) e 12 entre concluintes (21,4% de alunos). São exemplos:

Me sinto bem e feliz.

Eu fico feliz, porque eu gosto dessas atividades.

Assim como nas propostas de jogos, nessas não são diferentes. Sinto-me bem.

A segunda subcategoria, de nome “Participativo/Interessado”, demonstra o crescimento da motivação, do interesse e da participação do aluno na aula quando ocorre a brincadeira. Foram 10 respostas entre ingressantes (14,7% de alunos) e 11 entre concluintes (19,6% de alunos), e apresentam-se como nos exemplos:

Estimulado a participar e a fazer um bom trabalho.

Quando as atividades são lúdicas eu consigo participar melhor e a interagir com a turma.

Muito motivada. Geralmente tenho mais facilidade para internalizar o conteúdo.

A terceira subcategoria, denominada “Adoro/Muito/Fascinado”, se refere às apreciações superlativas da brincadeira. Foram 15 respostas nesse sentido entre os ingressantes (22,1% dos alunos) e 19 entre os concluintes (33,9% dos alunos). São exemplos:

Ficaria fascinada. Já que são ideias que me agradam imensamente, ainda mais se for bem artístico.

Acho uma ótima proposta

Eu me sinto muito bem pois isto é sair da rotina do dia-a-dia e é um momento de extravasar.

Eu me divirto muito. Quero com certeza participar.

A quarta subcategoria recebeu o nome de “Confortável/Divertido”. São as respostas que associam esse momento ao prazer e à diversão, ao ambiente agradável. Foram 11 respostas entre ingressantes (16,2% dos alunos) 12 entre os concluintes (21,4% dos alunos). São exemplos:

Super confortável, porque descontraí um pouco daquela imagem que tivemos da sala de aula.

Sinto que a aula fica mais divertida, menos monótona e posso ser quem sou e não a aluna perfeita que os professores idealizam ao decorar um texto, por exemplo.

Me sinto livre e em um momento espontâneo para apresentar e produzir conhecimentos.

A quinta e última subcategoria entre as positivas foi denominada “Remete à infância”, e se refere às respostas que afirmaram que as brincadeiras os fazem lembrar positivamente da infância. Apenas ingressantes responderam dessa forma, num total de quatro. Tem-se como exemplo:

Eu me sinto de volta a infância, não por me sentir infantilizada, mas por me sentir confortável como uma criança. É interessante observar como uma brincadeira pode nos relaxar, como é bom não se sentir pressionado o tempo todo em saber e mostrar que sabe.

A sexta subcategoria, denominada “Desconcertado/Estranho”, começa as que estão incluídas como negativas. Ela se remete às respostas que demonstraram estranheza em relação a essas propostas, apontando inclusive uma infantilização do aluno. Foram três respostas ingressantes e duas concluintes nesse sentido. São exemplos:

Primeiramente acho estranho porque nem todos fazem isso e talvez não me sintam muito a vontade para realizar as atividades.

Não considero esse tipo de brincadeira pertinente para nossa idade.

A sétima subcategoria recebeu o nome de “Não gosto”, e representa as respostas que simplesmente afirmaram não gostar dessas atividades. Apenas uma resposta ingressante o fez, enquanto três concluintes o fizeram. Tem-se como exemplo:

Não gosto.

A oitava subcategoria foi denominada “Normal”, pois engloba as respostas afirmaram sentir-se normais com essas atividades. Apenas um ingressante fez essa afirmação, enquanto dois concluintes o fizeram, citando como exemplo:

Como disse, essas brincadeiras por mais q ache interessante no processo de aprendizagem, para mim não é algo que chame minha atenção.

A nona subcategoria, última dentre as negativas, denomina-se “Tímido/Desconfortável”, denotando os alunos que se mostraram envergonhados quando

em meio a algumas dessas atividades. Esteve presente apenas entre duas respostas concluintes e nenhuma ingressante, tendo como exemplo:

Quando é pintura ou desenho eu gosto muito, quando é outro tipo de brincadeira não gosto. Fico desconfortável.

A décima subcategoria já está inclusa na categoria “Qualidades”, e tem o nome de “Facilita a aprendizagem”, mais uma vez apontando o caráter auxiliador do aprendizado da brincadeira. Foram somente duas respostas nesse sentido entre os ingressantes e três entre os concluintes. Seguem como exemplos:

Dependendo do conteúdo é bem mais didática estas práticas.

Muito motivada. Geralmente tenho mais facilidade para internalizar o conteúdo.

A décima primeira subcategoria, de nome “Amplia a aprendizagem”, ressalta novas aprendizagens que as brincadeiras proporcionam. Foram cinco respostas ingressantes nesse sentido (7,4% de alunos) e cinco respostas concluintes (8,9% de alunos). São exemplos:

Acho importante, principalmente considerando o curso que estamos atuando. Pois abrirá nossa visão e mente para atividades em sala de aula.

Depende da proposta. Quando bem planejada, costumo participar da atividade e aprender muito com ela. Essas atividades sempre me proporcionaram uma auto reflexão e ampliação de conhecimento. Mas confesso que já aconteceu de eu negar uma atividade por ser algo para "passar tempo".

A décima segunda subcategoria, denominada “Inovador/Raro”, ressalta o caráter de novidade da brincadeira nesse contexto. Foram seis respostas de ingressantes (8,8% de alunos) e cinco de concluintes (8,9% de alunos), tendo como exemplos:

Sinto-me incentivada, pois é uma atividade diferente do nosso cotidiano.

Me sinto mais confortável, mais integrante daquele processo quando, normalmente é composto por um monólogo (apenas o professor fala)

A décima terceira e última subcategoria das qualidades recebeu o nome de “Permite expressão/Livre”, pois abarca as respostas que afirmaram que a brincadeira traz uma liberdade de expressão para a sala de aula. Foram sete respostas de ingressantes nesse sentido (10,3% de alunos) e quatro de concluintes (7,1% de alunos). São exemplos:

Sinto-me muito bem e livre para me expressar.

Sinto uma liberdade maior de expressar minhas opiniões, por ser uma atividade diferenciada e mais livre.

A última subcategoria é a única pertencente à grande categoria de “Outros”. Foi nomeada de “Ainda não tive”, referindo-se novamente às respostas que indicaram não terem tido esse tipo de atividade ainda. Apenas ingressantes o afirmaram num total de cinco respostas (7,4% dos alunos). Tem-se como exemplo:

Nenhum dos meus professores promoveu atividades desse tipo, então não posso responder.

Em conclusão, mais uma vez uma maioria absoluta afirmou sentimentos positivos em relação à presença do lúdico (no caso, as brincadeiras) em contextos de formação de pedagogos. Esse resultado se mostra oposto à percepção que a professora Bruna expôs na entrevista. Enquanto ela afirmou que sentia os alunos cada vez mais resistentes a essas atividades, o questionário mostrou um cenário inverso. Uma hipótese possível para essa contradição é que, apesar de demonstrarem, previamente à realização da atividade, insatisfação em palavras e em expressões, ao final eles não só reconhecem a importância dela, como são positivamente afetados (no sentido de Espinoza). O essencial do lúdico é, novamente, invisível aos olhos, até mesmo daqueles que o procuram.

Apesar de em torno de 28% de ingressantes e concluintes terem novamente se antecipado à questão aberta seguinte indicando qualidades das brincadeiras, esse número diminuiu em relação à pergunta sobre jogos (40% e 50% foram as porcentagens de alunos que o fizeram anteriormente, respectivamente). Isso pode ser explicado ou por uma hipótese de que as brincadeiras não lhes remetam questões pedagógicas de imediato, ou

de que a estrutura do questionário o fez responder essa questão sabendo que haveria uma a seguir que os permitiria apontar a importância pedagógica da brincadeira.

A próxima questão a ser analisada, então, é a continuação da anterior, e apresentou os seguintes resultados:

Tabela 24: Ingressantes - Você considera os momentos citados na questão 5 importantes? Por que?

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Cognitiva	- Facilita o aprendizado	8	9,5%	12,3%	
	- Torna o aprendizado agradável	5	6,0%	7,7%	
	- Oferece outro ponto de vista	1	1,2%	1,5%	
	- Amplia o aprendizado	5	6,0%	7,7%	
	Soma	19	22,6%	29,2%	19
Prática	- Proporciona novas aprendizagens	6	7,1%	9,2%	
	- Inspira com exemplos lúdicos	7	8,3%	10,8%	
	- Quebra o tradicional/diferente	13	15,5%	20,0%	
	Soma	26	31,0%	36,9%	24
Socioemocional	- Desperta interesse/estimula	4	4,8%	6,2%	
	- Promove interação/participação	20	23,8%	30,8%	
	- Divertido/relaxante	7	8,3%	10,8%	
Soma	31	36,9%	44,6%	29	
Outros	- Indiferente	1	1,2%	1,5%	
	- Depende	4	4,8%	6,2%	
	- Sim sem justificativa	3	3,6%	4,6%	
	Soma	8	9,5%	12,3%	8
Total	Total de respostas	84			
	Total de alunos	65			
	Média de respostas por aluno	1,29			
	Não responderam	6			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 25: Concluintes - Você considera os momentos citados na questão 5 importantes?

Por que?

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Cognitiva	- Facilita o aprendizado	9	11,0%	16,7%	17
	- Torna o aprendizado prazeroso	5	6,1%	9,3%	
	- Oferece outro ponto de vista	2	2,4%	3,7%	
	- Amplia o aprendizado	3	3,7%	5,6%	
	Soma	19	23,2%	31,5%	
Prática	- Proporciona novas aprendizagens	9	11,0%	16,7%	23
	- Inspira com exemplos lúdicos	8	9,8%	14,8%	
	- Quebra o tradicional/diferente	7	8,5%	13,0%	
	Soma	24	29,3%	42,6%	
Socioemocional	- Desperta interesse/estimula	3	3,7%	5,6%	32
	- Promove interação/participação	14	17,1%	25,9%	
	- Divertido/relaxante	18	22,0%	33,3%	
	- Não gosto	1	1,2%	1,9%	
Soma	36	43,9%	59,3%		
Outros	- Sim sem justificativa	2	2,4%	3,7%	3
	- Depende	1	1,2%	1,9%	
	Soma	3	3,7%	5,6%	
Total	Total de respostas	82	100,0%		
	Total de alunos	54			
	Média de respostas por aluno	1,52			
	Não responderam	2			

Fonte: Elaborada pelo autor.

A intenção dessa pergunta era, mais uma vez, depois de identificar a relação subjetiva dos alunos com a brincadeira no contexto universitário, verificar suas concepções teóricas sobre a importância (ou não) dessas atividades. Entre os saberes profissionais estão as concepções teóricas sobre a brincadeira, sendo, portanto, relevante para este estudo mapear essas concepções e identificar diferenças entre concluintes e ingressantes. A identidade lúdica docente se constitui muito a partir desse aspecto.

Foram criadas novamente quatro grandes categorias nas quais se dividiram as respostas: “Cognitiva”, “Prática”, “Socioemocional” e “Outros”. Cada uma das três primeiras se refere ao valor atribuído pelos alunos à brincadeira enquanto atividade educacional de um curso de formação de pedagogos. A quarta recolhe as respostas que não se encaixaram nas anteriores.

A primeira subcategoria, que inaugura aquelas inseridas na categoria “Cognitiva”, foi denominada “Facilita o aprendizado”. Ela abarca as respostas que destacaram a importância da brincadeira como auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem. Foram encontradas oito entre ingressantes (12,3% dos alunos) e nove entre concluintes (16,7% dos alunos). São exemplos:

Sim. Pois podem passar o conteúdo de forma que prenda a atenção.

Sim. Pois esses momentos, assim como os jogos, podem nos auxiliar na aprendizagem.

Acredito que facilita a aprendizagem.

A segunda subcategoria, denominada “Torna o aprendizado prazeroso”, cita as respostas que se referem à brincadeira como uma adição de prazer ao momento de aprendizagem. Os ingressantes obtiveram cinco respostas nesse sentido (7,7% de alunos), assim como os concluintes (9,3% de alunos). Seguem como exemplos:

Sim, pois possibilitam os alunos uma aprendizagem mais prazerosa de conteúdos muito teóricos.

Sim. O aprendizado está associado ao prazer.

A terceira subcategoria recebeu o nome de “Oferece outro ponto de vista”, recebendo apenas uma resposta de ingressantes e duas de concluintes. Seu significado está associado ao fato da brincadeira oferecer um ponto de vista alternativo sobre o conteúdo, tal qual no exemplo a seguir:

Sim, pois nos permite abstrair e olhar o mundo de outras formas.

A quarta e última subcategoria das cognitivas é “Amplia o aprendizado”, denotando o entendimento de que a brincadeira oferece novos aprendizados ao aluno. São cinco respostas entre alunos ingressantes e três entre concluintes. Seguem como exemplos:

Sim, pois desperta conhecimentos que atividades diferentes não despertariam.

Sim. Porque estimula outras formas de pensamento e expressão.

A quinta subcategoria adentra no grupo das práticas, denominando-se “Proporciona novas aprendizagens”. São respostas que enfatizaram os novos aprendizados práticos que uma brincadeira pode promover. Foram seis respostas entre ingressantes (9,2% de alunos) e nove entre concluintes (16,7% de alunos). São exemplos:

Considero-os importantes, porque estimulam a criatividade, o trabalho em equipe.

Sim. Porque essas atividades nos tiram do lugar da racionalidade e nos permitem elaborar o imaginário e a criatividade.

Sim. Pois são práticas que trabalham diversas áreas e especificidades, que de repente não teremos oportunidade de experienciá-las e entender o que tal atividade quer nos passar.

A sexta subcategoria, de nome “Inspira com exemplos lúdicos”, se refere às respostas que destacam o saber prático adquirido através de exemplos de brincadeiras feitas em sala. Foram sete respostas de ingressantes (10,8% de alunos) e oito de concluintes (14,8% de alunos). Seguem como exemplos:

Sim. se torna lúdico e teríamos exemplo de como fazer com os futuros alunos.

Sim, pois mostra uma experiência de possíveis vivências no futuro.

A sétima e última subcategoria da parte prática recebeu o nome de “Quebra o tradicional/Diferente”. Engloba as respostas que citam como valor da brincadeira seu caráter de novidade, de diferença em relação às práticas mais comuns. Os ingressantes

responderam nesse sentido 13 vezes (20% dos alunos) e os concluintes sete vezes (13% dos alunos). São exemplos:

Sim, para alterar a dinâmica "comum" das aulas expositivas.

Sim, porque é uma oportunidade que não aparece com muita frequência uma vez que grande parte dos professores se prendem ao padrão de aulas.

Sim. Pois é importante trazer coisas diferentes para a sala de aula.

A oitava subcategoria, “Desperta interesse/Estimula”, se insere na categoria socioemocional, recolhendo as respostas que demonstram o papel da brincadeira em motivar o aluno, deixa-lo mais interessado na aula. Foram apenas quatro ingressantes que responderam dessa forma, e três concluintes. Seguem como exemplos:

Sim, pois estimula no aluno a vontade de aprender.

Sim, porque torna o ensino mais atrativo e menos estressante.

A nona subcategoria foi denominada “Promove interação/Participação”, e se refere ao papel da brincadeira como estimulando a interatividade em sala e a participação ativa e livre dos alunos. Foi a resposta mais encontrada entre os ingressantes, totalizando 20 (30,8% dos alunos) e também muito encontrada entre os concluintes, totalizando 14 (25,9% dos alunos). São exemplos:

Sim, pois podemos nos expressar livremente.

Sim. São importantes para que os alunos criem vínculos e se sintam mais a vontade ao participarem das aulas.

Sim, pois através desses momentos se expressa a criatividade e a interação com seus pares é mais intensa. Criam-se laços.

A décima subcategoria recebeu o nome de “Divertido/Relaxante”, concentrando as respostas que destacaram o prazer da brincadeira, a diversão e o ambiente confortável.

Foram sete respostas entre os ingressantes (10,8% dos alunos) e uma maioria de concluintes de 18 respostas (33,3% dos alunos). Tem-se como exemplos:

Sim, porque isso tira "os adultos" do cotidiano, trás alegria e prazer ao aprendizado.

Sim. Porque relaxa e flui a imaginação.

Sim. Pois faz o ambiente mais leve.

O momento em si é divertido

A décima primeira e última subcategoria da parte socioemocional recebeu somente uma resposta de um concluinte, e foi denominada “Não gosto”. Segue o texto:

Não muito, pois não gosto.

Entrando na categoria “Outros”, a décima segunda subcategoria foi denominada “Indiferente” e recebeu também somente uma resposta, no caso entre ingressantes. A subcategoria recebeu o nome do texto completo dessa resposta:

Indiferente.

A décima terceira subcategoria denomina-se “Sim sem justificativa”, se referindo às respostas que concordaram sobre a importância da brincadeira, mas não justificaram. Esteve presente em três respostas de ingressantes e duas de concluintes. Tem-se como exemplo:

Acredito que sim, pois é importante abordar essas práticas na educação, seja ela qual for.

Por último, a subcategoria “Depende” recebeu quatro respostas entre ingressantes e uma entre concluintes. Elas afirmam depender de alguns fatores a importância da brincadeira no contexto citado. São exemplos:

Considero interessante, talvez importante dependendo do curso ou da matéria em questão.

Depende da proposta da atividade, explicitação dos objetivos e o contexto que estas ocorrem.

Com isso, é possível fazer um breve resumo dos resultados. Diferente dos resultados da pergunta relativa aos jogos, aqui a maioria das respostas esteve presente na categoria “Socioemocional” tanto para ingressantes (44,6% de alunos) quanto para concluintes (59,3% de alunos). Em seguida foi a categoria “Prática” e por último a “Cognitiva”. Dentro da categoria socioemocional, os destaques foram para a subcategoria “Promove interação/Participação” entre ingressantes e “Divertido/Relaxante” para os concluintes.

A última pergunta do questionário antes dos comentários finais foi direcionada somente aos concluintes, indagando-os sobre suas regências nas disciplinas de Práticas de Ensino. Essas disciplinas contam com a realização de uma aula regida pelo aluno como avaliação, com exceção da disciplina de “Prática em Política e Administração Educacional”. O que se procurou saber com essa questão é se os alunos concluintes estão planejando e executando aulas que consideram lúdicas ou não.

A partir das respostas, foi possível realizar uma contagem das regências que os alunos consideraram lúdicas e daquelas que não. Com isso, chegou-se ao resultado de um total de 111 (86,7%) regências lúdicas e 17 (13,3%) não lúdicas, somando 128 regências ao todo.

Entre os que não realizaram regências lúdicas, chama a atenção alguns relatos de alunos que gostariam de tê-las feito dessa forma, mas foram impedidas ou limitadas pelo professor universitário. Seguem dois exemplos desse caso:

Até o momento foram duas regências, para séries iniciais foi bastante lúdica, na verdade foi lúdica, a atividade foi planejada para trabalharmos com diferentes espaços da escola, mas não foi aprovada pela professora da universidade, então acabei optando por uma atividade restrita à sala de aula.

Fiz 5 regências. Delas, apenas 1 não teve nada de dinâmico. Isso se deu por conta da professora de prática que impôs a forma como deveria executar a aula, desde recursos até as atividades. Foi horrível!

A realização da análise de conteúdo dessa questão se deu então no sentido de mapear as justificativas para o caráter lúdico das regências que assim foram reconhecidas. Os resultados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 26: Você considera que as regências que deu nas práticas de ensino foram lúdicas? Por que e como se sentiu? Cite quantas regências deu e quantas considera lúdicas. (Caso você seja do 1º ou do 2º períodos, não responda essa questão).

Categorias	Subcategorias	Total	Frequência (%)	Frequência de alunos (%)	Total de alunos
Forma	- Artes	10	11,4%	21,7%	
	- Jogos	18	20,5%	39,1%	
	- Brincadeiras	6	6,8%	13,0%	
	- Literatura	6	6,8%	13,0%	
	- Saída de sala	2	2,3%	4,3%	
	Soma	42	47,7%	47,8%	22
Sentido	- Sai do tradicional	3	3,4%	6,5%	
	- Prazer/Diversão	5	5,7%	10,9%	
	- Criação/Liberdade	10	11,4%	21,7%	
	- Imaginação/Fantasia	5	5,7%	10,9%	
	- Exploração de materiais	6	6,8%	13,0%	
	- Físico/Movimento	3	3,4%	6,5%	
	- Interesse/Envolvimento	6	6,8%	13,0%	
	Soma	38	43,2%	34,8%	16
Outros	- Sem justificativa	8	9,1%	17,4%	
	Soma	8	9,1%	17,4%	8
Total	Total de respostas	88			
	Total de alunos	46			
	Média de respostas por aluno	1,91			
	Não responderam	10			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Foram criadas a partir das respostas três grandes categorias: “Forma”, “Sentido” e “Outros”. A primeira compreende as respostas que justificaram a ludicidade citando estruturas lúdicas, formatos mais fechados de seu aparecimento. A segunda encerra as respostas que citaram o sentido da atividade lúdica que realizaram. E a última concentrou somente as respostas que não se encaixaram nas outras duas.

A primeira subcategoria, inaugurando as que se inserem em “Forma”, foi denominada “Artes”. Junta as respostas que justificaram a ludicidade com algo artístico,

seja pintura, desenho, teatro, música ou audiovisual. Foram 10 respostas nesse sentido (21,7% dos alunos), tendo como exemplos:

Sim. Porque fiz brincadeiras e atividades em que os alunos participaram ativamente. Dei quatro regências e considero que todas foram lúdicas, pois nelas apliquei as seguintes atividades: pescaria das somas (1º ano); teatro e xilogravura (Normal); dança com máscaras (Educação Infantil); música e poesia (EJA).

Sim. Minhas regências no EI e EF foram com teatro e em magistério com jogo.

A segunda subcategoria recebeu o nome de “Jogos”, e se refere às respostas que citaram jogos para justificar a ludicidade de suas regências. Foi a subcategoria mais citada com 18 respostas (39,1% dos alunos), tendo como exemplo:

Considero que as 3 regências que dei foram lúdicas, pois em todas eu fiz/planejei para serem. Com atividades interativas e jogos.

Sim. Na verdade uma regência só que eu dei foi lúdica, pois as crianças jogaram um jogo de divisão e quem ganhasse no final, ganhava um brinde.

A terceira subcategoria foi denominada “Brincadeiras”, sendo semelhante à anterior, mas citando brincadeiras em vez de jogos. Foram seis respostas nesse sentido (13% dos alunos), tendo como exemplo:

2 regências considero lúdica as 2 porque misturei brincadeiras nelas para dar um diferencial melhor e chama atenção dos alunos.

A quarta subcategoria recebeu o nome de “Literatura”, se referindo às respostas que citaram elementos da literatura em suas regências, como contação de histórias ou poesias. Foram totalizadas também seis respostas (13%). Segue como exemplo:

Sim . Trabalho com cantigas de roda (contação de histórias com o auxílio de fantoches de meia e roda de ciranda do "Cravo e a Rosa" na Escola de Educação Infantil (EEI - UFRJ , 7º período)

A quinta e última subcategoria dentro da categoria “Forma” foi denominada “Saída de sala”, para se referir às aulas que tiraram o aluno desse espaço. Foram apenas duas respostas nesse sentido, como por exemplo:

dei 4 regências.

- 1) educação infantil: Lúdica (caça ao tesouro).
- 2) ensino fundamental: Lúdica (uso do tangran para ensino de porcentagem).
- 3) ens. médio: Lúdica (oficina sobre as ocupações).
- 4) gestão: sem regência.
- 5) EJA: (saída da sala de aula, com interação com toda escola)

A sexta subcategoria é a primeira da grande categoria “Sentido”, e recebeu o nome de “Sai do tradicional”. Engloba as respostas que justificaram a ludicidade a partir de uma diferenciação em relação às aulas tradicionais. Foram três respostas nesse sentido, tendo como exemplo:

Sim. 4 regências e 3 lúdicas. Senti que os alunos estavam carentes de uma aula em que realmente queriam aprender e saíssem da mesmice da escola tradicional.

A sétima subcategoria foi nomeada “Prazer/Diversão”, concentrando as respostas que citaram o quão foi prazeroso para os alunos as suas regências lúdicas. Foram cinco respostas nesse sentido, por exemplo:

Todas foram pensadas com atividades lúdicas, é de extrema importância, são mais prazerosas e muito bem aceitas. Foram 4 regência. Os alunos aprendem com empenho e prazer.

A oitava subcategoria foi denominada “Criação/Liberdade”, pois suas respostas destacaram justamente o espaço de criatividade que proporcionaram aos alunos, deixando-os em certo sentido livres para se expressarem. 10 respostas se encaixaram aqui (21,7% dos alunos), sendo exemplos:

5 regências - 2 considero lúdicas (E.Inf. e S.Inic.). Me senti em ambiente prazeroso, onde as crianças sentiam vontade de fazer o que estava sendo proposto e ao mesmo tempo tinham espaço para criar.

Sim, as atividades envolviam brincadeiras, o lúdico com objetivo de dá mais liberdade as crianças

A nona subcategoria se chama “Imaginação/Fantasia”, e recebeu cinco respostas. Se refere àquelas que destacaram o estímulo à imaginação e o uso da fantasia nas aulas. Tem-se como exemplo:

Dei 4 regências , de todas elas a que considero mais lúdica foi a de Educação Infantil, no qual trabalhei a temática de super heróis na perspectiva da mitologia grega, e ao final cada criança confeccionava sua capa de herói/heroína e saímos a brincar pelo parquinho da creche. Nessa faixa etária o lúdico se faz presente com mais força, a imaginação vai longe.

A décima subcategoria recebeu o nome de “Exploração de materiais”, para se referir às respostas cujas regências utilizaram algum material a ser explorado pelos alunos. Recebeu seis respostas (13% dos alunos), tendo como exemplo:

A de Ed. Infantil considero lúdica. Porque permiti as crianças explorarem os materiais que trouxe, propus um momento de imaginação e criação de uma floresta com eles. Foi bem legal!

A décima primeira subcategoria foi nomeada “Físico/Movimento”, abarcando as respostas que colocaram o foco de suas regências em atividades motoras e de exploração do corpo. Foram três respostas, tendo como exemplo:

Sim. Duas bem!

1º Educação infantil = aula com obstáculos (educação física).

2º Magistério = Ludoteca/Brinquedoteca. (seu uso).

A décima segunda e última subcategoria dentro da “Sentido” foi “Interesse/Envolvimento”, voltada para respostas que justificaram a ludicidade das regências com base no interesse que despertaram nos alunos e no quanto eles se envolveram. Foram seis respostas nesse sentido, como por exemplo:

Todas as minhas regências foram elaboradas através de atividades lúdicas, pois acredito que o jogo ou qualquer outra atividade nesse contexto desperta interesse, envolvimento dos alunos, além de fixar o conteúdo.

Por fim, a última subcategoria, denominada “Sem justificativa”, é solitária dentro da categoria “Outros”. Como seu nome sugere, recolhe as respostas que não justificaram porque consideraram suas regências lúdicas. Oito respostas se encaixaram nesse caso (17,4% dos alunos), seguindo como exemplos:

2 regências, ambas lúdicas.

todas as minha regências foram bem lúdicas.

A partir desses resultados, é possível resumir algumas informações que chamam a atenção, para além de uma maioria absoluta das regências serem lúdicas e terem produzido reações muito positivas em seus aplicadores. Primeiramente, a maioria das respostas justificou a ludicidade citando um jogo como exemplo. Segundo, a quantidade de respostas que destacaram formas lúdicas mais fechadas foi bem parecido, apenas um pouco maior, que a quantidade de respostas que destacaram os sentidos da ludicidade. Terceiro, e por último, as que destacaram os sentidos o fizeram em maior quantidade afirmando o caráter de criação e de liberdade do lúdico, de maneira semelhante com o que o referencial teórico, por meio da entrevista com a professora Bruna, ressaltou. Por fim, cabe destacar a vontade de alguns alunos de realizar regências lúdicas reprimida por parte de professores universitários no planejamento.

Em resumo ao resultado de todas as perguntas abertas, o que salta aos olhos de imediato é a pouca diferenciação entre as respostas de ingressantes e concluintes. Foram poucas as categorias e subcategorias que apresentaram diferenças significativas em termos de resultado entre ambos. Para além disso, a altíssima receptividade dos dois grupos às atividades lúdicas em sala de aula na universidade, seja como jogo ou como brincadeira, também merece destaque. O equilíbrio das justificativas também foi interessante, com o socioemocional sendo maioria quando da brincadeira e disputando com o cognitivo em relação ao jogo. Por fim, a primeira pergunta deixou clara a diferença em termos de saberes teóricos sobre jogo e brincadeira entre ingressantes e concluintes, com os segundos afirmando em porcentagem muito maior uma caracterização dos termos

que acorda com o referencial teórico desta monografia e com a expectativa curricular do curso aqui mapeada.

As respostas, de maneira geral, mostraram que tanto ingressantes quanto concluintes tem, em geral, grande consideração pelo lúdico na educação, por diferentes motivos. Ainda assim, para ambos o lúdico parece essencial, que infelizmente é invisível aos olhos das ementas das disciplinas do currículo formal e dos professores que insistem em seguir uma cartilha tradicional.

5- Capítulo IV- Considerações Finais

Para as considerações finais deste trabalho, cabe retomar a questão central do estudo e suas questões subjacentes apontando em que medida foi possível responde-las, remetendo-nos aos resultados apresentados.

A concepção de lúdico aqui compreendida foi descrita ao longo do primeiro capítulo e recebeu subsídios da entrevista com a professora Bruna. Teve como base a sua identificação como elemento constitutivo da subjetividade dos sujeitos. O lúdico tem seu valor em termos sociais, em termos culturais, em termos individuais, sendo fundamental para uma vida digna de ser vivida. Se define enquanto sentido pelo prazer (afeto) e reúne características formais que lhe são próprias: regras, a delimitação, a incerteza, a improdutividade, o caráter fictício e a liberdade

Já a concepção de currículo foi compreendida no segundo capítulo, através da diferenciação com teorias (ou discursos) curriculares assentados em outras bases. Com isso, concluiu-se que o discurso curricular aqui adotado é o pós-moderno de vertente pós-crítica, considerada aquela que melhor descreve e projeta a realidade atual. O currículo, nesse sentido, é formador de identidades e subjetividade, e permeado de saberes multiculturais e poderes micro e macro estruturais. Deve ser almejado projetando valores universais, mas não absolutos, visando a igualdade quando a diferença nos inferioriza, e a diferença quando a igualdade nos descaracteriza.

A visão do currículo formal do curso de Pedagogia da FE/UFRJ sobre o lúdico foi analisada nos dois primeiros subcapítulos do terceiro capítulo. Enquanto os documentos apresentam muito pouco em termos de ludicidade, principalmente as ementas das disciplinas, a entrevista com a professora Bruna demonstrou expectativas possíveis promissoras do currículo sobre o lúdico. Entretanto, como ela mesma afirmou, isso não depende de uma decisão burocrática escrita, mas de vivências lúdicas no cotidiano. Se por um lado, então, a expectativa curricular apontada pela PPC é oposta à desvalorização quase completa do lúdico nas ementas e no fluxograma, por outro ela pode ser referendada, desenvolvida ou aprimorada em práticas lúdicas por parte do corpo docente no dia a dia.

Sobre a visão de ingressantes e concluintes sobre o lúdico, cabe coloca-las num mesmo parágrafo pois se mostraram muito parecidas. Ambos, em geral, demonstram um sentimento profundamente positivo em relação a atividades lúdicas na universidade, valorizando-as em seus aspectos cognitivo, prático e socioemocional. Além disso, reconhecem diversas potencialidades pedagógicas do lúdico em suas diferentes formas, e

demandam elementos como práticas inovadoras, envolvimento na aula e relação entre teoria e prática para atribuição de prazer às aulas. Todos esses guardam profunda relação com a ludicidade.

As diferenças principais giram em torno da maior segurança teórica dos concluintes ao diferenciar jogos e brincadeiras, reconhecendo o caráter mais regrado do primeiro e mais livre do segundo. Essa segurança não se limita, entretanto, à teoria, remetendo-se também à prática, o que pode ser visto nos resultados da pergunta sobre as suas regências. Além disso, os resultados das perguntas fechadas mostram que ingressantes ainda não estabelecem uma relação íntima entre ludicidade e educação, respondendo em maior grau que há conteúdos que não são propícios para tratar ludicamente e que há momentos para se divertir e outros para aprender na aula. Essa diferença está relacionada com a não atribuição do caráter sério ao lúdico.

Por fim, das relações entre a visão de ingressantes e concluintes, a expectativa curricular e o referencial teórico, foi possível observar mais congruências do que dissonâncias. Há um alinhamento entre os três no sentido de valorização das diversas dimensões e possibilidades de aprendizado lúdico. As relações subjetivas que ingressantes e concluintes estabelecem com o lúdico são harmônicas com o que as teorias e o currículo veem como necessário a um professor em formação, assim como os elementos de identidade docente que puderam ser verificados.

Diante desses resultados, a questão central da monografia fica muito difícil de ser respondida. Ao partir da hipótese de que seria possível observar diferenças significativas entre as visões sobre o lúdico de concluintes e ingressantes, a resposta sobre que saberes lúdicos são construídos pelo currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ estaria visível. Entretanto, as visões se mostraram com muito mais semelhanças do que diferenças. Isso poderia significar dizer que não se constrói no currículo quase que saber nenhum sobre esse tema. Ou que ao longo de todo o percurso curricular os alunos aprendem que jogo tem regras preestabelecidas e brincadeiras são livres. Mas como aceitar essas respostas simples se os resultados também mostram um grande alinhamento entre essas visões e as expectativas curriculares (a despeito de sua desvalorização nas ementas) e o referencial teórico? Será que esse alinhamento já vem do senso comum? Então por que o lúdico é pouco praticado em ambientes escolares?

O lúdico não tem naquilo que lhe é visível, a sua forma, o essencial, mas sim na invisibilidade do afeto. O currículo também não tem naquilo que conseguimos ver, seus

documentos, a sua essência, mas na invisível vivência formadora de identidades e subjetividade permeada por saberes e poderes.

Talvez o essencial para responder à questão central dessa monografia também é invisível aos olhos das técnicas aqui adotadas. Um saber que se efetive em prática não se desenvolve somente com discursos, mas em sua dialética com condições materiais de vivência. A visão dos alunos foi fundamentada em seus próprios discursos sobre si mesmos, falta agora analisar como esse discurso se relaciona com o cotidiano real e suas contingências.

Ao longo da produção dessa monografia, ao conversar com amigos e colegas de curso sobre o seu tema, muitos, ou quase todos, diziam já saber a resposta para minha questão. Para eles, não havia lúdico no currículo de Pedagogia da FE/UFRJ, por isso não se construía saber lúdico nenhum, com algumas exceções. Os resultados aqui levantados, entretanto, não mostram exatamente isso.

Como pode um corpo discente que se relaciona tão bem com a ludicidade não reconhecer o papel do currículo do curso nessa formação? Essas visões de ludicidade apresentadas por concluintes e ingressantes reverberam em seus cotidianos como alunos e potenciais professores? Qual a visão de seus professores universitários sobre a ludicidade? Essas são perguntas que essa monografia não respondeu, mas que ajudariam a dar continuidade ao conhecimento que foi aqui produzido.

O que foi possível responder com tudo o que foi levantado aqui é que o lúdico, com seu essencial invisível aos olhos, cativou tanto ingressantes quanto concluintes. O papel do currículo nesse cativo ainda é questionável, mas algumas pequenas diferenças são percebidas. Fato é que essa relação de cativo mútuo constrói também uma relação de responsabilidade mútua, dos alunos com a ludicidade e da ludicidade com os alunos. Se ambos se afastarem, um sentirá falta do outro, e nenhum dos dois se realizam em suas potencialidades pedagógicas. Por isso, se começamos com o Pequeno Príncipe, é apropriado encerrar também com ele, com a continuidade do diálogo apresentado nas primeiras páginas dessa monografia:

E voltou, então, à raposa:

- Adeus... - disse ele.

- Adeus - disse a raposa. - Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.
- Foi o tempo que perdi com a minha rosa... – repetiu ele, para não se esquecer.
- Os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...
- Eu sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer. (SAINT-EXUPÉRY, 2004, p. 72)

6- Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, [Brasília]: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS FILHO, Clovis de; MEUCCI, Arthur. **A vida que vale a pena ser vivida**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BELO, Fábio; SCODELER, Kátia. **A importância do brincar em Winnicott e Schiller**. Rio de Janeiro: Tempo psicanal. vol.45, no.1, junho, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo, Ed. 34, 2002.
- BLACK, Bob. **Groucho-Marxismo**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain**. Michigan: Longmans, 1956.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; JESUINO, Mirtes dos Santos; PROENÇA, Michelle Alves Muller. **A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski**. Coxim/MS: Revista Rascunhos Culturais, no 02, julho-dezembro.2010.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revista de Psicologia da UERJ, 2007.

CURRÍCULO. **Dicionário online do Aurélio**. Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/curriculo>>. Acesso em: 29 Apr. 2017.

CUNHA, Regina Céli de Oliveira da. **O Discurso Curricular do Senso Comum**. Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 a.

_____ **Desconstruindo o Discurso Curricular do Senso Comum** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 b.

_____ **O Discurso Curricular do Senso Comum Reconstruído** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 c.

_____ **A complexidade epistemológica e política do discurso curricular no estilo “Era uma Vez”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 d.

_____ **O discurso teórico até o “fim” da modernidade: decodificando a estória sobre a complexidade epistemológica e política no estilo “Era uma Vez”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 e.

_____ **O discurso teórico da modernidade contemporânea, século XVIII, até a Escola de Frankfurt, século XX. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”**. Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 f.

_____ **O discurso teórico moderno da Escola de Frankfurt, século XX, até a Pós-modernidade. Continuando a decodificar a estória sobre a complexidade epistemológica e política do conceito de currículo no estilo “Era uma Vez”.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 g.

_____ **Relatos de uma Morte Anunciada.** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 h.

_____ **Os Discursos Curriculares Modernos. Relato dois: o labirinto e a história.”** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 i.

_____ **Currículo: uma questão de poderes, saberes, identidades e subjetividade** Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado, acessível em cunhafm@terra.com.br. 2016 j.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 4ª. Ed., Cap. 7, São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1979.

DUARTE E SILVA, Luelí Nogueira. **A psicologia e os modelos alternativos de formação de professores.** Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2ª. Ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIRAT, A. Fuat; VENKATESH, Alladi. **Posmodernity: the age of marketing.** International Journal of Research in Marketing, 1993, p. 227-249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas.** Revista Educação e Realidade, núm. 25 janeiro-junho, 2000, p.45-58,

GOERGEN, Pedro. **O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais**. São Paulo: EccoS Revista Científica, núm. 28, maio-agosto, 2012, p. 149-169.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Florianópolis: Perspectiva, no 22, 1994.

LIMA, Antônio José Araújo. **O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau**. Campina Grande/PB: II Conedu, 2015.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **O brincar na formação inicial de pedagogos**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs). *Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação)*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 125-150.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, sociedade e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 9-28.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo; tradução, notas e posfácio J. Guinsburg**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2. ed. 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ONU, **Declaração universal dos direitos da criança**. 1959.

PACHECO, José Augusto. **Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica**. Florianópolis: Perspectiva. v.18, p.11-33, janeiro-junho, 2000.

PARASKEVA, João M. **Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos**. Ermesinde, Portugal: Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.106-120, janeiro-junho, 2002.

RETONDAR, Jeferson. **O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis: v. 33, n. 2, p. 413-426, abril-junho. 2011.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Monica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, julho-dezembro, 2008.

SABOURIN, Eric. **Enfoque sistêmico e análise das políticas públicas rurais**. X Congresso da Sociedade Brasileira de Sistemas e Produção, Foz do Iguaçu, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 3. ed. 2009.

SOARES, Letícia Perani. **Interfaces gráficas e os seus elementos lúdicos: aproximações para um estudo comunicacional.** 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey.** In: DEWEY, John. Vida e educação. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

TYLER, W. Ralph. **Principios básicos del currículo.** Buenos Aires: Troquel; 5. ed. 1986.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey.** In: WESTBROOK, Robert B. **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1- Roteiro da Entrevista Semiestruturada.

1 – Fale um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica e de que forma os estudos sobre o lúdico e a educação fazem parte dela. Pode falar também sobre o que você vem fazendo atualmente.

2 - Como você compreende a importância do lúdico na formação do sujeito?

3 - Como você percebe o lúdico no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ hoje?

4 – Como você gostaria de ver o lúdico nesse currículo? Qual a importância do lúdico como conteúdo curricular de um curso de formação de professores?

APÊNDICE 2- Questionário Inicial dos Alunos Ingressantes e Concluintes

QUESTIONÁRIO DE ESTUDO DE CASO

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário: ____:____

Introdução: Caro(a)s companheiro(a)s aluno(a)s de Pedagogia da UFRJ,
Este pequeno questionário integra a pesquisa que realizo para a elaboração de minha monografia, sendo voltado para alunos dos dois primeiros e dos últimos períodos de nosso curso. Minha investigação se dá sobre alguns elementos específicos do currículo de Pedagogia da UFRJ, e por isso solicito a contribuição de vocês oferecendo suas respostas às questões abaixo. Sua participação será de grande valia para a coleta de dados e para o sucesso da análise. Agradeço desde já sua paciência e disposição, lembrando que sua identidade aqui fornecida será preservada em total sigilo.

Muito obrigado,

Fabio Astur Aboulafia.

Obs: Caso o espaço para a resposta seja insuficiente, sinta-se à vontade para utilizar o verso.

Nome completo:

Idade:

Sexo:

Período:

Já cursou ou está cursando a disciplina “Jogos e Brincadeiras”?

Atua como professor(a) atualmente?

1. O que uma aula precisa ter para que você tenha prazer em frequentá-la? (Cite exemplos, caso queira).

2. Dê sua opinião sobre as frases a seguir, marcando o que considera a melhor opção.

(CM = Concordo muito. C = Concordo. D = Discordo. DM = Discordo muito.):

a) Jogo, Brincadeira e Lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades. ¹	CM	C	D	DM
b) É possível ter uma aula lúdica sem jogos ou brincadeiras.	CM	C	D	DM
c) Usar do lúdico na educação promove aprendizados que sem ele não seriam possíveis.	CM	C	D	DM
d) Ferramentas lúdicas são de bom uso para avaliar a aprendizagem de alunos.	CM	C	D	DM
e) Ferramentas lúdicas são de bom uso para ensinar conteúdos escolares.	CM	C	D	DM
f) O lúdico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer etapa do ensino e para qualquer idade.	CM	C	D	DM
g) Quanto mais novos os alunos, mais importante é o lúdico na aula.	CM	C	D	DM
h) O lúdico é uma boa ferramenta para ensinar alguns conteúdos, mas não todos. ²	CM	C	D	DM

i) O prazer em aprender pode ser ensinado.	CM	C	D	DM
j) Na aula, há momento para se divertir e há momento para aprender.	CM	C	D	DM
k) Ao planejar uma aula, sempre penso em como deixa-la mais lúdica para meus alunos.	CM	C	D	DM
l) Me sinto bem quando um professor promove uma atividade lúdica em sala na faculdade.	CM	C	D	DM

¹ - Caso concorde com a a), diga o que considera especificidade de cada um.

² - Caso concorde com a h), cite exemplos de conteúdos que não considera bons de serem ensinados com ludicidade.

³ - Como você se sente quando um professor propõe um jogo em sala e por quê? Ex: Jogo de tabuleiro, jogo de simulação, jogo de adivinha... (Exemplos de sentimentos: Feliz; Animado; Ansioso; Nervoso; Entediado; Perdendo tempo; Aprendendo; Tímido; Disposto; Indisposto...)

⁴ - Você considera esses momentos importantes? Por que?

⁵ - Como você se sente quando um professor propõe uma brincadeira em sala? Ex: Pintar, Desenhar, Teatro, Brincadeiras de criança. (Possibilidades de opções: Feliz; Animado; Ansioso; Nervoso; Entediado; Perdendo tempo; Aprendendo; Tímido; Disposto; Indisposto)

6 - Você considera esses momentos importantes? Por que?

7 - Você considera que as regências que deu foram lúdicas? Por que e como se sentiu?
(Cite quantas regências deu e quantas considera lúdicas)

8 - Observações finais. Nesse espaço não obrigatório, você pode comentar o que quiser sobre o questionário, desde críticas até justificativas de respostas. Sinta-se à vontade.

APÊNDICE 3- Questionário dos Alunos Ingressantes e Concluintes Após Validação (Versão Final)

QUESTIONÁRIO

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário: ____:____

Introdução: Caro(a)s companheiro(a)s aluno(a)s de Pedagogia da UFRJ,
Este pequeno questionário integra a pesquisa que realizo para a elaboração de minha monografia, sendo voltado para alunos dos dois primeiros e dos últimos períodos de nosso curso. Minha investigação se dá sobre alguns elementos específicos do currículo de Pedagogia da UFRJ, e por isso solicito a contribuição de vocês oferecendo suas respostas às questões abaixo. Sua participação será de grande valia para a coleta de dados e para o sucesso da análise. Agradeço desde já sua paciência e disposição, lembrando que sua identidade aqui fornecida será preservada em total sigilo.

Muito obrigado,

Fabio Astur Aboulafia.

Obs: Caso o espaço para a resposta seja insuficiente, sinta-se à vontade para utilizar o verso.

Idade:

Sexo:

Como se autodeclara em termos étnico-raciais:

Período:

Já cursou ou está cursando a disciplina “Jogos e Brincadeiras”?

Possui trabalho atualmente? Se sim, especifique em que:

3. O que um professor, que já domina a didática, precisa fazer para que você, como aluno, tenha prazer em aprender? (Cite exemplos, caso queira).

4. Dê sua opinião sobre as frases a seguir, marcando o que considera a melhor opção.

(CM = Concordo muito. C = Concordo. D = Discordo. DM = Discordo muito.):

a) Jogo, Brincadeira e Lúdico são conceitos diferentes, cada um com suas especificidades. ¹	CM	C	D	DM
b) É possível ter uma aula lúdica sem jogos ou brincadeiras.	CM	C	D	DM
c) Usar do lúdico na educação promove aprendizados que sem ele não seriam possíveis.	CM	C	D	DM
d) Ferramentas lúdicas são de bom uso para avaliar a aprendizagem de alunos.	CM	C	D	DM
e) Ferramentas lúdicas são de bom uso para ensinar conteúdos escolares.	CM	C	D	DM
f) O lúdico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer etapa do ensino e para qualquer idade.	CM	C	D	DM

g) Quanto mais novos os alunos, mais importante é o lúdico na aula.	CM	C	D	DM
h) Há conteúdos que não são propícios para usar o lúdico para ensinar. ²	CM	C	D	DM
i) O prazer em aprender pode ser ensinado.	CM	C	D	DM
j) Na aula, há momento para se divertir e há momento para aprender.	CM	C	D	DM
k) Ao planejar uma aula, sempre penso em como deixá-la mais lúdica para meus alunos.	CM	C	D	DM
l) Me sinto bem quando um professor promove uma atividade lúdica em sala na faculdade.	CM	C	D	DM

¹ - Caso concorde com a a), diga o que considera especificidade de cada um.

² - Caso concorde com a h), cite exemplos de conteúdos que não considera bons de serem ensinados com ludicidade.

3 - Como você se sente quando um professor propõe um jogo em sala e por quê? (Ex: Jogo de tabuleiro, jogo de simulação, jogo de adivinha...)

4 - Você considera esses momentos importantes? Por quê?

5 - Como você se sente quando um professor propõe uma brincadeira em sala? (Ex: Pintar, Desenhar, Teatro, Brincadeiras de criança...)

6 - Você considera esses momentos importantes? Por quê?

7 - Você considera que as regências que deu nas práticas de ensino foram lúdicas? Por que e como se sentiu? (Cite quantas regências deu e quantas considera lúdicas)

8 - Observações finais. Nesse espaço não obrigatório, você pode comentar o que quiser sobre o questionário, desde críticas até justificativas de respostas. Sinta-se à vontade.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1- Fluxograma do Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UFRJ. Versão Curricular: 2008/1

9º período	8º período	7º período	6º período	5º período	4º período	3º período	2º período	1º período
Orientação de Monografia - EDWK02 - 30h/ 1 crédito	Monografia - EDW480 60h/ 2 créditos	Didática da Língua Portuguesa - EDD361 60h/ 4 créditos	Didática das Ciências da Natureza - EDD176 60h/ 4 créditos	Metodologia da Pesquisa em Educação - EDF244 60h/ 4 créditos	Alfabetização e Letramento - EDD350 60h/ 4 créditos	Linguagem Corporal na Educação - EDD647 45h/ 2 créditos	Filosofia da Educação Contemporânea - EDF231 60h/ 4 créditos	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental - EDF120 60h/ 4 créditos
Educação e Trabalho - EDF419 60h/ 4 créditos	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos - EDD648 60h/ 4 créditos	Didática das Ciências Sociais - EDD175 60h/ 4 créditos	Didática da Matemática - EDD362 60h/ 4 créditos	Planejamento de Currículo e Ensino - EDD646 60h/ 4 créditos	Concepções e Práticas da Educação Infantil - EDF351 60h/ 4 créditos	Educação e Comunicação - EDD235 45h/ 3 créditos	Sociologia da Educação Brasileira - EDF364 60h/ 4 créditos	Fundamentos Sociológicos da Educação - EDF240 60h/ 4 créditos
Educação e Comunicação - EDD636 60h/ 3 créditos	Políticas Públicas em Educação - EDA604 60h/ 4 créditos	Pesquisa em Educação - EDF608 60h/ 4 créditos	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais - EDA612 60h/ 4 créditos	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem - EDD172 60h/ 4 créditos	Currículo - EDD243 60h/ 4 créditos	Bases Biológicas da Aprendizagem - EDF233 60h/ 4 créditos	Psicologia da Aprendizagem e Educação - EDF232 60h/ 4 créditos	Psicologia do Desenvolvimento e Educação - EDF122 60h/ 4 créditos
Educação Comparada - EDA480 60h/ 4 créditos	Organização do Trabalho Pedagógico - EDA242 45h/ 3 créditos	Educação Popular e Movimentos Sociais - EDF609 60h/ 4 créditos	Psicopedagogia e Educação - EDF363 60h/ 4 créditos	Arte-Educação - EDD478 45h/ 3 créditos	Didática - EDD241 60h/ 4 créditos	Educação Brasileira - EDA234 60h/ 4 créditos	História da Educação Brasileira - EDF121 60h/ 4 créditos	História da Educação no Mundo Ocidental - EDF113 60h/ 4 créditos
Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos - EDWU25 180h/ 8 créditos	Prática de Ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental - EDWU01 180h/ 8 créditos	Prática de Ensino em Educação Infantil - EDWU11 180h/ 8 créditos	Prática em Política e Administração Educacional - EDWU24 180h/ 8 créditos	Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio - EDWU211 180h/ 8 créditos	Fundamentos da Educação Especial - EDF607 60h/ 4 créditos	Questões Atuais da Educação Brasileira - EDA351 60h/ 4 créditos	Antropologia na Educação - EDF418 60h/ 4 créditos	Introdução ao Pensamento Científico em Educação - EDF417 60h/ 4 créditos
Livre Escolha 45h/ 2 créditos	Livre Escolha 45h/ 2 créditos					Optativa (Escolha Condicionada) a) 45h/ 3 créditos	Optativa (Escolha Condicionada) 45h/ 3 créditos	Optativa (Escolha Condicionada) 45h/ 3 créditos
435h 22 créditos	450h 23 créditos	420h 24 créditos	420h 24 créditos	405h 23 créditos	300h 20 créditos	315h 20 créditos	345h 23 créditos	345h 23 créditos

ANEXO 2- Transcrição da Entrevista Semiestruturada.

Vou começar pedindo para você falar um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica e de que forma seus estudos sobre lúdico e sobre educação fazem parte disso, e também falar um pouco sobre o que você tem feito mais atualmente em relação a isso.

Você quer minha trajetória acadêmica desde quando eu me formei ou minha trajetória acadêmica aqui dentro?

Pode ser desde que você se formou, mas é bem breve mesmo, abordando mais a parte do lúdico e da educação.

Então se é para abordar o lúdico vamos lá para trás. Eu vim a estudar teórica e a importância do lúdico, vou fazer minha trajetória acadêmica de trás para frente, devido a meus estudos sobre as crianças que não aprendem que adveio das crianças que eu recebi no SPA. Todas elas tinham agressividade extrema, ou tinham tentado suicídio. Eu era estudante de Psicologia, isso em 1993, eu tinha 33 anos, eu já era professora. Porque essas crianças chegavam e não aprendiam, e eram muito agressivas. Uma colega do UNICEUB, centro de ensino de Brasília, me convidou para eu conhecer Winnicott. Como eu era estudante de primeiro semestre de psicologia eu poderia com autorização dela ouvir grandes nomes na área da psicanálise. E aí eu descobri o lúdico, o brincar. E também descobri que antes de saber da existência do Winnicott eu já aplicava, devido ao meu ensino básico, o lúdico por ter vivenciado isso.

Ou seja, eu fui do Colégio de Aplicação da UERJ, lá é um colégio bem tradicional, mas que tinha espaço para você poder criar, vamos dizer assim. Tinha prova, tinha tudo, mas eu não tenho memória de tolhimento, apesar de toda a rigidez da época, 1970, do ensino. Ele era um dos mais progressistas, mas guardava muito ainda da tradição daquela época, uma época da repressão e etc. Depois eu fiz Letras que eu queria muito ser professora de livros e depois eu fiz meu mestrado em Literatura e quando eu fui dar aula de Licenciatura em Letras, primeiro em Português-Inglês e depois em Literatura, eu me descobri fazendo intervenções lúdicas num espaço onde não era esperado que isso acontecesse, que era os corredores de uma universidade lá em Brasília. Então eu fiz, os alunos não sabiam o que era gênero, tinha que ensinar gênero épico, lírico e dramático, eles nunca tinham saído de Brasília, então eu botei aos gritos “Carmina Burana” para eles entenderem o que era um gênero épico/dramático. Eu botei Faroeste Caboclo para eles entenderem a mesclagem de gêneros, ou seja, eu fui fazendo e no meio disso a gente criou um varal de poesia. E cada

turma era pertencente a uma licenciatura. Eu era de Letras, tinha Estudos Sociais, tinha Ciências, Psicologia, eu dava aula para todos eles. E eu, a gente, fez o varal de poesia e simplesmente as outras turmas dos outros cursos resolveram querer participar. E daqui a pouco o corredor da faculdade particular de Brasília, que chama UNICEUB hoje em dia, se viu enrolada em barbantes, e gente doou saquinho para botar as poesias, e outro fez um mimeógrafo. Acabou sendo um grande evento na faculdade por causa do trabalho de gênero literário. Mas eu só fui descobrir que isso tinha a ver com criatividade, com toda uma teoria de retomada de processos travados na aprendizagem inclusive universitária, muito tempo depois. Enquanto eu fui professora de literatura, e também professora de inglês há muito tempo atrás, eu acabava repetindo o que eu tinha vivido no Colégio de Aplicação. Então eu nunca fui muito tradicional, eu nunca segui muito livro didático, eu mandava arrancar as partes do livro didático que não prestavam, eu mandava grampear, eu discordava, eu não era uma professora muito até bem vista. Mas os alunos gostavam de ter que pular partes do livro.

Com isso chegou uma época em que meus alunos, eu comecei a pegar mais o final dos semestres e meus alunos, minto do oitavo semestre, do sétimo semestre, eles tinham que dar aula. Licenciatura em Português, Literatura. E eles morriam de medo. Eu não entendia por que, eu amava dar aula, eu nunca tive medo de dar aula, eu achava lindo dar aula e eles não conseguiam. Aí eu resolvi que eu ia estudar para ajudar. Para isso eu fui para a Psicologia, fiz vestibular, e com isso eu aprendi psicologia, hoje eu sou psicóloga, fiz formação em psicanálise, fiz formação em psicopedagogia, e aprendi que o que eu fazia tinha um nome. Mas eu na verdade repeti aquilo que me foi marcado e marcante na minha escolarização. Depois eu fui emprenhando técnicas, e aí eu prestei concurso, porque eu resolvi voltar a ter “carteira assinada” em 2008 pra UFRJ e vim dar aula em Pedagogia. Então eu migrei de letras, um doutorado em psicologia, um mestrado em letras, dei aula num curso de formação em psicopedagogia e acabei no curso de pedagogia. E eu continuei acreditando e agora com muito mais embasamento teórico, que aprender dentro de um processo mais de solução de problemas, aonde prática e teoria se engendram era para mim mais prazeroso porque eu não me sentia um gravador repetindo a mesma aula semestre a semestre, mesmo que as turmas mudassem, a teoria não mudava. E eu aprendi muito com os alunos numa área que eu não sabia, que neste caso era a pedagogia. E com isso eu fui obrigada, já que entrei pra UFRJ a entrar num grupo de pesquisa. Aí eu resolvi abrir a primeira pesquisa aqui que foi em 2009 que gerou o grupo de pesquisa cria e brincar, era o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Foi: “Como pode um peixe

vivo viver fora da água fria”, que trabalhava com jogos e crianças com problemas de aprendizagem e antissociais, entendam agressividade e destrutividade. Mais tarde, depois dessa pesquisa ter um tempo, a gente mudou, eu mudei o projeto para: “Jogando para não dançar”, aonde eu fui estudar com o Lino de Macedo e trabalhei mais, passei a trabalhar mais, com a questão da desconstrução de jogos e a construção de espaço lúdico dentro da universidade. E aí gerou outro projeto paralelo que foi o: “Lúdico no ensino superior: uma prática impossível?”. Essas duas pesquisas ainda existem junto com uma outra que engloba essas duas que é: “Criatividade e educação: diversas linguagens no espaço acadêmico”.

Mas a pergunta que você me faz é como que o lúdico entra nessa minha trajetória. Eu acho que ela entra porque eu no fundo tenho uma tradição de uma escola e de um ensino que mesmo tradicional, me trazia prazer. E que me levou a querer estudar o porquê que os demais, e naquela época era demais alunos, eu já era professora, tinham tanto medo de prova, tinham tanto medo de coisas que eu nunca tive medo. Eu ficava nervosa, mas medo não, prova é um processo. Então o tema, a escolha, foi porque também o meu doutorado foi sobre as crianças que ninguém quer, foi sobre as crianças antissociais, que matam, esganam gatos, e Winnicott vai dizer que essas crianças, elas têm o espaço lúdico reduzido. E aí eu fui estudar mais a teoria do Winnicott, enfim, fiz formação em psicanálise, formação em Winnicott, então estou aqui.

Legal, obrigado. Dentro dessa ideia então que você vem abordando sobre o lúdico, pode explicar pra gente como você compreende a importância do lúdico na formação do sujeito? Claro que isso é bem profundo, mas de uma maneira mais geral.

Bom, diante do recorte que eu dei na última pergunta dos teóricos que eu trabalho, hoje eu trabalho com mais teóricos do que Winnicott. Winnicott é minha base, mas por eu entrar na área de educação eu acabei trabalhando também criatividade com Alencar, com Maia, com Vygotsky mesmo, com Bakhtin e criação verbal. Então muitas coisas que eu tinha de Letras eu trouxe para os meus estudos, mas se eu tenho que explicar a importância do lúdico, eu não tenho que explicar de uma outra maneira que não seja a que eu aprendi com Winnicott. Winnicott diz que o que transforma o sujeito em humano é o vínculo e é o brincar. E ele vai dizer que a criança passa da dependência absoluta e de uma brincadeira totalmente subjetiva, que é dela e do corpo, da integração corpórea, e de uma linguagem de mutualidade dela e da mãe, para de repente e não mais que de repente, devagarinho, mas de repente, ela se vê privada dessa mãe no sentido de que essa mãe desvia o olhar. Ao desviar o olhar, o sujeito entra no campo simbólico. Piaget diria que você sairia do

sensorio-motor para o representacional. Winnicott e a psicanálise diz que você ascende ao símbolo, à linguagem, Vygotsky também vai falar isso. Ascende ao símbolo. E que símbolo é esse? Não é a quebra da simbiose mãe-bebê. É exatamente a introdução de algo que já estava lá e que ninguém tinha dado importância, nem o bebê, e que o bebê se apossa, ou seja, ele cria, para se acalmar diante do afastamento dessa mãe que tudo provinha e que ele não tinha noção, porque pra ele, num espaço de ilusão, ele criava o próprio mundo, a capacidade como diz Winnicott de ser Deus por alguns instantes. Winnicott vai dizer que nós seres humanos, nós sujeitos de linguagem, nós dependemos dos vínculos relacionais e dependemos da capacidade de simbolização para irmos rumo à independência, e que isso depende de um ambiente suficientemente bom. Então para mim não existe a possibilidade de um sujeito ter uma vida digna de ser vivida se não é uma vida lúdica no sentido de ele conseguir manejar, dar conta do sofrimento que faz parte da vida humana da melhor maneira possível. Então não é a ausência de sofrimento, não é o sujeito que ri o tempo inteiro, é o sujeito que diante de obstáculos é capaz de criar suas saídas. Piaget vai falar sobre a importância do erro. Mas o Winnicott, quando ele fala do espaço transicional, e dos objetos transicionais, ele vai dando ao homem uma informação de: bem, você agora consegue representar o mundo sem ter que necessariamente pega-lo nas mãos, sem ter que se sentir dono, criador e criatura, você consegue ver os outros e continuar se sentindo criador e criatura, mas dando autoria ao outro também. Então para mim a importância do lúdico é essa, é a autoria de pensamento e autonomia.

Essa é uma coisa muito importante que você descreveu do lúdico para formação do sujeito e, enfim, é impossível não pensar isso dentro do contexto da educação e da importância que teria o lúdico no contexto da educação formal inclusive. Mas partindo desse pressuposto de que o lúdico é essencial para a formação dos sujeitos desde as idades mais iniciais, como você percebe o lúdico no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ hoje? Sendo o curso de formação de professores...

Como eu percebo? É para ser sincera? (risos)

Sim, para ser sincera por favor (risos).

Eu não sou pedagoga né, então começando por aí Fabio. Eu não sou pedagoga, eu não conheço com maestria, nem sou da área de didática nem sou da área de prática, sou da área de fundamentos da educação e sou psicóloga. O que eu posso dizer a você é que da minha experiência e de dissertações de mestrado que orientandos meus fizeram sobre esse tema, sobre o lúdico no ensino superior, tanto as ementas, se a gente for procurar com a palavra lúdico, aparecem mais em jogos e brincadeiras, em disciplinas ligadas à educação

infantil, então concepções e práticas da educação infantil, e práticas de ensino. Ou seja, a criatividade, ou a palavra criatividade, porque a gente tem que fazer variações da palavra lúdico. Mas o que eu percebo independente de ser uma faculdade de pedagogia, que eu já fui de outras faculdades, de outras áreas, é que a sensação que eu tenho é que nós, conforme vamos crescendo, nós emburrecemos. Nos habituamos a ficar sentados e passivos diante do ato de aprender quando ele é um ato dinâmico e lúdico. Lúdico no sentido de um processo, de procura, de curiosidade, de uma motivação. Então independente de ser pedagogia ou não, as ementas demonstram que a palavra “lúdico”, as ementas, não estou falando dos programas, não aparece. Mas por exemplo, eu conheço colegas que são extremamente lúdicos sem na ementa aparecer o lúdico. Colegas que conseguem fazer com que os alunos se sintam autores do seu próprio pensamento e não tenham medo de falar, isso é ser lúdico. É ser lúdico também quando você dá voz ao outro, quando você se cala e não se acha autor único e exclusivo, onipotente dentro de uma sala de aula. Então ser lúdico não precisa estar na ementa, é uma postura, é uma vivência. Só que essa vivência, pelo que eu acompanho há dez anos aqui na faculdade, os alunos já chegam com medo de sentar no chão. Eles já estranham e perguntam como é que eu não dando prova vou conseguir avaliar. Que critérios são os que eu uso para aprovar e reprovar. Ou seja, eles são muito presos ao conteúdo e ao mesmo tempo eles não prestam atenção ao processo. Então eles não trazem por exemplo o texto lido. E não é porque eles não gostam da professora ou do professor. É porque parece que eles esperam que vai ser cobrado deles só o conteúdo, e não o processo. E o lúdico está no processo. Então na formação de professores para mim é essencial que isso seja debatido e seja percebido de diversas maneiras, e o que eu sinto nas turmas que eu pego é que cada ano piora mais. No sentido de que em 2019 (referindo-se a 2009) a reatividade a sentar no chão, a brincar de massinha, era de um jeito e hoje em 2017 as pessoas vem tão cedo do segundo grau que elas nem desconstruíram esse modelo ainda de eu fico calado e o outro fala. E esse outro somos nós professores. E se esse modelo não é quebrado ou pelo menos questionado, ele será repetido. Se eu digo que a minha experiência lúdica vem de um processo tradicional, porém que me autorizava a ser criadora e criatura, se isso se perde ao longo de uma escolarização, quando eu chego na minha formação final e eu vou poder estar no lugar de ser professora eu vou repetir uma experiência de anulação de autoria de pensamento. Na faculdade de Pedagogia, eu não posso falar em nome de todos os colegas, eu sei que há muitos colegas que trabalham em prol da criatividade, mas eu diria que a própria estrutura das cadeiras, das carteiras, da sala de aula, uma sala de lata, aonde qualquer ruído

incomoda o outro colega, o ruído é mal vindo, o barulho é mal vindo, o riso é mal vindo, não é sério. Então como podem os nossos professores serem lúdicos se o lúdico não faz parte do fazer diário deles, seja no trabalho seja na faculdade. Independente até do modelo identificatório do professor que ele tenha, eles estranham. É muito esquisito, mas eles estranham. São professores que vão ser professores das séries iniciais e da educação infantil, e quando você diz assim: bem, crie alguma coisa. Ah, vai ter que sujar de tinta, professora? É, vai ter que sujar de tinta. Ai meu deus, vou ter que sentar nesse chão sujo? É, vai ter que sentar no chão sujo. Então será que quando eles forem professores eles vão ter medo de se sujar? Então nesse sentido que eu vejo que as ementas em nome, com nome lúdico, criatividade, ludicidade, aparecem em quantas ementas?

(Orientando da professora): Cerca de umas 9 ou 10 ementas.

(Professora): 9 ou 10 ementas. E nós temos quantas ementas?

(Orientando da professora): Ao todo temos 54 disciplinas obrigatórias e 30 e pouco disciplinas eletivas.

(Volta somente para a professora): Se a gente parar para pensar, na ementa aparece em 9. Então se não partir do professor quebrar uma postura não criativa, ele não será um docente criativo e não fomentará esse espaço transicional de autoria. Porque na ementa não diz para ele que ele tem que estudar, ou entender ou compreender isso. Já ouvi de colegas: ah eu acho que não sou lúdico porque eu sou muito séria quando dou aula. Mas ludicidade é sério, não tem nada a ver com causar risos ou não. Não sei se eu respondi o que você queria.

Sim! A gente tá, pra terminar agora, última pergunta, a gente está passando agora, por exemplo, por um processo de reformulação do currículo, e não sei se isso está sendo muito debatido, mas, tentando fazer esse exercício de reflexão sobre o currículo, como você gostaria de ver o lugar do lúdico nesse currículo. Se você fosse pensar no seu currículo ideal, qual seria o espaço que o lúdico teria nesse currículo?

Para mim, eu acho que o espaço que o lúdico teria que ter seria na metodologia e na prática dos docentes que formarão futuros docentes. Estar ou não estar na ementa é um mero acordo de cavalheiros, isso deveria estar forjado, e aí foge talvez a uma discussão de o que constar num currículo, na própria formação dos docentes que viram docentes aqui. Claro que um currículo que privilegie o lúdico teria que tecer, eu acho que isso pouco que eu estou discutindo dentro da minha área, dentro do meu departamento, aqui é tudo, aqui e em todos os lugares, é tudo setorizado, nós estamos tentando sim fazer algo que já tem em práticas de ensino que é unir prática e teoria, ou seja, não serem só aulas

teóricas, na aula de psicologia por favor. Terem também discussões de, não vou dizer que são casos clínicos porque não são clínicos, mas discussões de situações problemas aonde caberá ao aluno junto com o professor, procurar saídas. Isso para mim é valorização do lúdico. Então toda vez que você colocar no currículo um trabalho de criação no final, seja uma criação concreta ou até em forma de artigo, fugindo do estereótipo de cada um com a introdução, desenvolvimento e conclusão que é um seminário mal feito porque a técnica de seminário não é isso, saindo da lógica da prova objetiva. Você propondo e ouvindo também sugestões que partem dos alunos, como o que eles gostariam de produzir no final, independente de ter ou não o lúdico como palavra presente, isso para mim seria um currículo ideal. Porque não adianta você aprender uma série de coisas e não transformar esse aprendizado em saber, e a gente só transforma aprendizado em saber, informação em conhecimento, conhecimento e aí você aprende, pelo ato do processo de ensino-aprendizagem você sabe, e você pode dizer eu sei, exatamente quando você une teoria e prática. Agora se eu só vou poder pensar com alguém que vai lecionar no oitavo semestre, e não fiz esse exercício de me colocar no lugar de alguém que é ensinante e aprendente ao mesmo tempo, eu não vou ter sido lúdico nem muito menos vou ter me forjado docente. Não estou falando professor, estou falando docente, porque não é qualquer um que educa. Aquele que educa é aquele que um dia aprendeu. E que se apossou desse conhecimento. E para mim o apossamento do conhecimento passa por uma prática. É nessa prática, nessa experiência, experiencição, nessa vivência que o lúdico para o Winnicott e para a psicanálise está presente. Que é no vínculo com o outro, com o meio, a questão da constituição do sujeito, e da alteridade, do respeito ao outro, das questões éticas também, que muito a gente fala hoje em dia. Então para mim o currículo ideal seria um currículo aonde os alunos conseguissem ver bases teóricas sim, porque a gente não pode pensar em cima do vazio, ou seja, a tradição é importante, mas que essa tradição fosse passível de ser questionada. Não questionada para a destruí-la, mas sim questionada para ser apossada. Como um bebê faz no objeto que está ali no berço, e ele se apossa para se acalmar, e ele ganha um tempo de espera pra poder aprender. Pra mim isso seria um currículo ideal, e eu nem sei pensar um currículo de pedagogia, eu não sou pedagoga.

É isso, muito obrigado Vicky!