

## POR UMA DIDÁTICA CRÍTICA E LÚDICA

FOR A CRITICAL AND LUDIC DIDATICS

POR UNA DIDÁCTICA CRÍTICA Y LÚDICA

Bernadete de Souza Porto<sup>1</sup>

**Manuscrito recebido em:** 18 de setembro de 2020

**Aprovado em:** 03 de fevereiro de 2021

**Publicado em:** 03 de fevereiro de 2021.

### Resumo

Neste trabalho iremos analisar a ludicidade na formação inicial de pedagogos, descrevendo-a em importância para a intersecção necessária dos elementos do ensino, dos saberes docentes e ainda, como possibilidade de provimento do pensamento sobre os dilemas da prática, já que permite a expressão da tensão da relação conteúdo e forma e o estreitamento da relação teoria e prática, expondo temas essenciais à compreensão da didática e da formação de professores(as). A busca de uma síntese da formação inicial de professores(as), da apropriação da concepção crítica de educação e do papel da criatividade lúdica neste processo constitui a busca do presente artigo. O objetivo desta análise diz respeito, então, à introdução da ludicidade como elemento formador do pedagogo, analisando sua seriedade na apropriação da teoria pedagógica e da constituição dos saberes do conhecimento e pedagógico.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Formação inicial; Ludicidade.

### Abstract

This article analyses the ludicity on the early formation of pedagogues, describing its importance for the necessary intersection of the teaching elements, pedagogical knowledge and even as a possibility of a thought improvement about the pedagogical activity, since it allows the expression of the tension between the form and content correlation, approaching the theory and practice, exposing essential themes for didactical comprehension and teacher's formation. This article pursues a synthesis of the initial formation of teachers, the appropriation of a critical conception of education and the ludical creativity function on this process. This article analysis aims to concern about the introduction of ludicity as a formation element of pedagogues, investigating its seriousness on the appropriation of pedagogical theory and the knowledge constitution of pedagogical expertise.

**Keywords:** Pedagogy; Initial formation; Ludic.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de pesquisa Formação de Professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>  
Contato: [bernadete.porto@ufc.br](mailto:bernadete.porto@ufc.br)

## Resumen

En este artículo analizamos la ludicidad en la formación inicial de pedagogos, describiéndola en su importância para la necesaria intersección entre los elementos de enseñanza, de los saberes docentes e incluso como la posibilidad de provimento de pensamiento sobre los dilemas de la práctica docente, ya que permite la expresión de la tensión de la relación entre contenido y forma y el estrechamiento de la relación entre teoría y práctica, exponiendo temas esenciales hacia la comprensión didáctica y de la formación de maestros. La búsqueda de una síntesis de la formación inicial de pedagogos, de la apropiación de la concepción crítica de la educación y del papel de la creatividad lúdica en este proceso es lo que constituye la investigación de este artículo. El objetivo es investigar la ludicidad como un elemento formador del pedagogo, analizando su en la apropiación de la teoría pedagógica y de la constitución de los saberes y del conocimiento pedagógico.

**Palabras claves:** Pedagogía; Formación inicial; Ludicidad.

## Introdução

Partimos da compreensão que a atividade lúdica, para ser compreendida, necessita de ser analisada em diferentes perspectivas: sociológica, histórica, psicológica, pedagógica, antropológica, econômica, dentre tantas. A multirreferencialidade da ludicidade salta aos olhos para a compreensão dos desafios atuais da educação escolar, especialmente no que diz respeito à formação inicial de professores(as) e do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, lúdicas e vinculadas ao desenvolvimento dos/das estudantes. A abordagem da ludicidade inclui o ponto de vista dos sujeitos brincantes, um olhar, dito por Luckesi (2001) interno, não restrito aos jogos e brincadeiras, que implica integração da razão e da emoção, do corpo e da mente, expressão de atividades plenas de significado expressas na ação, que podem ser sua matriz na observação das ações e exposição das significações atribuídas. Tal importância se dá à medida que observamos que um dos maiores problemas do planejamento do ensino, mesmo os que têm por base as teorias progressistas de educação, reside no fato de que há uma artificialidade de sentidos, provocada pela distância entre quem propõe e quem executa, entre o pensamento e a ação, com pouca articulação dos saberes básicos para o exercício do magistério, especialmente o do conhecimento, o curricular, o saber pedagógico e o da experiência (PIMENTA, 2012).

## Por uma Didática Crítica e Lúdica

Entende-se que as bases de uma Didática crítica e lúdica estão numa visão de educação e sociedade críticas, onde se sustentam as finalidades sócio-políticas da educação. Com base nos princípios do materialismo histórico dialético, pretende-se discorrer sobre a dimensão lúdica do processo de apropriação de uma Didática crítica, ressaltando sua pertinência como saber pedagógico. Entende-se que a apropriação de uma Didática crítica, pelos(as) docentes, também deva se estabelecer na transformação de valores, atitudes e não só das cognições que circundam as suas compreensões diante do mundo em que vivemos, resgatando o ser *omnilateral* (MARX, 1977; MANACORDA, 1975). Resgatando-desta forma, as dimensões histórica, social, ativa e criativa do ato de ensinar. Deste modo, aponta-se a formação do educador como sendo uma das questões mais importantes ao debate educacional. Este assunto tem sido abordado de diferentes ângulos, e a literatura sobre o mesmo é bastante significativa. Em destaque as contribuições de Candau (1998), Cró (1998), Estrela (1993), Pimenta (1997), Marin (2000), Marin et al. (2000), Nóvoa (1997), Veiga (2011; 2012).

Dentre os diversos desafios que o problema tem apontado, destaca-se: Como educar o educador? Neste sentido, o que significa considerar o(a) professor(a) como sujeito histórico, que age, junto com outros, na construção de um projeto histórico para a sociedade? Como esta ação se traduz em um projeto pedagógico? Ou seja, como o(a) professor(a) transforma-se em educador-sujeito-do-seu-tempo-e-do-seu-trabalho? Como ele se apropria de uma teoria, sendo capaz de praticá-la? Qual o papel da ludicidade nesta apropriação?

O sujeito histórico foi, na maioria das vezes, abordado somente no que se refere ao seu modo de inserção econômica na sociedade. Esta referência, como diversos estudos comprovam, é essencial e primária. Contudo, na discussão do ser humano, como autor e ator de seu tempo, muitos aspectos de sua expressão e comunicação em sociedade precisam ser enfatizados, à medida que se compreenda que a sociedade de classes modificou também a relação existente entre o plano dos sentidos e das significações nos

quais a consciência é produzida. Assim, percebe-se que na ação pedagógica, os(as) docentes enfatizam valores e buscas ligados ao modo como vivem e agem na sociedade.

Proponho-me a refletir sobre o modo de apropriação, pelo(a) professor(a), das teorias educacionais críticas e sua repercussão na prática pedagógica investigando o papel da ludicidade neste processo. A apropriação aqui é abordada segundo o sentido atribuído pela atividade de base materialista dialética, em que o mundo é apropriado pelo sujeito. Para o Materialismo Dialético, o trabalho é a base de nosso estar no mundo. Contraditoriamente, não se pode afirmar que *um homem já constituído* criou e elegeu o trabalho como sua principal forma de agir. De fato, antes de trabalhar nos assemelhávamos muito aos animais na forma de viver. Podemos, ainda, lembrar a clássica formulação de Marx sobre o trabalho, na qual ela compara o trabalho humano e o animal, afirmando que o trabalho da melhor abelha jamais poderá ser comparado com o trabalho do pior arquiteto, uma vez que este último realiza, em sua consciência, o processo e o produto do trabalho, antes mesmo de realizá-lo efetivamente. Isto significa que, por mais maravilhosamente fantástica que seja a atividade da abelha, esta é deterministicamente fixa. Não tem construção histórica. Passados séculos e mais séculos, as abelhas estarão construindo as colmeias, fundamentalmente, da mesma maneira, sem jamais introduzirem, neste processo de trabalho, um elemento novo.

Assim, as atividades humanas são mediatizadas pelo social e o ser humano se apropria do mundo. Professores(as) apropriam-se do conhecimento e do método de ensino-aprendizagem. Ao se apropriarem da teoria, também se apropriam da prática pedagógica, tornando-se autônomo e criativo.

Partindo do princípio de que docentes são, antes de tudo, seres humanos e que recebem influência dos valores socialmente dominantes, entende-se que no processo de transformação da sua ação profissional e pessoal, a teoria crítica tem importância relativa. Observa-se que a Teoria crítica deverá, ela mesma, ser apropriada de forma crítica e criativa para que os(as) docentes não se reafirmem como reprodutores de discursos e atitudes, podendo, enquanto sujeitos-do-seu-tempo-e-da-sua-história, encontrar sua própria fala, sua autonomia e, por isso mesmo, uma ação educativa coerente com o discurso progressista proclamado.

Acredito que, uma vez feita a opção por uma educação crítica, outros aspectos deverão estar presentes na formação do(a) professor(a), além da compreensão cognitiva sobre a teoria adotada. Faz-se necessário, por exemplo, ter o aprofundamento de questões ligadas à sua aplicação, ou seja, à base pedagógica de ação, comumente esquecida na formação, seja em serviço ou acadêmica. Mas, além desses dois aspectos, teórico-cognitivo e pedagógico-metodológico, com Negrine (1994) e Santos (1997), entendo que um(a) professor(a) deve ter seu processo de crescimento vinculado necessariamente a uma formação lúdica.

A Didática crítica deverá, ela mesma, ser apropriada de forma crítica e criativa para que os(as) docentes não se reafirmem como reprodutores de discursos e valores tradicionalistas, como a simultaneidade, a homogeneização, a descontextualização dos conhecimentos, a exclusão, a baixa reflexão sobre o ensino e, dentre outros. Ou seja, para romper com as teorias liberais (LIBÂNEO, 1986), é importante compreender o tradicionalismo extensivo aos currículos de formação de professores(as), aos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia e o modo tradicionalista como têm sido pensados e executados, perpetuando-se a divisão entre o pensamento e a atividade, ou da pouca imissão no desenvolvimento afetivo dos(as) professores(as) em formação, repetindo a cisão entre pensamento e emoção, teoria e prática, conteúdo e forma. Entende-se que é possível batalhar, no campo curricular, por elaborações e práticas e por currículos para o desenvolvimento dos saberes docentes como ênfase de formação, para o desenvolvimento da autonomia e, assim, desenvolver uma ação educativa coerente com o discurso progressista proclamado. Esta hipótese destaca a ludicidade como elemento formador básico para o(a) professor(a), sendo elo entre o saber do conhecimento e o saber pedagógico.

Lúdico, significa, brincar, tem origem no latim, *ludus*. A ludicidade, neste caso, abrange os jogos, divertimentos, brincadeiras, estando relativo à conduta de quem joga, brinca ou se diverte. A formação lúdica, como nos esclarece Santos (1997), está assentada

em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem tendo no jogo sua fonte dinamizadora (SANTOS, 1997, p.14).

Compreende-se, deste modo, que na adoção da teoria didática crítica e lúdica para a educação escolarizada, é necessário, sobretudo, que os pedagogos sejam ativos e criativos no desenvolvimento do currículo e da sua formação. E por que essa necessidade? Como já foi afirmado anteriormente, uma das principais diferenças entre o ser humano e o animal encontra-se na especificidade das relações do ser universal com a natureza, que se reflete para além da produção dos próprios meios de sobrevivência, tendo como consequência principal a consciência. A consciência vai se formar a partir da maneira como os homens e as mulheres estão se relacionando com a realidade. Vásquez (1977), analisando o trabalho e sua ligação com a espécie humana, diz que a especificidade da atividade humana está na criação ou produção de objetos. Ser de necessidades e criador em sua relação com a natureza, o ser humano, através do trabalho, mediatiza-se enquanto sujeito que cria objetos. Ao criá-los o faz segundo finalidades. Sua atividade é, pois, teleológica: “o homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 1990, p.10). Os(as) professores(as), como todo ser humano, têm vivenciado um processo de desvirtuação dessa característica à medida que suas necessidades não são satisfeitas, sua criação é desviada, ou ainda, ao trabalhar alienadamente sem que atenda a finalidades por ele estabelecidas e sim a finalidades de outrem. Sua cultura e suas relações sociais trazem marcas do seu potencial criador, mas não vemos uma preocupação epistemológica base do conhecimento científico, no modo como são enfatizados a aprendizagem nos conteúdos sobre a educação, seus fins e meios, nos cursos de Pedagogia. De vez em quando, supõe-se que basta acessar o conhecimento em suas formulações para que se saiba traduzir em educações críticas, por exemplo. Uma educação crítica, conforme entende-se, inclui os princípios pedagógicos e filosóficos do pensamento crítico sobre a sociedade e o papel da educação transformadora, destacando-se: a heterogeneidade em contraposição à simultaneidade, a cooperação em oposição ao individualismo, a atividade em choque com a passividade, a compreensão que a finalidade do ensino é o engajamento na cultura em aversão ao entendimento que os conteúdos são um fim em si mesmo, a inclusão em oposição à exclusão e segregação, e assim por diante. Ostrower (1990) caracteriza a criatividade como estando intimamente ligada ao trabalho

humano, afirmando que “os processos criativos surgem dentro dos processos de trabalho, nesse fazer intencional do homem que é sempre um fazer significativo” (OSTROWER, 1990, p.142). Segundo Vásquez (1977), enquanto seres de necessidades, homens e mulheres vivem em busca de novas soluções para os problemas que criam.

A criatividade é entendida como condição da existência dos seres humanos. Uma vez que eles elaboram seu potencial criador pelo seu trabalho, em relação com o meio e com os seus semelhantes, a criação está na base de sua ação profissional. A recriação do mundo, pelos homens e mulheres, professores e professoras, passa, sobretudo, pela forma como são/forem capazes de reelaborarem suas experiências de trabalho. Ser criativo, neste caso, é reelaborar, a cada vivência, o material com o qual se está trabalhando, seja ele qual for. Deste modo, entende-se que docentes são criativos/criativas quando consegue reelaborar sua experiência de ensino (teoria, métodos, estratégias de aula, recursos, avaliação) e ainda, quando possibilita aos estudantes a reinvenção do conhecimento-conteúdo. O magistério tem uma função muito específica diante da aprendizagem das crianças: a de ser sujeito mediador das experiências da humanidade, socializando o conhecimento acumulado historicamente. Uma vez conseguindo essa socialização de experiências, estará, certamente, possibilitando a ruptura necessária ao crescimento individual discente, promovendo também a sua autonomia diante da capacidade e necessidade de conhecer que todos, em qualquer tempo e lugar têm. Mas o(a) professor(a) só conseguirá esse mérito se ele também se tornar autor das suas ações.

Desta forma, para que educadores/educadoras experienciem e acreditem em atividades que estimulem a criatividade e sejam, também, criativas, é necessário que estes, algum dia, tenha, a partir de sua vivência pessoal, constatado a importância das atividades para a consecução dos objetivos a que se proponha em sala de aula. Isso tudo porque, como bem nos informa Luckesi (1999), “o ser humano é um ser que vive e compreende; e, então, não basta somente agir ou somente compreender, importa, sim, agir e compreender, ao mesmo tempo” (LUCKESI, 1999, p.118). Neste sentido, não basta apenas que o educador experiencie atividades criativas, é importante, ainda, que estas experiências sejam a expressão de um significado para o(a) professor(a), desde a formação inicial.

A artificialidade do tempo de formação é a mesma daquela que facilmente se denuncia, na história da educação, de preparação para o futuro, para o trabalho. Entendemos que as questões e desafios de formação, de ruptura com o tradicionalismo especialmente, devem estar presentes na teoria e no método de ensino, desde o início do curso de licenciatura, desde a aprendizagem dos fundamentos da educação, exigindo-se uma inversão de epistemologia, incluindo-se o que Therrien (2012) chama de epistemologia da prática. Se não, fica difícil entender a própria educação em suas contradições e nossos alunos passam rapidamente ao descrédito sobre as teorias e a desvincular teorias e práticas.

Por que as teorias críticas, tão presentes no discurso dos professores/professoras, não conseguem ser praticadas? Por que o vácuo entre aquilo que está sendo proclamado/defendido e o que está sendo praticado/vivido?

Este trabalho considera este fenômeno e procura analisar se este vácuo pode ser melhor compreendido a partir do estudo da Ludicidade, apontando-a como integrante do saber pedagógico. Como pode agir criticamente com os estudantes se ele mesmo não agiu criticamente quando aluno e/ou profissional? Como ele pode conduzir um processo de ensino-aprendizagem em que se respeite o ritmo de cada aluno e sua construção pessoal se ele mesmo nunca foi respeitado? Como trabalhar os conteúdos de forma histórica, viva, concreta e contextualizada se o conhecimento, mesmo nos cursos de sua formação acadêmica, chega-lhes de forma “bancária”? O que considerar na formação do(a) professor(a) para que as teorias críticas possam ser praticadas de uma forma coerente e consistente?

Destas questões surge a necessidade de discutir a importância da dimensão lúdica da Didática, elemento que possibilitará a integração de saberes e o desenvolvimento de uma prática educativa autônoma, criativa e coerente com os princípios teóricos críticos que defenda.

Bem, se pretendemos ser coerentes com os princípios de uma pedagogia progressista, que preconiza um entendimento dialético e transformador da realidade do(a) professor(a), teremos que andar na contramão do pensamento tradicional acima descrito e viver uma outra prática de educação-do-educador. Essa prática deverá, então, ser



dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organizando-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina (NÓVOA, 1997).

Segundo compreendo a formação do educador, ela também deverá ter como base uma formação teórico-vivencial centrada na redescoberta do conhecimento pelo(a) professor(a). Mediano (*apud.* Candau, 1998) descreve o trabalho segundo sete princípios: i) que seja um lugar que trabalhe integradamente forma e conteúdo; ii) que possibilite um clima de confiança entre os participantes, para que os mesmos possam se expor diante do grupo; iii) que utilize metodologias participativas, dialogantes; iv) que desenvolvam a autonomia e a criatividade; v) que utilizem diferentes linguagens; vi) que estimulem o diálogo com a comunidade, e vii) promovam uma avaliação contínua (CANDAU, 1998, p.97).

A educação, conforme Saviani (1991, p.40), constitui-se num espaço de “apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesmo do modo de produção capitalista: a contradição - trabalho”.

Desta maneira, no ato de educar, se produz e se reproduz a humanidade:

o homem não se faz naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 1991, p.15)

Para ele, a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico crítica implica em três elementos principais, quais sejam:

1. Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente;
2. Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
3. Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

## **A ludicidade na formação de professores(as): a síntese radical**

Quando a escola foi criada na Renascença a instrução era coerente com a sua função social, uma vez que, na preparação para o trabalho e inserção das novas gerações na cultura letrada, o maior problema era o acesso às informações. Nos séculos seguintes, vimos transformações na economia, na cultura, na política, mas ainda não vimos mudanças radicais na prática escolar, sendo esta ainda uma instituição predominantemente instrutiva.

É admissível dizer que o século XXI traz imperativos para discussão de desafios atuais ou historicamente recorrentes, evidenciando a importância, no processo de desenvolvimento da docência, de reflexão acerca de princípios pedagógicos que possibilitem o acesso das novas gerações ao conhecimento, destacando-se: a heterogeneidade, o protagonismo, a cooperação e a interdisciplinaridade.

É interessante lembrar que educadores da Escola Nova, do movimento construtivista e ainda da chamada Escola Progressista sistematizaram, em contextos e séculos distintos, esses desafios (PORTO, 2002).

Assim, é interessante analisar a importância de práticas e ideários que assumam a heterogeneidade como um princípio de ensino, desenvolvendo didáticas, metodologias e sistemas de avaliação que levem em conta a necessidade de acolhimento integral de nossas individualidades, do aluno em sua concretude, ritmo, tempo, lugar de aprendiz e coloquem de ponta cabeça a lógica do ensino simultâneo e do aluno ideal.

Do mesmo modo, aponta-se para o valor do protagonismo de estudantes e dos(as) seus/suas professores(as) diante das questões, problemas e sistemas que são apresentados pela ótica da Ciência (PORTO; DIAS, 2013).

Não é possível aprendermos se não nos incluímos, no modo de percepção e atividade diante do mundo, as perguntas da ciência que são transpostas aos conteúdos escolares.

De outro modo, sem este protagonismo, o ensino continuará sendo artificial e a maioria da população continuará pensando que a escola existe para preparar os jovens

para fazerem vestibulares e exames de acesso à educação superior, o que desvirtua, de modo constrangedor, a função social da escola e torna o ensino obsoleto, medieval.

Uma vez que esteja assentada na lógica da heterogeneidade e do protagonismo, a educação escolar poderá assumir outros postulados, com pedagogias mais coerentes com eles, como a cooperação e a interdisciplinaridade. Estes dois princípios denotam aspectos de nossa sociabilidade, provocando a retomada de sentidos educativos mais amplos, muito além da lógica da criação desta instituição, possibilitando, ao ser humano, resgatar a atividade criativa, inventiva e que, acima de tudo, só pode ser confirmada por seus pares. Neste contexto, discute-se a importância da arte em geral e do cinema em particular na formação docente, nos processos de reflexão sobre a constituição de práticas docentes que consigam romper com o determinismo iluminista e o republicanismo (BRAYNER, 2005).

Entende-se que a arte e a ficção são formas de sistematização da cultura elaborada, constituindo-se em significativas linguagens que devem ser contempladas na formação docente. O cinema é uma forma de socialização, de produção de conhecimento, de definição de identidades, sendo, portanto, uma instância cultural legítima de criação de uma visão de mundo e de sujeito articulados, bem como uma experiência formadora, onde subjetividade e objetividade são significativamente elaboradas, a partir de referências estéticas e éticas propiciadas pela utilização intencional dos recursos audiovisuais.

Na formação do educador, as atividades de e com as artes, estão geralmente entre as *outras*, as que não integram o rol das *matérias úteis*. Essa segregação decorre da compreensão da elaboração do conhecimento e da constituição do próprio ser humano, que coloca o raciocínio e a inteligência em oposição aos sentimentos e emoções. A radical diferença entre o ser humano e os outros animais é a sua consciência reflexiva – percepção de *outras* dimensões e *outras* tempos – e a dimensão *simbólica* (palavra). Para estes, a linguagem é o instrumento básico de *ordenação* e *significação* do mundo. A escola, ao retirar dos seus programas as atividades lúdicas, entre elas as artísticas, e em especial o cinema, *descuida* da educação estética, privilegia a razão e limita o conhecimento a uma racionalização intelectualista. Dessa forma, o ser humano, na Escola, supervaloriza a razão e deixa de desenvolver suas outras capacidades, comprometendo a sua evolução estética.

A estética não se refere apenas à arte, mas objetiva a integração entre pensamento, sentimento, percepção e intuição. A escola, mais do que nunca, tem o desafio de propiciar aos seus agentes (professor(a) e estudantes) uma vida integral, voltada à harmonia, que articula saber e sabor, Ciência e Arte, pensar e sentir. A estética resgata a importância da percepção e da intuição no desenvolvimento humano.

Ou seja, de nada vale o feito, o dito e o pensado, se não assumir feição de comunitário, solidário, analítico, espelho d'alma, d'água. No dizer do poeta e músico baiano, "onde queres revólver, sou coqueiro, e onde queres dinheiro, sou paixão, onde queres descanso, sou desejo" (Caetano Veloso).

Esta compreensão nos leva a entender que antes de tudo, professores(as) e estudantes são seres humanos e, como tais, são sujeitos sociais e históricos. Como sociais, além do vínculo com o contexto específico, com o lugar e a classe social de origem, são seres que precisam do grupo e dos pares para o crescimento, para a aprendizagem e para sua própria humanização. Desta característica, origina-se a nossa necessidade de comunicação, de afeto e educação (PORTO, 2001).

Sabe-se o quanto a ludicidade pode ser inclusiva, radical, engajada e, desta forma, é um excelente campo de imersão em valores e práticas sociais. Compreende-se a necessidade de que os(as) professores(as), em seus processos de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, estejam estimulados à apreensão das diferentes linguagens. Assim, aponta-se a necessidade de ampliação da formação cultural docente, resgatando o sentido da educação lúdica, sensível em um processo reconstituente da escola.

Tais relações, contudo, nem sempre aparecem associadas nas formações iniciais dos(as) professores(as) de crianças, e os conhecimentos teóricos estão descolados da prática de ensino e do desenvolvimento dos saberes pedagógicos e da experiência (PIMENTA, 2012).

Entende-se que os pedagogos em formação, ao passo que alinhem o conhecimento científico sobre o brincar com a didática e a necessidade dos saberes pedagógicos, poderão tomar a formação em suas mãos e partirem na constituição da radicalidade do conhecimento que advém das finalidades da escolarização pela ótica progressista, modificando a vida na/da escola, já que estes educadores poderão mudar radicalmente as

suas práticas educativas. Mais que isto, acredita-se que somente educadores que assumam os princípios em suas atitudes cotidianas serão capazes de dimensionar, de forma diferenciada os métodos progressistas expressando as práticas progressistas, aquelas que integrem os conteúdos à vida dos educandos, levando-os à reelaboração deste conhecimento e, por isso mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de sua criatividade.

Um(a) professor(a) que não goste de expressar-se ludicamente, que não se veja integrante de uma cultura em construção, que não goste ou não entenda o papel da arte, por exemplo, dificilmente poderá incrementar uma educação onde a ludicidade seja elemento presente. Investir numa educação de qualidade passa, então, por permitir e estimular a expressão do(a) professor(a), da sua linguagem interior, exterior, sensível e artística, momento em que a brincadeira se expande à medida que as crianças aprendem. Muitos autores têm esse mesmo entendimento. Entre eles destacamos Almeida (1990), Aguiar (1998), Benjamin (1984), Brougère (1995; 1998), Chateau (1987), Kishimoto (1996), Machado (1994), Mrech (1996), Oliveira (1994), Penteado (1996), Redin (1998), Rosa (2000), Santos (1997) e Wajskop (1995).

A ideia central é que o(a) educador(a) de crianças, professores(as) de creches e pré-escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, precisa conhecer não só a educação e a criança, mas a importância que a ludicidade e o brinquedo têm para o seu desenvolvimento, compreendendo a cultura infantil como criativa e integrada à cultura lúdica, diferenciando-as da cultura escolar conservadora, reconstituindo-a.

Além disso, sabe-se que a aprendizagem dessas teorias necessita ser desenvolvida pela criação de processos de planejamento e avaliação que possibilitem a radicalidade prática que as teorias críticas e lúdicas exigem. Não basta repetir, por exercício de memória, o que dizem os arcabouços teóricos da pedagogia crítica ou da teoria da ludicidade, é imprescindível, que os princípios sejam traduzidos em aprendizagens que vinculem os diferentes saberes advindos no vértice da relação entre a didática e a teoria do desenvolvimento das crianças, ou da didática com a aprendizagem da ludicidade na história e na sociedade, articulando e sintetizando a aprendizagem dos saberes necessários aos

docentes, citando-se principalmente o desenvolvimento de saberes do conhecimento articulados com os saberes pedagógicos e da experiência.

Segundo D'Ávila (2014, p.96), "idealizamos uma didática lúdica que seja vivenciada plenamente na sala de aula e seja estruturadora de saberes pedagógicos e didáticos necessários à profissão docente". Segundo a autora, a didática é a arte da mediação do conhecimento, e essa relação contribui para uma aprendizagem plena, e, portanto, as dimensões cognitiva, afetiva e social, ocorrem de forma integral e integrada. Para ela, os saberes pedagógicos são construídos na formação e no exercício da docência, e, por isso são estruturantes da profissão. Provenientes das ciências da educação e da pedagogia, os saberes pedagógicos, são aqueles conhecimentos que sustentam a prática docente, ou seja, os saberes pedagógicos compõem os saberes didáticos.

Conforme Almeida (1990), por exemplo, é preciso um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. Não havendo essa predisposição, provavelmente a ludicidade será trabalhada (quando o for) de forma artificial e desvinculada das possibilidades de crescimento psicológico, cultural e pessoal que amplia. Para isso, como bem nos lembra Mrech (1998), a capacidade lúdica do(a) professor(a) é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado pois não é imediatamente alcançada. Desta forma, a apropriação, pelo(a) professor(a), do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira para as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente. É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os(as) professores(as) possam, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, compreender que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sociocultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Para isso, é necessário que, além de conhecer o significado do brinquedo para o desenvolvimento da criança, o(a) professor(a) brinque.

Encontraremos em Santos (1997), a expressão do que chamamos de educação lúdica. Ela diz: "a formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como

pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências” (SANTOS, 1997, p.14).

Nesse sentido, podemos afirmar que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Como afirma Santos (1997), um adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar. Uma vez que reviva conviva e resgate essa alegria, muito provavelmente terá disposição e interesse em incorporar essa experiência à sua atividade profissional. Além do mais, a partir de seu próprio crescimento, de sua autonomia, poderá melhor compreender a criança como um ser também histórico e capaz de construir a sua história e o próprio conhecimento trabalhado na escola.

Esse tipo de atitude, aliada a uma compreensão crítica da sociedade em que vivem crianças e professores(as), é uma atitude que poderá contribuir para o processo de conscientização e autonomia dos sujeitos, reescrevendo a história da nossa escola que, sobretudo, tem contribuído para a apatia e reprodução da injustiça social. Também Luckesi (2002) afirma a necessidade da transformação das experiências, assim definindo a ludicidade:

(...) Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada uma, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém em última instância quem sabe sente é o sujeito (LUCKESI, 2002, p.6).

E essas experiências podem ser vivenciadas na formação inicial, alinhando-se às habilidades e atitudes necessárias à ruptura epistemológica que a teoria crítica traz e a ludicidade permite “encorpar”. Segundo Fortuna (2011, p.42):

a ludicidade compreende um constante movimento pendular entre fantasia e realidade, por meio do qual é possível aproximar sentimentos e objetos que, de outro modo, seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original. Essa visão peculiar das coisas, mesmo sem fim utilitário direto, mantém estreita relação com a imaginação criadora e a compreensão do real.

Assim, entende-se que se o estudante entra em contato com suas experiências culturais passadas faz sua memória funcionar e integra nele mesmo diversas fases da sua vida, possibilitando, inclusive o desenvolvimento do saber da experiência ainda (ou já) na formação inicial. Ao brincar, ele experimenta novamente a ligação entre o que possui dentro de si e a realidade de fora, o espaço que aproxima e mistura esses dois mundos (FURTUNA, 2011).

Rosa (2000) parte da compreensão que a atitude do(a) professor(a) diante do conhecimento e das crianças, é uma construção social. Para ela, a brincadeira é uma qualidade da relação que um indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo, constituindo-se uma intersecção nascida entre o mundo subjetivo e a realidade externa ao indivíduo e possibilitando-lhe uma experiência criativa com o conhecimento. Essa síntese nos leva ao crescimento, sejamos adultos ou crianças. Quando nos tornamos capazes de agir reelaborando nossa experiência, abrimos um canal de autonomia diante do universo em que vivemos, junto aos nossos pares e, neste momento, nos tornamos sujeitos de nossa história, de nossa vida, de nossos sonhos, de nosso chão.

Benjamin (1984) aponta nesse mesmo sentido, quando diz que a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comvente em hábito. A discussão ou a presença da ludicidade na educação não é recente.

Basicamente, segundo compreendemos, existem três posicionamentos sobre a prática lúdica em sala de aula: um ligado ao tradicionalismo, que não estimula e nem tampouco admite brincadeiras em sala de aula; outro que defende o brinquedo como recurso didático, ou seja, a brincadeira dirigida pelo(a) professor(a); e um terceiro, que defende que, além do brinquedo dirigido, a ludicidade de uma forma ampla e irrestrita, deve estar presente na educação das crianças pequeninas. É interessante nos determos nos dois últimos, que pretendem adotar uma ludopedagogia. O segundo posicionamento, mais comum e aceito em nossas escolas, públicas ou privadas, tem sua existência a partir de correntes pedagógicas como o escolanovismo e o construtivismo, que incentivam, propõem e entendem que na educação de crianças é importante o uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos ao ensino dos conteúdos. Desta forma, o jogo



restringe-se ao chamado jogo educativo, aquele que se destina ao ensino de algum tema previsto no currículo. Joga-se para alguma coisa. Fica claro que, neste caso, o jogo só atinge o *status* de importante na escola se estiver associado a essa função de facilitar ou exercitar conhecimentos. A proposição é feita pelo(a) professor(a). Com essa prática, os(as) professores(as) acabam reduzindo a possibilidade de brincar a momentos muitas vezes sem significado para as crianças, pois descarta uma das principais características do jogo, que é ser fruto de ação livre e voluntária (HUIZINGA, 2008).

É preciso, então, afirmar o terceiro modo de compreensão da teoria da ludicidade e da brincadeira na educação, aquela demanda que essa visão da ludicidade como adorno ao processo de ensino aprendizagem e ao direito da criança “por-si”, seja revisto. Assim, entramos em contato com o posicionamento sobre a importância do jogo na educação infantil, quando se defende a brincadeira livre na educação das crianças.

Defender a presença da ludicidade não significa somente promover os chamados jogos didáticos, educativos, quando se elabora e promove jogos para o aprendizado cognitivo de elementos importantes para a inserção na cultura escolar e ou acadêmica, em atendimento à sua função inclusiva de democratização de conhecimentos socialmente e historicamente elaborados. Provavelmente, a brincadeira (no restrito à ação infantil) e a ludicidade (abrangente a qualquer idade e processo de aprendizagem, possibilitam o desenvolvimento de um dos raros momentos em que conseguimos trabalhar o desenvolvimento de forma completamente integrada, pois abrange tanto a cognição da criança como a sua psicomotricidade, a sua afetividade e a sua socialização. Ou, no caso dos estudantes de cursos de pedagogia, a vinculação entre os saberes docentes, sintetizando saberes do conhecimento, com os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Sabemos que, como os(as) professores(as) são também humanos, o processo de apropriação de uma teoria lúdica e crítica de educação, por parte deles, deve, necessariamente, levar em consideração a expressão de seu tempo, de suas histórias, de suas contradições, das idas e vindas que a vontade de contraposição a um modelo socialmente estabelecido por parte de um indivíduo acarreta.

É, deste modo, criação de tempo e espaço de formação onde integramos as aprendizagens à cultura e nos engajamos no seu desenvolvimento, porque tomamos as questões da prática para nós mesmos, professores(as). Seria, assim, um lugar também uma grande chance para os adultos, onde poderiam refazer os vínculos com suas vidas, com o conhecimento, com a alegria de estar junto, resgatando sua lucidez diante da ação educativa, compreendendo melhor os princípios tradicionalistas em que foram inseridos ao longo de sua escolarização, para deles ganhar autonomia e poder constitui-se com base em outros princípios, nos princípios que embasam a teoria crítica em educação, citando: crítica, colaboração, contextualização, protagonismo, atividade, heterogeneidade.

## Referências

- AGUIAR, J. S. **Jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura**. Campinas: Summus, 1984.
- BRAYNER, F. **Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura**: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, 2005.
- BROUGÈRE, G. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CANDAU, V. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Lisboa: Porto editora, 1998.
- D'ÁVILA, C. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista entreideias*, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.
- ESTRELA, A. **Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas**. Porto: Porto editora, 1993.

FORTUNA, T. **A Formação Lúdica Docente e a universidade**. 425p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HUIZINGA, J. Homo Ludens, São Paulo: Perspectiva: 2008. p. 08-20.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, C. C. **Ludopedagogia: ensaios 1: educação e ludicidade**. Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 1999.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e ludicidade: ensaios 2: a ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2001.

LUCKESI, C. C. Estados de Consciência e atividades lúdicas. IN: PORTO, B. S. (Org.) **Educação e Ludicidade**. Ensaios 03. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2002.

MACHADO, M. M. **O brinquedo sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.

MARIN, A. J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

MARIN et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Proposições**, vol. 11, nº 1, p.15-24, 2000.

MARX, K. **O Capital-crítica da economia política**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1977.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na interação psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MRECH, L. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1998.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

OSTROWER, F. **Acasos e a criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PENTEADO, H. D. Jogo e formação de professores: vídeo psicodrama pedagógico. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 25-72.

PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-52.

PORTO, B. S. **Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. 249p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

PORTO, B. S.; CRUZ, S. H. Uma pirueta, duas piruetas. Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO, B. de S. (Org.). **Educação e Ludicidade - ensaios 2: Ludicidade: o que é isso?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE, GEPEL, v. 1, 2002. p. 133-135.

PORTO, B. S.; DIAS, A. M. I. Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: D'ÁVILA, C. M; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROSA, S. **Construtivismo e Mudança**. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.  
THERRIEN, J. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, I. (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Praxis**, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. Alternativas Pedagógicas para a Formação do Professor da Educação Superior. In: VEIGA, I; VIANA, C. (Orgs.). **Docentes para a Educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010, p. 13-28.

VEIGA, I. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2011.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.