

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ismália Cristina Ferraz

ESCOLA LÚDICA

SOROCABA/SP

Agosto/2004

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ESCOLA LÚDICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

***SOROCABA/SP
Agosto/2004***

Ficha Catalográfica

Ferraz, Ismália Cristina
F433e Escola lúdica / Ismália Cristina Ferraz. – Sorocaba,SP, : [s.n.], 2004.
91f.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba,SP, 2004.
Inclui bibliografias

1. Educação lúdica. 2. Jogos pedagógicos. 3. Jogos educacionais. 4.
Educação – Métodos de ensino. I. Medrado, Hélio Iveson Passos, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

ISMÁLIA CRISTINA FERRAZ

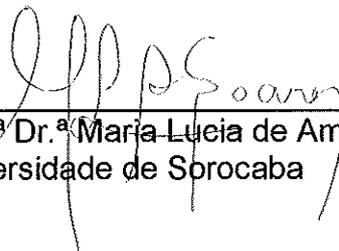
ESCOLA LÚDICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Orientador: Prof Dr Hélio Iveson Passos Medrado



Prof.^a Dr.^a Carmen Aguiar
Unesp/ Rio Claro



Prof.^a Dr.^a Maria Lucia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

Dedico

Aos meus pais
Benedito (in memoriam)
e
Lurdes
que sempre marcaram e estão
presentes em minha vida

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado por sua orientação e amparo nos momentos difíceis.

À Aglaé, exemplo de persistência.

À amiga Mazé, pelo seu companheirismo.

Aos meus alunos, razão do meu trabalho.

Aos amigos que direta ou indiretamente apoiaram-me.

“Brincar é a mais elevada forma de pesquisa”

Albert Einstein

RESUMO

A pesquisa examina a importância de um aprendizado lúdico. Pauta-se pela prática docente no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Educação. Nossa abordagem exploratória valoriza a aprendizagem por intermédio das falas em sala de aula e como seus atores participam no processo. Dúvidas, admiração e oposição marcam a abordagem lúdica que sustenta nossas hipóteses de trabalho. O recorte teórico- metodológico foi construído a partir das observações em sala de aula, bem como, com as ações de intervenção como educadora em Escola Estadual localizada no centro da cidade de Sorocaba. Objetivamente, fizemos uso de jogos pedagógicos e dramáticos, dinâmicas de participação, brincadeiras e improvisos literários. Primeiramente, iniciamos a pesquisa observando o meio escolar, a perspectiva lúdica desejada, os obstáculos a ser transpostos e a necessidade de estender a alegria ao jovem e não somente às crianças nos capítulos iniciais (1-2-3). Num segundo momento as reações à proposta lúdica são abordadas, capítulo 4, bem como, as relações de poder sob a perspectiva docente e suas conseqüências são apresentadas, no capítulo 5 discute-se a importância da aprendizagem significativa contrariamente a um aprender superficial. O relato de vivências lúdicas em sala de aula e suas apreciações compõem o capítulo 6, e, por fim, as considerações finais apontam para uma realidade de ensino aprendizagem lúdica possível e positiva.

Palavras chave: aprendizado lúdico – abordagem lúdica – aprendizagem significativa – vivências lúdicas.

ABSTRACT

The research examines the importance of an enjoying learning. It's based in the professor's practice in the Primary and High School teaching of Public Education. Our exploratory approach values the learning through the speech in the classroom and how the actors take part in the process. Doubts, admiration and opposition show the enjoying approach that supports our hypothesis of work. The theoretic-methodological focus was constructed by observation in classroom, as well as with the actions of interposition as an educator in a Public School in the center of Sorocaba City. Objectively we used pedagogical and dramatical games, dynamics participation, plays and literary improvisations. First of all, we began the research observing the school atmosphere, the desired enjoying perspective, the obstacles to be transposed and the necessity to bring happiness to teenagers and not only for children in the initial chapters (1-2-3). In the next moment the reactions to the enjoying proposal are broached in chapter 4, as well as an authority relationship through the professor's perspective and their results are showed. In chapter 5 we discussed the importance of an expressive learning in opposition of a superficial one. The report of enjoying existence in the classroom and their valuation compose the Chapter 6, and conclusively the final considerations point towards a reality of a possible and positive enjoying teaching learning.

Key words: enjoying learning – enjoying approach – expressive learning – enjoying existence.

SUMÁRIO

Para início de conversa: Alegria?...Muito prazer!

1- A alegria e o espaço escolar.

2- A visão da ludicidade.

3- A busca do desafio positivo no cotidiano escolar.

4- Reações ao lúdico.

5- A questão da superficialidade e a disposição à aprendizagem significativa.

6- Alegria e prazer: vivências

Considerações finais.

Referência bibliográfica

Para início de conversa: Alegria?...Muito prazer!

A educação refletida como um ato comprometido com a alegria e o prazer, como um ato de alegria e prazer. A sala de aula envolvida num clima de satisfação, seja nos olhares dos envolvidos, na postura, na vibração reinante, no silêncio, ou na agitação.

Esta satisfação que por vezes testemunhei e compartilhei junto aos meus alunos, precipitou-me a reflexão das ações que a precederam e tomaram parte. Recanto de sensibilidades, sim, a sala de aula trata-se de um (até impensável) recanto de sensibilidades no qual as ações, mesmo quando “preparadas”, vão se tecendo, tomando forma, caminhos diversos são tomados e a trilha da alegria e do prazer nem sempre é percorrida. Tessitura esta inesperada e de resultados igualmente inesperados, mesmo quando julgamo-nos mediadores/problematizadores na relação de ensino–aprendizagem, esta é a grande surpresa e talvez a angústia que visita as mentes de nós educadores.

Estas páginas têm por fator desencadeador os semblantes satisfeitos dos meus alunos, no qual suas expressões (físicas, emocionais e comportamentais) tornaram-se o vórtice de um torvelinho de idéias suscitadas no decorrer de uma década de experiência educacional na rede pública de ensino.

Idéias marcadas por inquietações que buscam respostas a inúmeras perguntas relativas ao ambiente escolar e o seu cotidiano, às relações ali ocorridas ou despertadas, ao construído ou às oportunidades perdidas de real construção do conhecimento.

Inquietações pessoais nascidas na celeridade dos acontecimentos escolares, no vertiginoso cotidiano escolar, as quais vão se fortalecendo e necessitam (quase exigem) de uma exposição concreta, de palavras expressas que alimentem uma forma de compreender as

relações educacionais, palavras que esperadamente, enquanto postura pedagógica ou registro escrito, encontrem ressonância, principalmente, nas pessoas envolvidas ou interessadas num aprender e ensinar alegre, numa dimensão educativa da descoberta e busca prazerosa do conhecimento. Inquietações despertadas *na* e *da* docência da Língua Portuguesa e Língua Inglesa junto aos meus alunos e razão determinante para estes questionamentos.

As situações vividas, a convivência e o reconhecimento desta dimensão inimaginável que é a sala de aula conduziu-me a refletir sobre o jogo do aprender e ensinar, ato este que se delinea a cada encontro e se renova a todo instante, momento e espaço únicos e incomparáveis na relação do novo professor e aluno a cada aula.

Nesta perspectiva, como educadora e parte integrante da relação de ensino-aprendizagem, interessante lembrar que a alegria e o prazer não podem, de forma alguma, ser observados apenas sob o ponto de vista do educando, visto que o educador necessita (e como!) compartilhar dessa satisfação, até para que possa desencadear as relações pedagógicas e propiciar o suporte necessário ao ato que busca a construção do saber. A busca pela alegria e prazer na sala de aula é uma necessidade aos atores desta relação de vida.

Fica o questionamento: Ao educador desencadeador de situações de aprendizagem cabe o senho franzido, a postura de reserva e o não envolvimento nas atividades que se norteiam na ludicidade? É possível, ou correto, insular o educando na alegria de aprender?

O prazer de intervir do educador no processo de ensino-aprendizagem deve ser tão forte e permanente quanto o prazer de construir o seu conhecimento enquanto educando. Educador e educando nos laços da simultaneidade do ensinar e aprender, concorrentes na relação prazerosa de criar e desvendar o conhecimento.

Certo de que encerrar o prazer educativo na figura discente é paradoxal, pois a relação de ensino-aprendizagem, como o próprio termo a sugere, necessita de partes que se envolvam, se implicam e, muitas vezes, se confundem num processo simbiótico, num jogo de alternâncias no qual se nutre e delinea a trajetória, o caminho de mão dupla do ensinar e aprender.

A busca do prazer na educação deve ser contemplada como a alegria despertada na própria relação de aprendizagem. Somente o educador que assume a alegria é capaz de propiciá-la à relação com o seu educando. A assunção de tal alegria também é um eixo das já mencionadas inquietações, como uma pessoa pode assumir algo que não experimentou, muito menos na sua formação de educador?

Dessa forma, introdutoriamente falando, principiar por um olhar no espaço escolar, contemplando-o, perscrutando-o, possibilita-nos afirmar de que a escola não permite a inclusão da alegria e esta quando presente, muitas vezes, não é vista como parte integrante do processo de aprendizagem.

A evocação de falas (pensares) dos educandos extraídas no decorrer de atividades escolares e uma breve observação a respeito do que se vive, do que é compartilhado entre os envolvidos no processo educativo, leva-nos a reflexão dos *prazeres* que são despertados no cotidiano escolar e como isso interfere na construção do conhecimento.

Ao inserir a possibilidade de um legítimo prazer, advindo de um desafio positivo dentro de uma concepção lúdica de ensino - aprendizagem, a análise das reações a este pensar se segue observando a postura arraigadamente contrária, a postura receosa dos resultados e finalmente a visão surpresa da possibilidade de aprender e rir.

A reação, a receptividade docente frente a uma proposta pedagógica determina a abordagem que este dará ao seu fazer pedagógico.

Das reações assumidas pelos envolvidos no processo de aprendizagem, a reação docente deve ser revestida de uma visão crítica e clara percepção do seu fazer pedagógico, uma vez que esta é que viabilizará e mediará as relações de aprendizagem na sala de aula.

O termo reação neste momento torna-se decisivo para o processo de aprendizagem, sob a acepção e entendimento de revidar, semelhante a agir contrariamente, o docente pode frente aos seus educandos assumir a figura professoral alimentada pela pedagogia tradicional, entretanto sob a acepção de ação, movimento, tomada de atitude frente a uma ação inicial, ação desencadeando ação, tal perspectiva quando assumida pelo educador permite que o universo de vida dos educandos inspire as relações pedagógicas.

Acredito na reação docente que contemple e reflita o seu educando, na alegria, na jovialidade, viço de pele, olhos, alma e coração; na reação docente contaminada pela ação discente no anseio de liberdade, alegria e prazer, chegamos a uma abordagem pedagógica que, muito além de uma aprendizagem superficial se traduz e possibilita uma aprendizagem significativa.

Tal crença desperta a importância de refletir sobre uma abordagem pedagógica amparada na ludicidade não restrita ao universo infantil, mas que avance, nascida nos anos iniciais da formação educacional, e permeie a formação do jovem no Ensino Médio.

A análise da questão relação de poder dentro do espaço escolar, observá-la sob diversos aspectos, torna-se importante neste ponto e esta é pensada sob o ponto de vista de uma abordagem tradicional da relação de ensino e aprendizagem, de uma abordagem conteudista e finalmente sob a perspectiva de uma abordagem lúdica.

A ludicidade, quando construída (ou conquistada), é concreta, distante de se caracterizar como simples atitude de alegria, manifesta-se nos corpos, através da sua liberdade de expressão, tensão, sustenta o gesto, desenha o sorriso, fortifica olhares, envolve o eu em todos os seus aspectos, físico, emocional, cognitivo e quando ausente nas relações humanas, o ser desamparado, destituído do prazer e do contentamento da vida desconhece a si mesmo e ao outro, na sua solidão recrudescer o olhar, a expressão, o corpo. A ludicidade vivenciada na escola, marco no processo de ensino-aprendizagem, saltará os limites escolares incorporando na visão de mundo do novo cidadão, despertando a cidadania lúdica, a alegria a compartilhar.



1- A alegria e o espaço escolar.

Apreciemos estes instantes/momentos extraídos de um contexto de sala de aula, verdadeiros retratos do cosmo escolar.

Terceira aula do período da manhã de uma grande escola pública estadual, situada na área central de Sorocaba, as atividades transcorriam tranquilas, a temática em questão tratava-se da literatura portuguesa, discutia-se as características da estética romântica, o contexto histórico com destaque para as idéias liberais reinantes na época, a constituição da sociedade da época influenciada pelos ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e

fraternidade), os costumes e o perfil da formação intelectual do homem da segunda metade do século XVIII realizando uma ponte às características existentes na sociedade contemporânea, a influência neoliberal, a formação do homem atual quando se ouve:

“Eu só estou aqui porque a sociedade exige um certificado.”

A, 17 anos

Os alunos de um segundo ano do ensino médio de uma grande escola pública estadual de Sorocaba no decorrer de uma aula de Língua Inglesa haviam apreciado e cantado uma música, a tradução do texto foi realizada em conjunto, com a participação da classe, para propiciar maior envolvimento, as idéias existentes começaram a ser motivo de discussão, objetivando a criação/montagem de um painel e giravam sobre o fato de existir tempo para tudo, para todas as realizações humanas, para todos estados emocionais, numa dinâmica na qual todos opinavam sobre a interferência positiva ou negativa de tal pensamento, da ação do tempo e de sua influência no ser humano, quando se ouve:

“É mesmo necessário tempo para a escola?”

T, 16 anos

Visitado uma exposição fotográfica de Sebastião Salgado, os alunos de uma oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da

região central de Sorocaba, selecionaram, numa aula de Língua Portuguesa, imagens que seriam motivo de atividades diversas. Realizada a seleção, a foto de algumas crianças refugiadas numa escola improvisada despertou a curiosidade e suscitou um debate em sala de aula sobre a questão da criança e do adolescente, a situação em que algumas crianças vivem, sem quaisquer direitos, muito menos o direito à educação; meio a discussão, indagado sobre a importância da escola para o seu cotidiano ouviu-se:

“Vou precisar do diploma.”

W, 14 anos

As falas destacadas aqui, emitidas nos contextos descritos, servirão como ponto de partida de reflexões sobre a situação de aprendizagem e são apenas algumas ouvidas num universo discursivo em que a escola aparece como um lugar no qual se permanece por uma exigência externa, seja esta da família ou da sociedade, até mesmo colocando-se em questão a real importância desta instituição.

Falas estas, verdadeiros ecos presentes no cotidiano escolar, selecionadas devido à autenticidade que carregam e ao momento em que foram colhidas (dentro da sala de aula, no decorrer das atividades), não representam um pensar descomprometido, mas considerações sinceras e que demonstram a sua maneira de ver a questão, para eles o ambiente educacional não desperta alegria qualquer, nenhum prazer ou satisfação, isto é, a escola perdeu todo o seu encanto, se é que alguma vez o conquistou. Na verdade o que encontramos é cada vez um número maior de alunos, desafiadoramente e, porque não falar

esplendidamente, declarando implícita ou expressamente “eu não gosto da escola”, mas haveriam de gostar?!

O problema que envolve a educação não é uma preocupação recente, a tempos pedagogos, pais, professores, profissionais da área despertaram, cada um a sua forma para tal questão, muito se fala da importância da escola e da sua contribuição social, de que os modelos escolares estão ultrapassados, diacrônicos com a realidade, totalmente dissociados das necessidades exigidas do homem contemporâneo, enraizados num formato que um dia deu certo. Certo este hoje contestado, colocado em xeque, uma vez que nunca se encaixou num esquema democrático.

As mesmas paredes, da antiga e tradicional escola, às escolas de zinco improvisadas em novos loteamentos são testemunhas de um fazer pedagógico fortemente atrelado às concepções de ordem e disciplina e erigidas, estruturadas dentro de um esquema físico que possa permitir um maior controle dos acontecimentos que se desenrolam nos corredores, pátios e, principalmente, salas de aula. As escolas, ainda hoje, são organizadas e regidas pedagogicamente por valores constituídos e representativos de um outro tempo e “que saudosos tempos” afirmam alguns mestres.

Na escola pública, independentemente da corrente pedagógica reinante apregoada ou o projeto pedagógico instituído pelos órgãos estaduais nas mais diversas administrações, o perfil tradicionalista de ensino persiste e para muitos é motivado e justificado pela limitação de recursos existentes na rede pública.

No espaço restritamente escolar, a sala de aula, depende da criticidade de como o educador vê o processo educativo, os recursos e fórmulas (se é que estas devam existir) selecionadas e utilizadas são peculiares, específicos, inerentes ao seu fazer pedagógico e marcam, interferem em cada relação de aprendizado. Esta constitui e transforma-se numa

relação idiossincrática entre todos os envolvidos durante o processo de aprendizagem, influenciada pelas suas formas de perceber, sentir e reagir aos fatos, então, a postura assumida pelo educador termina, pelo menos, dando os contornos do que virá a ser uma relação de construção do conhecimento matizada pelas inúmeras e diversas recepções por parte do educando.

O curioso é que o educador em busca de soluções, conhecedor e crítico das dificuldades mergulha atrás de fórmulas, modelos que correspondam às suas necessidades. O que fazer com o jovem que apresenta erros ortográficos primários no Ensino Médio? Como desenvolver conceitos e não meramente aplicá-los?

Se a relação de aprendizado é marcada por profundas idiossincrasias, como já dito, não há fórmula, modelo ou esquema que corresponda às situações, são insondáveis as possíveis respostas dadas por diversos alunos frente a modelos, de forma que quando aplicados estes na realidade se desnaturam como modelo e, se isto não ocorre, os procedimentos tomados durante a realização da fórmula direciona as respostas, conduzir a resultados esperados não é compreendê-los.

Frente a questionável aplicação de modelos a perspectiva de estratégia e recurso são mais apropriados, como a aceção do primeiro termo declara postura a ser tomada frente a uma situação de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, dinâmica, quanto ao segundo a seleção do mais apropriado, a reflexão sobre o mesmo aponta como uma proposta alternativa às especificidades que desafiam o cotidiano escolar.

Estabelecer estratégias, dimensionar recursos tornam-se procedimentos mais eficazes, pois, simplesmente, exigem o diagnóstico das dificuldades existentes, o reconhecimento do aluno, por outro lado, a aplicação de propostas prontas padroniza aquilo

que não é uniforme, numa clara tentativa de resolver problemas, muitas vezes, nivelando por baixo.

A insistência nas fórmulas, o estabelecimento de um parâmetro compromete a visão do educador sobre o próprio processo pedagógico e interferem na postura pedagógica assumida; da mesma forma que o educando responde diferentemente aos modelos, o educador responde diferentemente aos esquemas propostos pela política educacional vigente.

Mesmo assim, desconsiderando-se as diferentes correntes pedagógicas e, principalmente, a diversidade na acolhida das mesmas emprega-se muitas falas na rede pública estadual, tais como, partir da realidade do aluno, corresponder às necessidades da clientela, respeitar o ritmo do aluno, dinamizar o processo avaliativo, ensinar para a vida, isto somente para citar algumas que são com frequência apregoadas e incluídas sistematicamente nos planejamentos escolares.

No entanto, ao nos depararmos com o cotidiano reinante na rede pública, sob a ação dos discursos acima mencionados, indagações sobressaem, nascem da profusão de recomendações pedagógico-metodológicas recebidas, quase numa necessidade orgânica de digerí-las, para melhor, ou finalmente, compreendê-las: afinal que realidade é esta se o ecletismo da escola pública é imenso e a clientela vem se diversificando cada vez mais? Como identificar, diagnosticar as necessidades de tão abrangente clientela? Existiria uma correspondência possível para cada singularidade?

Questionamentos que muitas vezes não encontram resposta, ainda mais se arrefecidas pelo tradicional fazer pedagógico, dados que descortinam um maior horizonte dentro de uma pedagogia dialógica, a qual possibilita o reconhecimento do outro, fator determinante para diagnoses mais precisas e satisfatórias que permitiriam uma atuação mais abrangente e eficaz, propiciadora de situações de ensino e aprendizagem. O resultado

costumeiro são ações e posturas generalizantes na busca de resolver a questão da diversidade maquiando-se as reais necessidades e conduzindo a um falso reconhecimento das mesmas.

E o discurso a respeito do educar para a vida, uma das mais recentes preocupações da escola pública? A formação para o enfrentamento e inserção na vida adulta com mais segurança trata-se do mais atual falar da escola pública e encontra suas orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Atualidade esta curiosa, principalmente, ao recordamos as considerações de Ariès (1981) sobre o fato de que com o aparecimento no início dos tempos modernos (diferente do período medieval no qual a criança nada mais era que um adulto em miniatura) da preocupação com a educação, ficou convencionalizado que a preparação para a vida, uma vez que os jovens e as crianças precisavam de um tempo de maturação para isso, fosse assegurada pela escola.

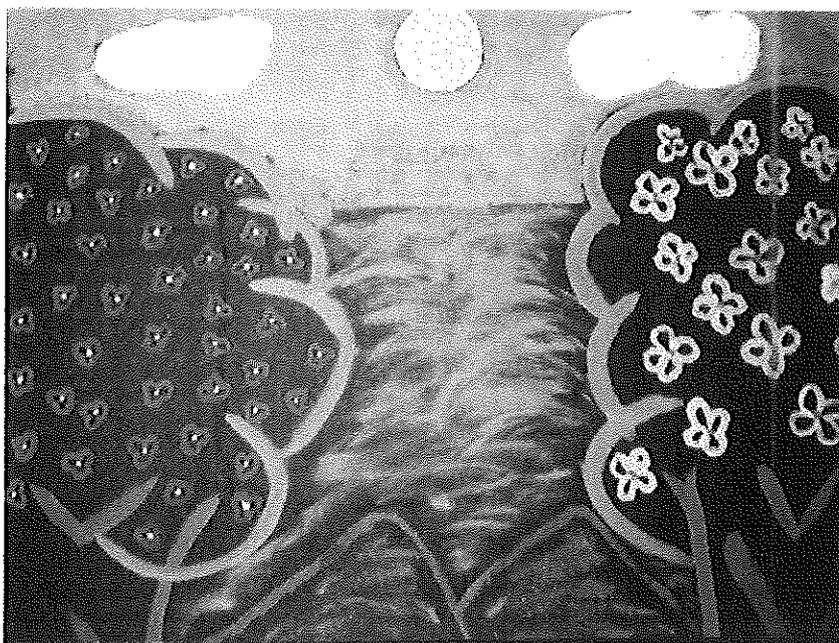
A escola e a preparação para a vida, relação marcada por contradições ou paradoxos dependendo da associação que fazamos. Se pensarmos que somente a instituição de ensino formal nos prepara para a vida, o inusitado se faz presente quando as pessoas recorrem a outras alternativas de formação e alcançam a capacidade de aprender e ensinar. A contradição impera no momento em que a instituição indisponibiliza ao educando saberes necessários à sua formação educacional. Já a visão paradoxal é percebida no momento em que a pessoa procura se inserir no mercado de trabalho, possua formação efetiva ou não, e o mercado impõe barreiras absorvendo somente uma parcela e tantos outros vão fazer parte de um contingente de reserva, chamado exército de mão de obra.

Atualidade ou historicidade à parte o que constituiria a preparação para a vida? Muitos a entendem como trabalhar rudimentos, dar a base necessária para que o educando atue como agente no seu processo contínuo de aprendizagem, se instrumentalize, construa e parta em busca de novos conhecimentos, outros como desenvolver conteúdos devidamente

estabelecidos, parametrados e introdutórios para ... a vida. Neste ponto volta-se a questão, tais bases mínimas, tais conteúdos que servem de parâmetro alcançam a diversidade existente na rede pública? E a identidade, a singularidade dentro de tanta (a)diversidade? Novamente o círculo se fecha.

O fato é que estes discursos apresentam algo de verdadeiro que termina por se diluir e se perder no espaço educativo, num freqüente quadro de desânimo, desinteresse, intranqüilidade entre educandos e educadores. Metaforizando, é como se faltasse algo que tempere, dê vida nova ao processo de ensino e aprendizagem, distanciando-o de uma sistemática tradicionalista que o compromete, obscurece, entorpece, que se aliasse aos discursos pedagógicos possibilitando resultados reais e desejados, falta a liga necessária ... o prazer, a alegria de aprender e de ensinar.

Aliar a ludicidade, o lúdico a um fazer pedagógico mais prazeroso é uma proposta merecedora de atenção e reflexão dos educadores.



2- A visão da ludicidade.

Como desenvolver uma postura pedagógica que contemple o lúdico (entre as paredes mencionadas) e sirva de convite ao educando a integrar-se a tal processo de ensino-aprendizagem é o ponto nuclear destas considerações. Portanto o entendimento dado ao lúdico e a ludicidade se faz necessário.

Sendo assim pensemos: a ludicidade existe só no ludo? Embora a origem da palavra sugira, parece-nos equivocado associar exclusivamente a ludicidade ao ludo/jogo. O reducionismo nos conduz a perspectiva de que uma atividade lúdica, que apresente o caráter da ludicidade, seja aquela na qual se utiliza de jogos e brinquedos. As amarras etimológicas devem ser desfeitas e o sentido assume a acepção desejada de envolvimento espontâneo, adesão legítima.

Jogos e brinquedos são poucos recursos na inserção da alegria e do prazer no ambiente escolar, o uso do jogo pode ser tedioso para alguns, chegando a configurar não um estímulo, mas situações de desapontamento, para outros, brincadeiras criam desconforto e não animação.

Pensando a ludicidade como ancorada no uso de jogos, brincadeiras, a aula lúdica seria aquela que contemplasse tais recursos, uma seqüência infundável de jogos, desconsiderando uma prática imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, a instauração de uma relação lúdica, amparada na ludicidade, que apresente por gatilho a disposição à adesão.

Os jogos e as brincadeiras, quando não utilizados como uma mera diversificação do fazer pedagógico, ou ainda, como recurso recreativo somente, podem ser um dos mecanismos deflagradores da relação lúdica de ensino-aprendizagem. Limitar-se a tais possibilidades torna-se uma impropriedade, uma vez que a ludicidade que absorve e anima situações incontáveis de aprendizagem são criadas a partir de outros recursos, uma palavra, uma pergunta, um gesto podem ser gatilhos nas relações que se desenvolvem sob os ditames da alegria e satisfação do partilhar.

O uso de jogo não é garantia/certeza de uma relação lúdica de ensino-aprendizagem. O compromisso assumido pelo professor e pelo aluno não caracteriza ou determina a relação baseada na ludicidade, formaliza um encontro destinado a construção do conhecimento, o formalismo é destituído de alegria, o que justifica afirmar que alguns jogos são tão formais quanto aulas expositivas, caso o mecanismo que garanta a ludicidade não seja acionado, a adesão. Este raciocínio comporta a razão inversa, uma aula expositiva pode ser tão ou mais lúdica que outra que lance mão de jogos caso o gatilho do lúdico seja acionado, a

vontade de envolver-se, não formalmente, mas integrar-se física, emocional e cognitivamente na relação de aprendizagem.

Insistir que a adesão não deve ser formal para a construção da ludicidade é importante, pois este automatismo realizado por obrigação ou necessidade despe-se da energia criativa, demonstra-se desamparado pela ausência de liames emocionais e cognitivos. Adesões por formalismos são recorrentes na vida, frente a uma sociedade que prioriza a praticidade e o lucro, como por exemplo, o uso do uniforme, posso aderir por várias razões (economia, praticidade, segurança), no entanto, tal exemplo só comportará prazer caso se tratar de um componente realmente libertário (quero ser identificado como membro de um grupo), a adesão obrigatória, formal ou necessária não é fecundada na liberdade, logo a aceitação formalista inviabiliza/destitui o prazer, a aceitação prazerosa admite escolhas, a vontade de aderir é, francamente, manifestada.

A adesão formal num contexto educacional resulta em dois aspectos que conhecemos, indisciplina e sacrifício dos envolvidos/presentes no dia-a-dia escolar. A indisciplina cabe aqueles que a observam como obrigatória e limitadora (uma imposição que culmina em regras de comportamento e atuação); sacrifícios, aqueles que a recebem como necessária (ordenamento imprescindível para a consecução de um objetivo, neste caso, ensinar/aprender num contexto comunitário, regras preservadoras do ambiente educativo). Professores e alunos adotam a adesão formal, com resultados diversos, no ambiente educacional. A adesão formal docente torna-se prejudicial, uma vez que o mero cumprir ao ministrar as aulas impossibilita a instauração, o acionamento do gatilho da ludicidade, a relação lúdica de ensino-aprendizagem não tomará espaço no seu fazer pedagógico, mesmo que lance mão de recursos supostamente lúdicos.

Um sorriso aberto, olhares curiosos, expressões claras de dúvidas, uma lágrima disfarçada são alguns sinais percebidos ou recebidos (se preferir) pelo professor de seus alunos quando a relação lúdica se estabelece e a comunhão de adesões foi possível. A alegria, o prazer e a satisfação compartilhados, inicialmente pelo ânimo de participar, e secundado pelo envolvimento real, envolvimento este enraizado na adesão inicial.

O lúdico estará presente no processo de ensino-aprendizagem no instante que se instaura a relação educador-educando, momento de trocas necessárias à construção do conhecimento no qual o professor lança o convite e promove a sustentação, manutenção e estabilização da experiência lúdica para que o aluno tenha garantida a possibilidade de compor a teia de relações: professor/aluno, aluno/aluno, para tanto a adesão e composição do educador na comunhão da construção do saber é indiscutível.

A ludicidade tomará espaço através de brincadeiras, jogos, dinâmicas, dramatizações, improvisos, surpresas, muita imaginação e dinamismo, sim, no entanto o componente inicial será sempre a vontade de fazer parte, daí a alegria e o prazer da relação é consequência. Correto afirmar: a adesão espontânea e libertária (legítima!) é a gênese da ludicidade.

A experiência lúdica na aprendizagem, as benesses do seu uso, a sua importância à formação cognitiva, emocional, psicomotora, são questões que já parecem nas falas de estudiosos que se dedicam ao tema em questão.

O lúdico, a ludicidade permite o seu estudo e análise sob diversas perspectivas, sócio-educativas, culturais, numa abordagem ampla a investigação da ludicidade apresenta, desvela os traços culturais de um grupo social, sua maneira de vivenciar o prazer e compartilhá-lo socialmente através de manifestações culturais coletivas.

No interior da sala de aula, perspectiva destas considerações, o estudo da ludicidade denuncia a sua quase ausência, caracterizando-se no contexto escolar como instantes de alegria, mormente desvinculados da situação de aprendizagem.

A consciência da importância da ludicidade (um despertar para o lúdico) já se demonstra um discurso presente, bem como, a necessidade de desvendá-la e alicerçá-la no espaço escolar, no entanto a literatura encontrada a respeito acentua e concentra-se numa pedagogia lúdica infantil.

As discussões, análises e reflexões permeiam sobre o universo infantil, algumas vezes, de maneira enfática e exclusivista.

Na concepção expressa por Moreno e Paschoal:

Oportunizar às crianças de zero a seis anos o contato, o intercâmbio cultural, a ludicidade, o prazer, a alegria que trazem os jogos tradicionais, é para nos algo imprescindível nos centros de educação infantil.
No entanto, o brincar no espaço das creches e pré-escolas só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto à importância do brincar, nessa faixa etária. (2001, p.105)

A mesma opinião norteia as reuniões pedagógicas docentes, professores dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental (antigas séries iniciais) parecem se preocupar com mais frequência da inserção de jogos e brincadeiras no espaço educacional, os professores dos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental e Ensino Médio (séries mais avançadas) vêm, com certa resistência, a sua aplicação, alguns acentuam que os jovens (adolescentes) não apreciam a inserção das brincadeiras e as vêm como criançaçes, ... *No colegial isso não dá certo ...os jovens não querem ser tratados como crianças...* foi o que ouvi num grupo de estudos no qual faziam parte, principalmente, professores do Ensino Médio.

Tal pensamento evoca a relação do lúdico e do ensino associada a uma postura mais descompromissada, como se coubesse ou pudessem as séries iniciais brincar porque são crianças e o universo da ludicidade as pertence com exclusividade e compreende, na maior parte, de folguedos e jogos.

Esta visão da ludicidade, como algo mais simples, leve, infantil compromete o próprio sentido e a razão de se empregar o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que limitando-o às crianças, até porque estão habituadas e gostam de brincar, assim descaracterizando a própria abordagem/postura pedagógica em relação a ludicidade, não se leva ou propicia situações da aprendizagem lúdicas porque são crianças (ou não!), mas pelo fato de tratar-se de um recurso que permite o desencadear de relações de aprendizagem verdadeiras e profundas. Sobre o brincar, desvinculado da visão reducionista de *mera brincadeira*, acertadamente afirma Winnicott (1975, p. 70) ao enfatizar que “ é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

Como recurso, postura pedagógica a sua limitação somente a empobrece, destituindo-lhe de todo o seu viés educativo, a dimensão exclusiva ao universo infantil atribui-lhe a idéia de pouca seriedade, de mero folguedo, afastando-o das séries *mais sérias*, mas existe alguma época da formação intelectual mais séria ou mais importante? A todos cabe a alegria e o riso, das pré-escolas aos bancos universitários a adesão legítima à relação de aprendizagem (e que desencadeia o legítimo prazer) fornece ao educando (não importando o seu nível, pré-escolar, ensino fundamental, ensino médio ou superior) a sua identificação com aquilo que constrói, legitimando-o como agente de seu processo de aprendizagem.

Neste caso a negação da alegria, do prazer aos pré-adolescentes e adolescentes contribui para o desencanto da escola e a incompreensão do estudante em relação ao espaço escolar.

O jovem ao olhar para a escola, não compreende porque neste espaço destinada a construção do seu conhecimento não se vê, não se divisa os contornos de suas aspirações e sensações da juventude. O reflexo de sua alegria e ânsia de liberdade é dissolvido, difuso e envolvido nas densas malhas da seriedade e circunspeção. O espelhamento, a identificação que nos faz sentir bem e parte, confortáveis e felizes em algum lugar inexistente entre o aluno e a escola, no lugar de espaço aberto e iluminação encontra delimitações físicas e grades, continuamos o processo de enclausuramento de corpos e mentes. A agitação e o inconformismo se fazem presentes, a não aceitação do claustro emocional e físico irrompe sob o aspecto de indisciplina e desatenção, cabulações e saltos de altos muros.

A contemporaneidade e as suas características são apontadas como elementos determinantes desse embate. As grades e muros são justificados como uma necessidade para proteger a escola de invasões e perturbações, da violência reinante na sociedade. A escola a proteger-se dentro da sociedade de ações da própria sociedade! ... No entanto a inclusão das mesmas grades, divisórias e cadeados (perdoe o leitor não falo de presídios!) serve para impedir ações (como arremessar carteiras pelas janelas, circular em horários impróprios, evadir-se) dos próprios alunos.

As escolas infantis (Pré-escola e Ciclos I e II do Ensino Fundamental) são, no que se refere ao aspecto físico e captado pelo campo visual, mais bonitas, apresentam cores mais claras, ilustrações, menos pichações (estas, às vezes, totalmente ausentes), um rápido vislumbre das escolas destinadas aos adolescentes e pré-adolescentes constata o inevitável, cores escuras, iluminação insuficientes e pichações. A preocupação com o espaço que envolve os educandos é necessária apenas com as fases iniciais? A alegria da criança, indiscutivelmente, necessita de uma ambientação e atrativos, para atraí-la, satisfazê-la, daí os painéis decorativos, murais coloridos, o universo infantil representado como o concebemos.

Agora pensemos o adolescente contemporâneo, não o uniformizado da cabeça aos pés da escola pública do passado, mas as diversas *tribos* que invadem e povoam o interior escolar, a camiseta do uniforme escolar é diluída entre bonés, cores diversas e acessórios de todas formas, o que vemos e ouvimos são os seus conhecidos sinais, conversa, gritinhos, sons indefiníveis, *anotações descompromissadas* nas carteiras e profusão de pichações. Estes sons e estas marcas compõem o visual da escola. Antes cinza agora apresenta os seus sinais, uma maneira curiosa de ambientação, asenhoram-se do espaço violentando os limites e os espaços que lhes são determinados, alambrados e fechaduras. Talvez seja este o preço pelo fato das escolas que acolhem o jovem, apresentar ou quase apresentar o mesmo aspecto da escola tradicional com suas fileiras de carteiras e tons predominantemente escuros. As *assinaturas* começam a aparecer em toda parte, a carteira rabiscada, o corredor pichado, um jovem sentou ali, um jovem passou ali, *este é o meu espaço* pode-se ler nestes sinais.

O que muitos apontam como uma agressão ao instituído, uma forma de protesto, observo como tentativa de converter o instituído em algo mais próximo, um aviso, às vezes, tênue, dos bilhetes escritos nas carteiras para serem lidos por alunos de outros períodos, aos gritantes signos grafados nas paredes e os dardos de papel grudados no teto. O prazer de ler a resposta, de iludir as câmeras, de alcançar e acertar objetivo lhe certifica que dali (ambiente escolar), de alguma forma, faz parte.

Permitir que as cores e os sons da juventude façam parte do espaço educacional não deve ser uma postura somente dos profissionais dedicados a educação infantil. O perfil de nossos adolescentes (uma grande e heterogênea escola no centro de Sorocaba, que recebe alunos das imediações e de bairros distantes, alguns de cidades vizinhas), como ouvem música, como se relacionam com o espaço que os cerca, é uma pista clara de que ambiente gostam de estudar.

Gostar de estar na escola, esta lhes parecer atraente, agradável, feliz, uma vez que se identificam com o ambiente educativo, atuam, decidem, escolhem fazer parte, aderem a dinâmica da escola na sua totalidade, não somente no interior da sala de aula, proporcionaria uma situação mais propícia à construção do conhecimento e a aplicação pelo educador de estratégias educacionais, que por sua natureza, se demonstrariam mais efetivas.

A preocupação da inclusão ou aceitação do lúdico no processo de ensino-aprendizagem infantil e a sua negação à pedagogia juvenil devem-se pela errônea ou limitado entendimento que se dá a ludicidade, à vivência lúdica.

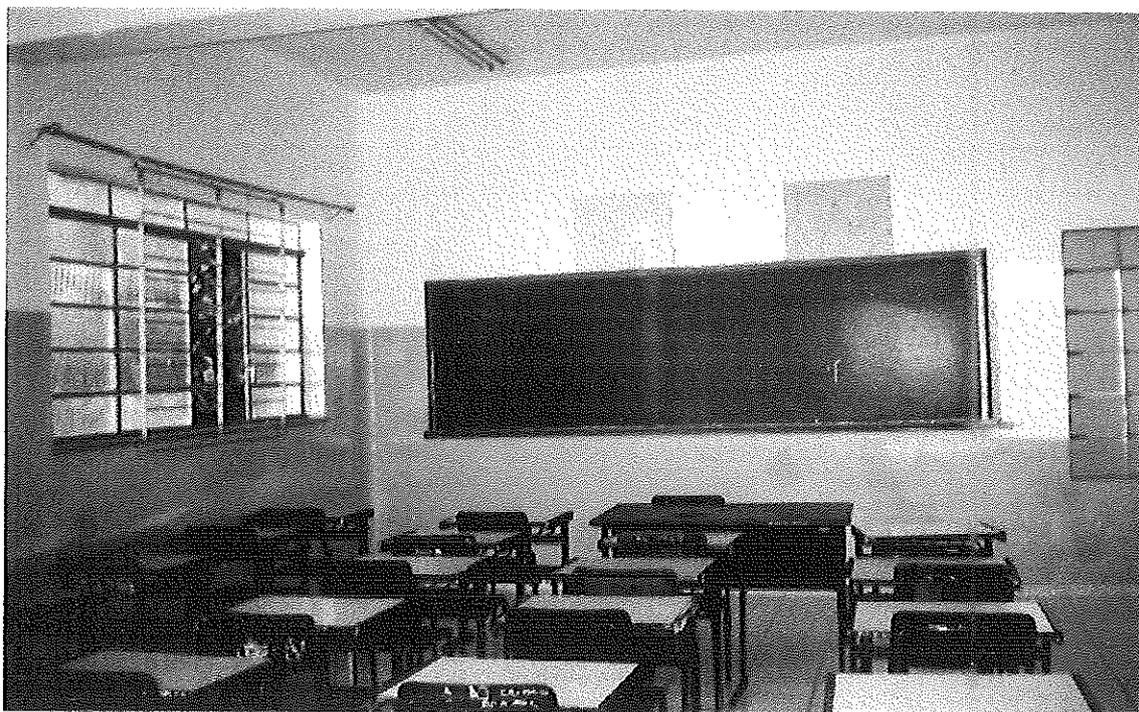
Atividades lúdicas, como já exposto inicialmente, são costumeiramente entendidas como recreação, o uso de jogos e brincadeiras, o folguedo. A já comentada inflexibilidade e resistência à aplicação do lúdico é relevada pelos educadores e pensadores no que se refere à educação de crianças, visto que brincar faz parte do seu universo. No entanto a confusão entre mera recreação e real aplicação da ludicidade persiste e esta, uma vez que somente permitida a criança, continua a ser confundida com recreação.

Insisto, é sabido que a ludicidade como mera brincadeira não é o objetivo na educação infantil, e sim recurso pedagógico para a construção do conhecimento quando utilizado devidamente, circunscrevê-la à criança é descaracteriza-la como legítimo recurso pedagógico.

Tal situação é recorrente e perceptível, desde a preocupação com o espaço do jovem, como já dito, até as publicações destinadas a discutir o lúdico e a postura docente frente às mesmas.

Dessa forma, priorizar ou contemplar a ludicidade para apenas uma fase do aprendizado é não compreender toda a extensão do mecanismo da alegria e prazer no processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade como entendemos, trata-se de propiciar e compartilhar com o educando a vivência lúdica da produção e aquisição do conhecimento, jogos, dinâmicas e estratégias têm significação, no entanto o mais importante é a relação estabelecida em sala de aula, a adesão legítima, a intenção de ser parte. Não é o ludo em si, mas a relação lúdica, aí reside a ludicidade.



3- A busca do desafio positivo no cotidiano escolar.

Entender a acepção de prazer é importante para o encaminhamento das idéias e sua aplicação ao contexto pedagógico, usualmente é apontada como satisfação, sensação ou sentimento agradável, gozo. A relação do homem e o prazer tem se demonstrado controvertida, na busca de prazeres, muitas vezes, se defronta com vivências ou situações não satisfatórias, a modernidade com seus encantos e distrações situou o ser humano num patamar de insatisfações, sempre haverá algo novo não adquirido ou experimentado, desde os pequenos prazeres aos prazeres existenciais. Desenvolveu-se uma dependência humana em torno do prazer seja este físico, intelectual ou material, todos anseiam por uma existência a mais possível prazerosa e para isso assumem, aceitam ou se adaptam a um mercado de satisfação, o materialismo imanente na sociedade contemporânea propicia a formação de uma

diversidade de prazeres, desde o sorriso de prazer pela conquista do brinquedo, o prazer de ver e conquistar o sorriso, o prazer pela conquista da segurança profissional, o prazer de ordem intelectual, o prazer da conquista amorosa. A busca e a luta pelo prazer aliado ao consumismo reinante transformaram o ser prazeroso pelo ter prazeroso.

Vital ao ser humano, o prazer, é inquestionável, mas como relacionar esta quintessência humana ao ensino, atividade vista como exaustiva e desagradável, neste caso, os atributos que terminam por constituir algo prazeroso, digamos a dinâmica do prazer precisa ser instaurada na relação de ensino aprendizagem.

A espontaneidade, a liberdade são, indiscutivelmente, elementos constituintes e deflagradores do prazer, de uma situação ou relação prazerosa, a possibilidade de decidir, opinar, criar, participar estabelece uma legitimação característica e uma valorização pessoal àquilo que foi criado, transformado, construído. Dessa forma, o resultado de uma ação espontânea e livre surge genuína, autêntica e vinculada ao prazer.

Interessante observar que esta mesma autenticidade que se traduz das relações libertárias e espontâneas trata-se de um atributo implícito nos discursos pedagógicos de formação do cidadão, uma vez que cidadania consciente é o reconhecimento de si mesmo como um ser criador, autêntico e singular. Entretanto como formar um cidadão consciente do seu papel histórico num ambiente que não se demonstra propenso a tomada de decisões e criação, no qual as atitudes espontâneas e livres são observadas, controladas ou proibidas?

Neste ponto pensar na escola como espaço de liberdade, apto a proporcionar situações/sensações de prazer que resultariam na assunção de posturas e prática de ações autênticas parece paradoxal, ou inconsistência, já que o ambiente escolar historicamente é descrito como um espaço limitado e restrito entre paredes, regras, horários, avaliações e, até mesmo, posições. Limitações e restrições físicas, organizacionais e até mesmo emocionais do

ambiente escolar que influenciam, determinam a natureza das relações humanas deflagradas no seu interior, quaisquer que sejam os seus demarcadores (paredes, muros, grades, sinais sonoros e visuais, gestos, ou ... um olhar), tornando-as impessoais, institucionalizadas, enrijecidas nos tradicionais papéis docente e discente .

Apesar do esforço de uma parcela dos profissionais da educação o velho esquema educador/lousa e educando/carteira relacionando-se num espaço-tempo definido persiste, exigindo dos protagonistas da relação de ensino aprendizagem o desempenho condizente com as posições por estes assumidas, despindo de tais intérpretes qualquer possibilidade de improviso ou originalidade, isto é, arrancando o que os tornam autênticos, o ser, a espontaneidade em prol de um encenar farto de costumeiras falas, questionável resultado positivo e apego à tradição disciplinar escolar.

A escola insiste em se apresentar como um templo da organização e disciplina que agrega, mas não envolve os seus seguidores, apesar dos correntes discursos de dialogicidade, desenvolver esta relação dialógica num quadro em que estão histórico-socialmente cristalizadas as obrigações e deveres de professores e alunos torna-se árduo e o que se nota são educadores e educandos ansiosos pelo sinal que lhes restitua a liberdade. Nestes termos, falar da inserção do prazer num cotidiano permeado de indicadores adversos exige a tomada de consciência da inexistência e negação da alegria, do prazer no ambiente escolar, enclausuramos o ser em função de concepções quase ritualísticas da relação de ensino e aprendizagem, eclipsando na realidade os envolvidos (e com eles as suas singularidades) que se relacionam e fazem parte do processo ensinar/aprender.

Pensar o enclausuramento nos faz lembrar do claustro religioso, do clausuro penitenciário, o encerrar entre quatro paredes historicamente tem relação com uma vida de

privações, sejam estas uma opção de vida (a penitência do religioso), ou imposta (o cárcere), a sujeição entre quatro paredes.

O enclausuramento nas escolas carrega em si o aspecto penitencial para conquistar o saber, a concepção do aprender penosamente. Se esta conquista entre quatro paredes se pautar na seriedade e no fazer penoso, na concepção de sofrimento para conquistar a redenção, certamente, o prazer não se fará presente. O processo de *mea culpa* por não aprender, ou por não gostar desta forma de clausulo educativo, proporciona ao aluno impenitente o desconforto do pecador pelo fato de não adquirir conhecimento e ao aluno penitente a sobriedade e a redenção de um aprendizado não representativo das suas angústias e sonhos, um enxerto aquilo que era, não um legítimo descobrir e criar conhecimento.

Como se olham as paredes que nos cercam é algo importante, qual a dimensão que damos a elas, quando o aprendizado, o raciocínio limita-se a este espaço físico, trata-se de uma gaiola de idéias, mas sempre uma gaiola, e a perspectiva de confinamento destinado à mudança comportamental se faz presente. Observado sob a perspectiva de ponto de encontro, primeiro, instaura-se o espírito da liberdade e, conseqüentemente, a forma como estes limites são sentidos. O espaço destinado ao encontro com o outro, com a re-significação do saber e sentido/percebido/vivenciado desta forma, libertário e autêntico.

Frente à impossibilidade de libertar a escola do limite espaço/temporal, se faz necessário instituir no seu interior relações libertárias imersas de autenticidade que possibilitem o sentir, não apenas o cumprir, aproximar, incorporar ao ambiente escolar a satisfação, o prazer.

A sala de aula define-se, dentro do quadro descrito, como a célula espaço/temporal específica, na qual se deva construir o saber, um “*locus*” especial estabelecido à construção do conhecimento que acolhendo educando e educador transforma-

se em campo gerador de conflitos, envolve inúmeras situações de confronto e conseqüentes buscas de satisfações.

O ponto de encontro destinado ao ensino e à aprendizagem não somente reúne pessoas, mas propicia o desenrolar de relações diversas dentro dos seus limites, professores e alunos se encontram, muitas vezes, absorvidos em preocupações específicas e individualizadas, alguns simplesmente desempenham os seus papéis (docente/discente) mecanicamente, sem uma percepção, uma visão mais profunda e apurada dos acontecimentos do agora, como se todos os dias fossem parte de uma seqüência única, fossem idênticos. No entanto, tal identidade inexiste, uma vez que a cada instante vivem-se sentimentos diversos, emoções únicas, momentos significativos que movem cada singularidade humana; semelhança somente no espaço físico circundante, pois a cada dia passamos por um acréscimo marcado por novas vivências e estas devem ser consideradas quando se fala em espaço educativo. Portanto, o quadro real da sala de aula na sua complexidade e constante novação transforma-se diuturna e naturalmente em um palco de relações marcadas por conflitos e posturas assumidas entre os envolvidos no processo, confrontos diretos ou indiretos e, como já dito, pela busca de satisfações.

A forma como a busca pela satisfação se estabelece, os caminhos escolhidos para o alcance desta satisfação interferem em maior ou menor grau na própria relação de aprendizado tornando-a mais ou menos conflituosa, lembrando também que o fator conflito não deve ser entendido como elemento prejudicial, pois quando parte ou incorporado ao processo de ensino/aprendizagem, este se converte num instrumento facilitador da construção do conhecimento, assim professores e alunos criam mecanismos para alcançar uma satisfação que se não a de alegria e prazer integrantes à relação de aprendizado.

Tais mecanismos representam válvulas de escape de suas singularidades, saídas paliativas para o problema da liberdade, professores e alunos encontram em pequenos desafios a satisfação e alegria que inexistem no ambiente escolar que, embora circunstanciais, não deixam de ser legítimas, uma vez que carregadas de autenticidade.

O desafio discente é assumido sob a forma do confronto indireto, direto ou através da passividade. O desafio de burlar a vigilância do mestre, esta é a modalidade de satisfação ou a necessidade de muitos alunos que enfrentam o cotidiano escolar, tomam forma desde a tradicional *cola* às posturas de interesse disfarçado, a criatividade, a imaginação cria para estes que arriscam fazê-lo uma zona pessoal de liberdade, invisível e invasora para o professor, mas que os absorvem e animam. No interior desta zona de liberdade o educando estabelece suas próprias regras, busca um sentimento de autonomia e a fuga de uma situação controlada pelo professor proporciona uma das poucas sensações de prazer existentes na escola, o gosto e o gozo de não ser apanhado, de parecer algo que não é, de jogar o jogo do confronto disfarçado e ganhar. Neste caso o confronto indireto entre professor e aluno se estabelece e quanto mais imperceptível ao primeiro, mais satisfatório ao segundo.

Se esta é uma postura possível, há aqueles que assumem o desafio abertamente numa relação de confronto direto, das conversas intermináveis, leitura de revistas, ao sentar-se despojadamente e com ares de aborrecimento, alheamento, desdém, estes forçam, violentam o espaço pedagógico abertamente para construir ou reservar um novo espaço para si. Este novo espaço criado e assumido pelo aluno exclui na sua totalidade o professor, desvincula-se do conteúdo pedagógico e é visto como indisciplina. A satisfação de tomar a decisão sobre o que faz, ou fazê-lo no momento que quiser, o sentimento de auto-suficiência e o jogo de forças com aquele que possui o poder desperta uma forma específica de prazer, tal enfrentamento

quando apresenta contornos de agressividade desperta antagonismos e pode ser visto como situação de comprometimento mais sério da disciplina .

Outros assumem, aceitam o desafio numa outra modalidade, acompanhar e desvendar os desejos do professor, a compensação pela docilidade vem na forma de alegria do elogio e os acertos realizados. O jogo das descobertas desperta no educando uma consciência de que o controle da situação é possível desde que as expectativas do professor sejam identificadas e cumpridas, quanto mais rotineiras e mecânicas a probabilidade de sucesso é maior. Neste caso não há a formação de um momento-espaco específico do aluno, este compartilha passiva e docilmente aceitando as determinações e não furta do professor a posição de controlador da situação e o esperado acerto ou elogio é a confirmação de sua habilidade neste jogo.

A história de vida de cada um, o que o levou a escola e como este vê e sente a mesma é o que faz com que esta ou aquela postura seja adotada pelo educando, o fato é que o prazer alcançado, seja este qual for, é resultado da assunção de um desafio. A questão está no fato de que este desafio torna-se anti-pedagógico, uma vez que interfere, inviabiliza o aprendizado esperado.

Sob a perspectiva docente os alunos são indisciplinados, agressivos e apenas uma pequena parcela *aprende*, curiosamente a dócil, neste caso o desafio se faz através do controle da classe, com claro objetivo de calar os indisciplinados, livrar-se dos agressivos e, naturalmente, premiar os interessados. Desafio este assumido e ainda não encarado como contraditório ou paradoxal às reais situações de aprendizagem.

A satisfação e o entusiasmo alcançado pelo educador advém do controle perfeito da sala e da possibilidade de ser ouvido sem levar em consideração se houve ou não

aprendizado significativo, reputando aos alunos a culpa de eventuais esquecimentos, afinal a *aula transcorreu na maior tranqüilidade*.

No final um jogo de relações se estabelece neste conflituoso espaço, a sala de aula, dedicado ao aprendizado, palavras, posições, posturas, idéias são as peças chaves e o resultado conhecido, insatisfação, descrença, desânimo já que os *prazeres* atingidos são efêmeros, situacionais: ... colei mesmo e pra valer!! ...respondi mesmo! ...mais um A!!! ...hoje a classe estava boa..., mas a escola e o que se processa nela continua triste, cinza, enfadonha. A relação professor e aluno sob as influências destes mais diversos desafios assumidos apresenta-se revestida de antagonismos, uma vez que o *prazer* alcançado por um fere ou limita a influência ou o espaço do outro. Adversários em campos opostos, professor *versus* aluno, disciplina *versus* indisciplina e o controle da relação/jogo está permanentemente em questão, inexistindo espaço para o tecer e desvendar conjunto, o poder na relação/combate ambicionado é convertido em anômala satisfação.

Estas situações de controle imprimem aos jogadores participantes, através da assunção das situações de desafio, sensações de satisfação. De um lado o professor busca sua realização no desenvolvimento de uma aula *tranqüila e propiciadora* do aprendizado na qual os alunos se apresentem atentos e disciplinados. De outro lado, excluindo aqueles alunos que de alguma forma se comprazem em cooptar as exigências docentes e daí tiram sua parcela de satisfação, a criação de espaços ou momentos de indisciplina (resultado de um confronto direto ou indireto), apesar da figura disciplinadora do professor, pelos alunos que se aventuram a romper com as regras historicamente instituídas e atribuídas à uma aula e dos quais obtêm suas percepções de prazer .

A capacidade de interferir no espaço/tempo sala de aula e o controle das relações aí desencadeadas (por mais que seja circunstancial) surgem como fatores

determinantes para o alcance da alegria, mesmo que esta demonstre-se momentânea ou fugaz. Interferência e controle que podemos salientar como possibilidade de ditar as suas próprias regras, uma necessidade, às vezes até mesmo inconsciente, de gerir anseios e tomar decisões.

Neste ponto, nota-se que o fato da satisfação ser pontual não seria tão preponderante, uma vez que todo jogo apresenta início e fim, se o resultado deste não se conglomerasse e resultasse na formação e construção de uma representação social negativa da escola, visto que tais alegrias passageiras, até mesmo pela sua inconsistência terminam finalmente por expor a face triste da escola. Na verdade, se os inúmeros prazeres alcançados no interior do espaço escolar remetessem a ações e resultados pedagógicos, esses pequenos entusiasmos e alegrias mudariam drasticamente o perfil do que é a escola.

Podemos denominar esta busca pelo prazer fugidio de *desafio negativo*, uma vez que termina sendo impeditivo ou danoso à assimilação e construção de conhecimento, visto que cria espaços particulares, polariza os envolvidos no processo ou pressupõe agentes controladores dentro da relação de ensino e aprendizagem impossibilitando a partilha das sensações de prazer e criando *senhores* detentores de uma ilusória liberdade, isto é, além de pontual a alegria alcançada limita-se aquele (no muito ao grupo) que assumiu o desafio, dificultando e até mesmo impedindo a interação entre os participantes da relação de ensino e aprendizagem e o conhecimento.

No entanto o atrativo sabor deste *desafio negativo* pode ser transposto a uma nova dimensão que servirá ao propósito escolar de formação de cidadão crítico, consciente de sua posição e participação dentro de um grupo, da sociedade, autêntico na sua forma de agir e de pensar e tal transposição somente efetivar-se-á através da ação reflexiva do educador e da sua capacidade de mediação na relação de ensino e aprendizagem, da sua negação em assumir a cômoda posição de detentor do saber e afastando-se das breves alegrias do controle/domínio

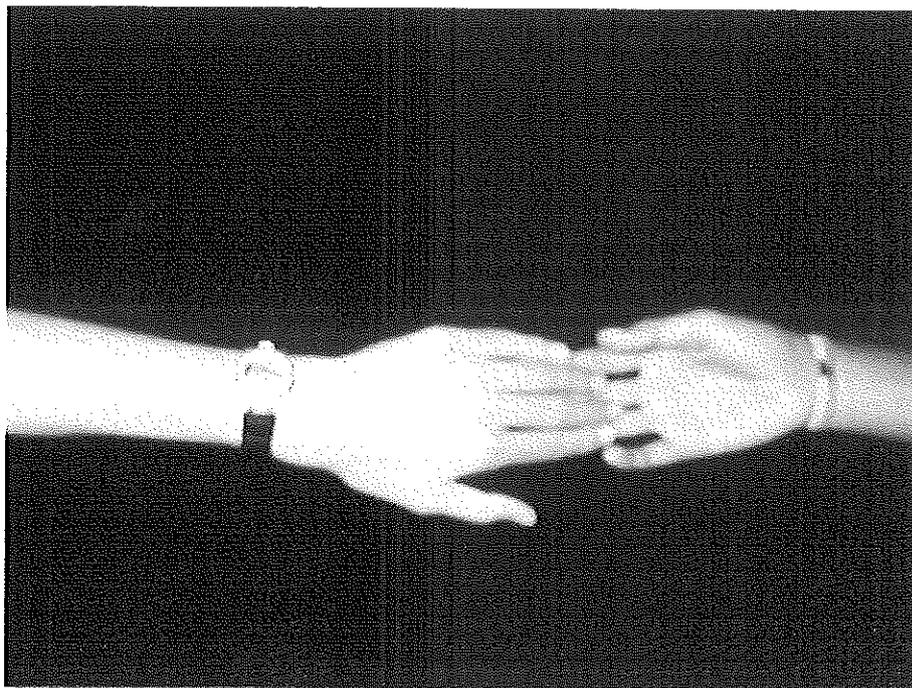
sobre a classe promover aos seus educandos, numa estreita relação de dialogicidade, novas formas de desafios, por vez engendrados na liberdade, que propiciem uma participação efetiva e ativa do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

O prazer surgido da aceitação de novas modalidades de desafios, agora positivos, fruto de um novo agir pedagógico possibilitador de uma relação pedagógica calcada na interação, envolvimento e cumplicidade entre seus participantes pode mudar a face da escola. Uma perspectiva lúdica, entusiástica, libertária por suas características de adesão e espontaneidade possibilitará vivências e participações prazerosas dentro do ambiente escolar, redimensionando-o, desvinculando-o dos contornos de reprodução, inculcação e exclusão, instaurando o conflito construtivo, marcado pelo pensar e fazer coletivo, desenvolvendo relações de solidariedade e apreciação de singularidades.

A introdução do lúdico como recurso desencadeador de novas formas de relação professor/aluno e instaurador de posturas e visões no interior de uma sala de aula que permita a construção do conhecimento desvinculada da idéia de que aprender é um processo naturalmente penoso e não admite a obtenção de nenhuma forma de satisfação ou alegria, possibilitando a inserção do *desafio positivo* no cotidiano escolar que conduza o educando à apropriação do seu processo de conhecimento e a sua conscientização disso, bem como, exija do educador uma reflexão profunda sobre os processos de mediação e suas responsabilidades na relação educacional.

A opção pelo sorriso e espontaneidade em sala de aula em contraponto a tradicional sisudez e organização, inevitável e inequivocamente, proporcionará a criação de espaços, desta vez não individualizados, excludentes do outro, mas compartilhados, cumpliciados, não fastidiosos, mas repletos de satisfação.

O prazer pode existir na sala de aula que congregue vontades e ideais, aspirações e sonhos, comunhão e entrega na assunção do olhar reflexo, não o mero espelhamento, mas a atração do outro para si, num encontro conflituoso, distinto, único e gerador.



4- Reações ao lúdico.

Toda idéia, frente a natureza humana, desencadeia respostas diversas, análises ou julgamentos são colocados em prática, fato este positivo, pois, através de pontos de vista discordantes, percepções diferenciadas, a matéria em questão toma uma magnitude que, independentemente da posição assumida, atribui novos contornos e imprime condições necessárias para o aprofundamento da questão. Reagir a idéias integra o ser humano dentro desta perspectiva, da diversidade na receptividade, nota-se que a resistência, a reticência ou o espanto são as reações (expressões) mais comuns quando se menciona o emprego de atividades e situações lúdicas no cotidiano escolar. Tais posicionamentos distintos quando abertamente discutidos propicia o pensar multifacetado sobre o processo pedagógico, o que se

espera deste e em que medida concepções discordantes contribuem para alcançarmos um espaço destinado à construção do conhecimento.

Tanto pais quanto professores dividem-se e a razão de tal inflexibilidade, inquietação ou estranhamento deve-se a que? Naturalmente a compreensão do que é a escola, o espaço escolar e qual a sua destinação, ao fato de que a idéia de jogar, divertir-se está de forma arraigada e inflexível associada a idéia de futilidade e nunca a um espaço dedicado ao compromisso e aprimoramento. A visceral seriedade atribuída à escola, vista como um campo exclusivamente dedicado ao crescimento intelectual, parece não combinar com uma proposta de acrescentar o sorriso ao processo pedagógico.

A relação entre o lúdico e a educação, embora não seja recente, ainda não foi devidamente apreciada e racionalizada e mais do que nunca, ao observarmos o cotidiano escolar, torna-se evidente que a representação de seriedade que a escola apresenta não comporta uma imbricação com a alegria, dessa forma, educação e diversão aparecem como aspectos desvinculados, esta atrelada aos momentos de ócio, aquela ao trabalho.

Estabelecido o quadro de reações frente a uma pedagogia lúdica, os opositores insistem na impossibilidade da junção entre os dois fatores que para estes são totalmente descontextualizados. Nesta perspectiva, a instauração de um clima lúdico abre espaços para a deflagração e propagação de situações de indisciplina, além de ocultar e não desvelar a missão e contribuição social da escola; aos resistentes tal *mistura* causaria uma confusão para os alunos a respeito de qual seria o propósito da escola, apegados à visão tradicionalista de escola e ensino, inflexíveis numa visão de ... *E este é ambiente para brincadeira?!*

Diferentemente, os reticentes guardam claras reservas a uma pedagogia lúdica, neste caso, expressam maiores preocupações em relação aos resultados, se estes seriam

positivos ou não, sem se inquietarem tanto com o desenrolar dos fatos, com os procedimentos adotados, assumindo a postura... *Será que dá certo?!*

Os surpresos frente a concepção do prazer fazendo parte do aprendizado concentram suas preocupações no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, nas ações praticadas e caminhos trilhados neste ao indagarem ... *É possível aprender brincando?!*

A recepção espantada do tema termina por ser a forma mais produtiva de resposta possível, uma vez que conduz a uma reflexão mais profunda. A atitude de espantar-se, admirar-se amplia os horizontes de considerações para o novo.

As indagações emergentes, o que está por trás destas e a sua relação com os diversos posicionamentos: E este é ambiente para brincadeira? – dos opositores; será que dá certo? – dos reticentes; é possível aprender brincando? – dos surpresos compõem um quadro interessante, uma vez que interferem na postura e abordagem pedagógica exercida pelo docente.

Oposição, reticência e surpresa frente a perspectiva de incluir o riso, a emoção...Pensemos tais visões e seus respectivos resultados.

O antagonismo, curiosamente, tem suas justificativas (ou raízes) na própria sociedade.

Olhando do interior de uma escola, inúmeras vezes atrás de grades e vidros embaçados, o aluno contempla não somente o aspecto físico e real que circunda o espaço destinado a educação, mas conscientemente ou não, observa e, é claro, sente toda complexidade que existe em sua volta, toda sedução que a envolve. A complexidade se deve ao fato de lá fora não existir somente a visão externa de ruas, casas, prédios ou campos, dependendo da localização, mas um mundo marcado por inúmeros tipos de relações, existe ou até inexistente uma família, amigos, empregos, bares, lojas, cinemas, Internet, violência, fugas,

buscas, medos, sonhos; e além disso, estes e muitos outros elementos estão intrincados numa confusa rede de nós maiores e menores, os quais se misturam, se confundem numa tessitura tão peculiar e específica às vivências individuais ou coletivas. Profusão de nós que, apesar de assustadora, apresenta-se atraente e policrômica, frente a monocromia e impermeabilidade da escola. Esta, embora na sociedade, mantém-se impermeável, ou ao que parece, gostaria de manter-se, às ocorrências externas aos seus muros, sob a justificativa de ordem em contraponto ao caótico cotidiano que a cerca, o desejo de ser uma ilha de organização frente a tumultuada sociedade, estranha e esquecida que faz parte do seio social e, muitas vezes, encarregada da missão de transformá-lo.

Pensar tal impermeabilização é interessante, como se deu, o que a justifica e, principalmente que personagens assim a exigem. Podemos afirmar que tal encerramento da escola deve-se a necessidade de gerir com maior eficiência a formação intelectual de seus alunos, numa relação de proteção do saber a ser compartilhado, numa relação de concentração e preparação do educando, neste aspecto, Ariès (1981, p. 11) afirma que a partir do fim do séc. XVII “a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena...Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças... que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.” A escola separou o educando das relações sociais, estabelecendo períodos para sua formação, encerrou-o sob os seus regulamentos e normas, no entanto encerrou-se, também, ao seu redor indiferente ao que a cerca, às mudanças sociais, criando uma realidade escolar diversa e desassociada da realidade do mundo contemporâneo.

Além de sua historicidade, o modelo escolar laico ou não, a formatação física de alunos e professor, a vocação para instituir tempos e espaços exatos, a crença de depositário do saber formalizado e propagador do conhecimento, o que intriga são as

concepções externas ou internas a escola, a representação construída e compartilhada entre aqueles que diretamente estão ligados a relação de aprendizado, quer dizer, educador e educando, bem como, pela sociedade de uma forma geral sobre o que é, para que serve e como deve ser a ação escolar? Nesta perspectiva, nota-se uma certa relutância em se pensar a escola como espaço de liberdade e prazer, restando ou legando a esta (escola) as preocupações com a excelência, organização e disciplina.

Daí a inflexibilidade e resistência de incluir a brincadeira, o jogo, a diversão no fazer pedagógico. Se baluarte do conhecimento, conforme é vista, como pode a escola utilizar-se de recursos, modalidades, procedimentos lúdicos contrários a seriedade necessária e exigida pelos propósitos educacionais.

Esta forma de pensar abre espaço para o jogo e divertimento na escola somente no tempo destinado ao descanso, sobre esta questão Brougère (1998, p.54) afirma que:

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o do jogo.

Sobre este aspecto, a brincadeira adentrou os espaços escolares, mas a polarização aprendizado e jogo, sério e não sério manteve-se, os momentos de satisfação, alegria e descontração foram delimitados no tempo e reconhecidos por alunos e professores como tempo disponível e necessário do período escolar dedicado ao descanso das atividades em sala de aula, os intervalos.

Observando os intervalos escolares (recreios), pode se perceber que estes momentos, comparativamente com o decorrer do período escolar (aulas), é a fração de tempo

dedicada a espontaneidade, ambos, professores e alunos, livres para expressarem suas alegrias e descontentamentos, até que se faça ouvir novamente o sinal, alerta para que assumam a postura e os contornos de seriedade que a situação de aprendizado exige. Prolongar, esticar deliberadamente, estes momentos de liberdade, quase que num consenso entre as partes, demonstra, mesmo que isto não seja motivo de análise e reflexão entre os envolvidos, uma desobediência ao instituído, um *quero ser livre por mais um minuto*, e um sinal claro de que a rotina da sala de aula não é atrativa, ou seja, é um desprazer retornar às classes após as brincadeiras, gritarias, risadas e conversas. Prazeroso é sair para o momento do riso, do descompromisso. Prazeroso é sair para um momento de liberdade, buscar a parcela de alegria que é permitida no ambiente escolar.

No entendimento mais comum, a impropriedade da associação entre o prazer e a aquisição de conhecimento se evidencia e “ainda hoje”, segundo Camargo (1998, p. 24), “na família mais democrática, em que todos se tratam com o íntimo você – em vez do senhor/senhora de antigamente, reservado aos mais velhos -, em que os filhos discutem todas as normas, ainda hoje os pais parecem não acreditar que a vivência lúdica pode ser o melhor estágio para o aprendizado do dever, do trabalho.” Forma de pensar esta apontada que encontra consonância em muitos docentes, estes arraigados na crença de que, em se tratando de aprendizado formal, a liberdade de interferir, atuar e decidir é danosa. A modernidade e as relações libertárias que transformaram a sociedade e as relações familiares ainda são negadas ao ambiente escolar, espaço este, que deve ser regido pela ordem e disciplina para que o seu intento- educar – seja alcançado, quanto ao prazer de ser ouvido e poder rir na escola como fora dela é de menor importância, na perspectiva de que as alegrias são necessidades e parte integrante da vida extra – escolar.

A permanência em um lugar pouco atrativo, obrigado por valores pessoais ou sociais compromete a formação de uma legítima relação de ensino e aprendizado, inexistindo um compromisso de fato entre o indivíduo e o que é realizado. Esta relação de comprometimento com o desenrolar dos fatos somente se estabelece na medida em que a autenticidade e espontaneidade plante suas raízes na relação pedagógica.

A oposição prazer/aprendizado, a idéia, baseada numa tradição cultural, de que o sacrifício é que conduz ao aprimoramento, não convence com facilidade os atuais educandos, que se já não são dóceis como no passado, também não (reconhecem) identificam um novo referencial que os sustentem e os comprometam com a escola.

Huizinga ao comentar a palavra “escola” afirma que esta tem por trás uma história a qual chama de “curiosa”:

Originalmente significava ‘ócio’, adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplos de jovens para uma vida quotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante. (1996, p.165) (grifo meu)

Da análise vocabular com conotação de ócio para trabalho ressalta a idéia de restrição da liberdade cindindo inexoravelmente a possibilidade de obtenção de prazer numa situação séria. Dada seriedade que transpõe às relações escolares um perfil ritualístico, estabelece uma liturgia do saber, com os seus momentos sacramentais pré-determinados, com a chamada sendo uma forma de *chamamento à celebração* do aprendizado (confundido com a mera articulação de *presente*), que seguir-se-ão de espaços específicos para a fala (principalmente do professor – a contribuição de quem sabe), argüições (principalmente aos alunos – a comprovação do entendimento) e escrita (a concretização, através dos registros do

saber formalizado), todos os passos necessários restritos aos seus momentos de seriedade. O riso banalizaria o *rito* destinado ao processo de ensino-aprendizagem.

Questionar o cabimento da ludicidade na escola é um primeiro passo para a desacralização das situações destinadas à aprendizagem formal e construção do conhecimento, apesar do aparente antagonismo a fala: *escola é lugar de brincadeira?* Suscita na arraigada representação dicotômica entre o aprender e o prazer uma tênue percepção de que o estabelecimento destinado ao ensino formal é triste e descaracteriza o ser humano de uma de suas maiores riquezas, a autenticidade, quando lhe furta a liberdade e lhe tolhe a espontaneidade. Trata-se da negação da felicidade em prol de uma suspeita seriedade. Mas como afirma Rosa em sua obra *Brincar, Conhecer, Ensinar*:

Se tivermos aprendido que, em determinadas condições – aquelas que possibilitam o ‘brincar’ - , é possível criar um campo de experiências onde a cultura adquira real significado para o aluno, teremos superado a idéia de que a educação se reduz ao ‘ensinar’ e ao ‘aprender’. (1998, p. 111)

Como mencionado anteriormente, impermeável às influências do mundo que a cerca, a escola insiste no hermetismo de um certo saber que considera imprescindível, conteúdos instituídos e sua implementação através de uma tradição cultural do repasse de informações e conceitos totalmente desvinculados dos interesses e conhecimentos detidos pelos alunos, do mero cumprimento dos *rituais do aprendizado*. Rituais estes que não permitem a inclusão da liberdade e do riso.

Pensar esta perspectiva, a reação de oposição, de discordância da utilização de recursos lúdicos e da própria ludicidade na escola, faculta-nos visualizar a sua face, uma face e circunspeção, sisudez, uma face cinza e que, por sua vez, como uma máscara (não bem-vinda) insistimos em aplicar na face alegre e ansiosa por liberdade dos alunos.

Impermeável à sociedade, hermética em si mesmo, encerrada em valores pseudo-educacionais, a escola não permite a formação de um campo de experiência em que a vivência lúdica do saber formal, aliado ao já possuído, transformar-se-á num novo e real conhecimento. Abrangente à realidade que a cerca, osmótica às alegrias e pesares da sociedade, a escola propiciará um repensar e uma conseqüente reafirmação dos reais valores educacionais.

A afirmação: “brincar é coisa séria” (Rosa, 1998, p. 45) surge como um alerta aos que se negam a contribuição do lúdico nas relações de aprendizagem, receosos da descaracterização da escola como estrutura física de distribuição do saber e de sua já discutível e instituída relação disciplinar. Tal assertiva surge e enseja a certeza de uma nova concepção de seriedade relacionada a interiorização de valores e o estabelecimento de objetivos, contemplando o indivíduo na sua totalidade, tendo como razão final o aprendizado calcado na alegria e na séria arte de divertir-se.

Esta nova concepção de ou do sério/seriedade e pensando-a sob os já quase dogmáticos conceitos do que deve ser o espaço escolar faz-nos lembrar Cocteau (apud MORAIS, 1999, p. 10) quando este afirma que “talvez o pior tipo de frivolidade consista no tomarmo-nos demasiado a sério”.

A máxima de Cocteau toma contornos ao menor vislumbre da situação em que a escola se encontra, o apego a sisudez e a seriedade com objetivo de possibilitar o aprendizado. Fim este, frente ao que se testemunha, inalcançado. A concepção de escola altiva, sóbria, espaço do saber paira sobre uma realidade em que até mesmo os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem intimamente desacreditam, mas terminam por cooptar. Tal cooptação a um sistema decadente se dá às escusas do alcance do seu objetivo maior, educar, entretanto se isto não se processa, esta já inconseqüente teimosia, conduz a uma indagação: a

escola é realmente séria? Não há uma certa frivolidade em insistir na manutenção do “status quo”?

A preocupação com os resultados (talvez até mesmo o comodismo!), quase sempre impossibilitam o *ousar* no cotidiano escolar, assumem-se os papéis historicamente estabelecidos, existindo somente uma parcela de educadores que distanciando o olhar do horizonte das finalidades, contemplam o interior das salas de aula, e, deparando-se com a insatisfação e desânimo, procuram imprimir no seu fazer pedagógico o aspecto lúdico.

Isto não quer dizer que o estabelecimento de objetivos e metas a serem alcançadas não sejam importantes, mas encerrar as atenções a estas, sem levar em consideração todo o processo trata-se de uma forma míope de pensar o aprendizado.

Em seu ritmo vertiginoso a sociedade moderna imprime uma preocupação especialmente direcionada aos resultados tendo em vista a relação lucrativa, como uma grande torrente a tragar, carregar e conduzir ao efeito esperado: produtividade, lucro.

Ao cegar-se às relações pedagógicas, que na verdade a fundamenta, e concentrar-se no resultado, a escola, apesar de não possuir os mecanismos necessários do fator produtividade da sociedade moderna, acaba por cair nas malhas de um sistema neoliberal que tem por exclusiva finalidade o *ganho*.

Sobre este aspecto Peters (1995, p. 213) no seu artigo “Governamentalidade Neoliberal e Educação” observa que “sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado”, para este “a educação, neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria.”

A instauração de uma lógica de competição do mercado, segundo já citado autor, faz com que as escolas, por um lado, funcionem “num quadro estabelecido pelo

governo central, o qual envolve, por exemplo, o financiamento direto das escolas pelo Estado, de acordo com uma fórmula nacional, um currículo nacional obrigatório, a testagem periódica dos alunos, a aprovação governamental do sistema e da conduta administrativa das escolas, [...] a publicação obrigatória dos resultados de cada escola, e assim, por diante”, mas por outro lado “exige-se que cada escola, individualmente, funcione cada vez mais como uma quase-empresa independentemente administrada, em competição com outras escolas” e dessa forma são “encorajadas a se esforçar por adquirir *status* ou valor especial no mercado de serviços escolares.” (1995, p. 220)

A distribuição de verbas às escolas públicas após a verificação de seus resultados em relação a evasão e repetência, os sistemas de avaliação do rendimento escolar (tome-se, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP) e as incessantes estatísticas, nas quais, os resultados são transformados, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais são claros indicativos de uma política em que as escolas terminam por priorizar os resultados positivos e para isso, partem em busca de dados estatísticos, recursos crescentes, disputa na atração de pais consumidores, enfim, do ganho.

Atrelar a educação ao esquema do ganho expõe duas questões significativas, a primeira no que se refere a idéia de quantidade com qualidade (total?) que acompanha tais relações e que exige uma série de aplicações de diversas ordens (financeira, material, intelectual) para que se alcance o resultado esperado, aplicar tal raciocínio a uma instituição, no caso escola pública, que não apresenta condições mínimas de manutenção, cujas verbas recebidas são especificamente direcionadas, parece irreal, se não impraticável; falta para a escola os mecanismos (infra-estrutura, tecnologia, capacitações) necessários para que tal esquema fosse possível. A situação concreta em que a escola pública se encontra não permite

a aplicação de fórmulas destinadas a reger as relações financeiras, sem os devidos meios para que isto se realize, o que na verdade acaba por redundar no enxugamento da máquina, característica esta evidente no sistema mais ganho com qualidade.

A segunda questão refere-se ao fato de equiparar escola e empresa, atribuindo à educação a qualidade de mercadoria. Neste caso o ganho seria estabelecido no momento em que resultasse no aluno devidamente educado, uma vez que o aprendizado com qualidade é o objetivo e principal preocupação. A priori, tal idéia parece acertada, mas torna-se necessário lembrar que os elementos envolvidos numa relação de ensino aprendizagem são de origem/natureza totalmente diversa dos existentes num empreendimento. Deixando de lado toda a *maquinaria e funcionários*, pensando na matéria prima a ser transformada para que se possa auferir do lucro (saber), esta apresenta as mesmas características de uma *empresa* não destinada a educação ? Certamente que não, pois a matéria prima da empresa-escola é o aluno, infinitamente mais complexo, repleto de singularidades. Fato este que torna, no mínimo, desconfiável a idéia de manipulação de tal matéria prima.

Para Marcellino :

Ao analisar o papel do professor nas relações de sala de aula pode-se estabelecer um paralelo entre a sua atuação e o processo de produção da sociedade global, fruto do acentuado aspecto mercadoria de que a educação vem se revestindo. Dentro dessa perspectiva é preciso racionalizar a produção, investindo o mínimo necessário, buscando na sala de aula, transformada em linha de produção, fabricar os 'produtos' com os traços de personalidade requeridos pelo mercado – subordinação, disciplina, aceitação de normas, respostas favoráveis a incentivos, etc. (1999, p. 67)

Neste sentido, a sala de aula convertida em linha de produção expõe o aspecto utilitarista de uma educação a serviço de interesses econômicos, preocupa-se com o produto final, a matéria prima transformada e modelada dentro das exigências mínimas do mercado,

sempre tendo em vista a produtividade. De acordo com o já citado autor “o que ocorre é que o lúdico vem sendo negado, exatamente pelas suas características, em nome da ‘produtividade’ da sociedade moderna como um todo”. (1999, p. 60)

Numa linha de montagem o riso e a alegria não têm espaço, o tempo e as ações são pautados pela expectativa de um determinado resultado, a escola-linha de montagem, preocupada com o resultado, receia a utilização de experiência lúdicas no processo de ensino aprendizagem e prejudicar a expectativa de resultado, uma vez que a aplicação de recursos lúdicos, propiciar vivências lúdicas no espaço escolar exigem uma maior flexibilidade em relação ao tempo e o fator tempo é determinante quando se pensa em cumprir, quando se preocupa com a terminalidade. O tempo que rege a dinâmica de uma aula permeada pela ludicidade é totalmente diverso se comparado a dinâmica de uma aula atrelada ao conteudismo e ao resultado, esta é prática, calculada, aquela flexível e inesperada.

O compromisso com o resultado, com a efetivação de *produtos* introduz na escola uma série de artificialismo que terminam por converter-se em números, estatísticas que fornecem a qualificação do *resultado* alcançado. A aclamada produtividade com qualidade transforma-se em escalas, gráficos, tabelas e porcentagens pelas quais serão selecionadas, apontadas e premiadas as escolas de maior *sucesso*, isto é, aquelas que alcançaram o efeito desejado.

O educando dentro da engrenagem da produtividade é movido pela esteira da linha de produção escolar, parece não desconfiar de sua destinação, preocupando-se somente com a aquisição de certificados, o educador limitado a manipulador da matéria prima, preocupado com o cumprimento de planejamentos. Dentro deste esquema a inserção do lúdico é visto como antiproducente, pelo fator tempo como já dissemos, mas também pelo fato de promover um clima de não seriedade entre os envolvidos, pois ao observar uma linha de

montagem nota-se que não há espaço para dispersões, brincadeiras ou indisciplina, o ritmo de produção deve ser uniforme, equilibrado. Levando este raciocínio para a linha de montagem educacional, o lúdico contribuiria às relações de indisciplina, desequilíbrio, instabilidade, dessa forma a exclusão da alegria transformou-se numa necessidade para que o resultado final seja preservado.

Mas se “só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer” e “é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender”, sendo que “é justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária” (ALVES, 1995, p. 156) a insistência da eliminação da alegria na sala de aula não faz sentido, inclusive para a tal apregoada produtividade.

Também neste sentido Morais (1999, p. 28) alerta que “para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria”.

Questionar se a presença do lúdico no processo de ensino aprendizagem dá certo, expõe as preocupações direcionadas com a terminalidade, denuncia uma forma de ideologia compromissada com a produtividade e descaracterizadora do Ser Humano, afastando da relação de aprendizagem a alegria e o prazer como elementos fundantes e possibilitadores do aprendizado.

Ao retomar a parcela de disfarçada frivolidade existente na escola é interessante refletir sobre o pensamento de Alves sobre uma determinada receita de bolo:

Se o bolo sai bem e é gostoso, a receita permanece.
Se sai mal, há várias hipóteses possíveis.
Erro nos ingredientes.
Erro nas operações.
Daí a necessidade de repetição, para se eliminar a possibilidade de um acidente.
Se, depois de várias repetições, o bolo sai sempre ruim, é porque há algo errado com a teoria (receita).
Ela é, então, abandonada.
É assim que acontece com as teorias científicas.

É assim que acontece com as receitas sociais chamadas instituições. Enquanto cumprem o que prometem, continuam. Se não o fazem, são forçadas a fechar suas portas ... “. (1996, p. 49)

Estaria, portanto, a escola fadada a encerrar as portas? Afirmar isto é um exagero, não se trata da desinstitucionalização ou desescolarização, uma vez que a democratização do ensino (se não como esperado) constitui um ganho na condução do saber para as classes menos privilegiadas. Se apontada como precária, reprodutora, padronizadora ou marcada pela ideologia dominante, a escola pode e deve ser vista como um reduto de resistência à situação prevalecente.

É neste sentido que Saviani (1996, p. 201) afirma que: “é necessário, também, levar-se em conta que aqueles mesmos instrumentos que servem à hegemonia de classe dominante são instrumentos que devem ser utilizados para estabelecer a hegemonia oposta” assim, “se a escola é um instrumento de hegemonia, nós não podemos descurar; se queremos estabelecer um novo bloco de poder, não podemos descurar desse instrumento. Porque descurar dele seria deixá-lo ao uso exclusivo da classe dominante.”

Saber lançar mão deste instrumento e estabelecer uma escola popular que dê certo, que cumpra com sua função social é imperativo a todos que direta ou indiretamente atuam no processo de ensino-aprendizagem.

Na impossibilidade de abandonar a *receita da escola*, deve-se retirar, ou melhor, acrescentar *novos ingredientes*, o prazer, a alegria, o lúdico e isso exige novas operações, desvinculando-se de inseguranças e reticências que conduzem ao comodismo e assumindo, se alguma permitida inquietação, a inquietante busca da construção do saber, do olhar atento aos resultados, não à terminalidade, não descurando do trilhar com qualidade latente, não meramente estatístico e propagandístico, da inclusão do indivíduo vivo, não de

uma peça a ser fabricada, da inserção daquilo que nos comove e humaniza, não das ingerências e pasteurizações neoliberais.

Escapar da torrente massificante que sabidamente a desembocadura é lucro, exige denodo, braços fortes a agarrar-se às margens da criatividade, alegria, a suprir-nos (tal como ao naufrago) de vida, da vivacidade, a re-invenção dos personalismos, da insofismável troca de vivências que nos redimensionam a cada dia, a cada instante, a cada encontro.

O aprendizado é construído/processado a cada pequeno encontro, a análise crítica docente de cada página deste livro (da vida) que se escreve deve ser apreciado, transformado, vivido. Canalizar as preocupações na terminalidade impõe um exemplar único e uniforme para todos, concentrar-se no processo proporciona incontáveis obras e impensáveis realizações.

Realizações estas que nos permitem, professora e alunos, o espanto. Sim, olhos surpresos, expressões de espanto, dar-se conta de que após a realização de jogos em equipes, competições, dramatizações, simulações, gravações refletiu e desenvolveu conceitos sobre os estilos literários, as relações morfossintáticas, a Revolução Industrial, e então o educando, como que, ainda movido pela catarse do acontecimento parece surpreender-se com isto, um sutil encantamento ou seria disfarçado enlevo, o prazer de atuar, compartilhar de todas as fases da criação/relação cognitiva, o educador co-artífice encantado/satisfeito com a relação de aprendizagem estabelecida.

Esta aparente surpresa de aprender e gostar disso possui fundamento e tem por raízes fatores importantes para o processo da construção do conhecimento, dentre eles, dois são de extrema importância para a continuidade de nossas reflexões e para isso devem ser analisados sob a perspectiva de uma pedagogia que propicia a satisfação de participar e a alegria de aderir, a questão da motivação e do aprendizado significativo.

No que se refere ao aspecto motivação, antes de descaracterizá-lo a ludicidade, é interessante pensá-lo sob ambas perspectivas: do aluno e do professor, a quem cabe a maior responsabilidade, trata-se de uma característica discente ou docente?

A expectativa de uma postura docente que, além de estabelecer objetivos, metas, planejar suas ações, desenvolva uma observação e reflexão constante sobre os acontecimentos em sala de aula, dentro de uma postura dinâmica e flexível que permita diagnosticar problemas e propor atividades diversificadas frente a cada novo quadro que se configure no cotidiano escolar. Uma atividade docente comprometida com o desenrolar, o encaminhamento das atividades, caracterizando o envolvimento e preocupação em gerir, perceber e corresponder a todas as situações instauradas e nascidas na relação professor/aluno e aluno/aluno.

Nesta perspectiva, quando problemas ou conflitos se instauram no interior da sala de aula, é comum ouvir-se que "... se o aluno não aprendeu é porque o professor não conseguiu motivá-lo", "... utilize outra estratégia", "... retome o mesmo conteúdo", "... atrair e reter a atenção do aluno é essencial...", dessa forma, aliando a responsabilidade de mobilização motivacional à figura do educador e, muitas vezes, apontando-o como a razão do fracasso escolar.

Nesta forma de considerar o problema da motivação no processo de ensino e aprendizagem a atuação do professor toma maior preponderância e termina por estabelecer situações que, por causa da própria polarização na figura docente, supervalorizam o aspecto avaliativo na relação pedagógica e acarretam uma preocupação com desempenho, estimulando no aluno a espera de uma contrapartida em relação a atividade cumprida, desenvolvendo o esquema de consecução de atividades e trabalhos e a expectativa de

retribuição pelo realizado que vão desde o elogio às diversas formas de premiações no cotidiano escolar.

A instauração, ou ênfase, dessa relação pedagógica, cria a idéia de que a motivação é algo exterior as relações cognitivas do educando e depende, exclusivamente, da atuação do educador. Este (o professor) é o núcleo do qual emana as ações e os procedimentos destinados a motivar o educando, ao qual, por sua vez, cabe responder e realizar o que lhe foi proposto.

Tal situação corresponde a chamada motivação extrínseca em contraposição a motivação intrínseca. Se a primeira relaciona-se com a mera intenção de cumprir uma obrigação, esta é marcada pela intenção de aprender e, assim impossível de ser mobilizada por fatores externos, constituindo uma predisposição intelectual e emocional ao aprendizado.

Mas os fatores que levam o aluno estar intrinsecamente motivado são inúmeros, a representação que faz de si mesmo, da escola, do ato de aprender e a importância que atribui a tudo isso, conduzem ao raciocínio de que nesta perspectiva o aluno é responsável pelo fato de aprender ou não, idéia traduzida quando ouve-se "... eles não possuem o mínimo interesse", "... são totalmente desmotivados", "... não conseguem se concentrar por muito tempo", "... só querem saber de se divertir".

Se a postura anterior angustia o professor responsabilizando-o pelo insucesso do aprendizado, esta sobrecarrega a figura do aluno imputando-lhe, unicamente, a culpa do seu fracasso escolar.

Polarizar as responsabilidades, no que se refere a motivação, na busca de a quem (professor ou aluno) deve mais pesar a faculdade de acionar a construção do conhecimento termina por fragilizar a interatividade que deve existir numa relação de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de que motivado extrinsecamente o aluno preocupa-se somente com a consecução de uma atividade, impede o estabelecimento de relações cognitivas com o construído, impossibilitando o desencadeamento do real processo de ensino e aprendizagem; contrariamente, pode-se dizer que o aprendizado ocorre quando instaura-se, verdadeiramente, uma motivação intrínseca.

No entanto afirmar que a construção do conhecimento se faz quando despertada no aluno a motivação intrínseca não é atribuir-lhe maior responsabilidade ou relevância na relação de ensino-aprendizagem, desconsiderando as ações e intervenções docentes necessárias. Da mesma forma que o reconhecimento da sua importância não aponta ao educador os méritos ou o encargo de propiciar/conseguir a mobilização do educando, descurando que é na interação destes que se estabelece a instauração da motivação intrínseca.

Primordial ao aprendizado, a motivação intrínseca apresenta uma dimensão que vai além da polarização professor-aluno. A concentração de expectativas em quaisquer extremidades num reducionismo ingênuo ignora o elemento desencadeador da motivação intrínseca, a relação marcada por idas e vindas, trocas incessantes criadora de um campo especial destinado a aprendizagem.

Neste sentido, afirma acertadamente Solé (1999, p. 39) em seu artigo “Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem” que durante as interações professor e aluno “é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino-aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas”.

Assim, a situação de ensino-aprendizagem é que deve ser repensada e estabelecida de forma que “os alunos aprendam e fiquem contentes por aprender; que os professores comprovem que seus esforços são úteis e sintam-se gratificados”. (SOLÉ, 1999, p. 37)

Numa situação de ensino aprendizagem em que se incorpore a alegria e o prazer, a surpresa do aprendiz, mencionado anteriormente, se fará presente e o educando se verá consciente de sua relação com o seu próprio aprendiz, motivado intrinsecamente e disposto para novas realizações. No que se refere ao professor, o emprego do lúdico permitirá realizar as intervenções necessárias para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Dar-se conta da importância da interatividade na busca de um aprendiz significativo denota a preocupação com o próprio processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento.

Importante enfatizar, os protagonistas da relação propiciadora da construção do conhecimento ao mencionar a relação interativa, contempla-se a relação professor/aluno, bem como, a relação aluno/aluno, caracteristicamente diversas, mas essencialmente necessárias.

O encontro com o outro, seja este o professor ou o colega de classe, possibilita a troca de experiências e a percepção de inúmeras formas de visualização dos mais diversos assuntos. O processo interativo torna-se fundamental na medida em que na diversidade de pontos de vista, acertos e erros identificam-se, delineiam-se, enfim, tomam forma conceitos, opiniões, sem olvidar de que as relações de suporte estarão presentes. Suporte este que deve ser entendido como a intervenção necessária o suficiente para que o desafio proposto transforme-se numa saber construído.

Dessa forma se faz necessário atentar para as interações que devem ser estabelecidas e desenvolvidas de modo a propiciar um aprendizagem significativa. Interações estas que devem ser marcadas por uma relação de confiança e solidariedade e que possam traduzir, visto a sua gênese lúdica, em atitudes espontâneas, autênticas, sobretudo, satisfeitas.

A origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, segundo Onrubia (1999, p. 127), se dá da relação e da interação com outras pessoas, tal posição embasada no pensar de Vygotski (1998, p. 117-118) no qual “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Indiscutível o fato de que o aprendizado trata-se de um processo ativo, no qual o educando constrói, reformula, diversifica o seu conhecimento, no entanto, conjuga-se a este processo uma atuação externa necessária que deve fornecer a ajuda suficiente para guiar e orientar a aprendizagem. É exatamente esta intervenção externa que permite ao aluno a construção de novos esquemas de conhecimento, conhecimento novo este despertado através da interação com o professor e/ou com os companheiros de turma.

Nesta perspectiva a relação/interação com o outro (professor/colega) torna-se preponderante e cabe ao professor buscar, imprimir e incentivar relações/interações que por suas características despertem a motivação intrínseca possibilitando a construção de um novo conhecimento, bem como, fornecer e estimular a ajuda necessária entre todos os protagonistas da relação para a transposição e/ou concretização dos desafios apresentados.

Interessante, neste momento, refletir a respeito da definição de Vygotski sobre o que se designou zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1998, p. 112)

Torna-se evidente o caráter social imprimido por Vygotski ao falar sobre o aprendizado humano, a interatividade é que permite o acionamento de diversas zonas de

desenvolvimento proximal dentro do ambiente educativo envolvendo professor e alunos em diversos níveis.

Para Onrubia (1999, p. 128) a “Z D P é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos pela aprendizagem escolar.”

A atividade compartilhada e/ou apoiada realizada num espaço/ambiente caracterizado pela preocupação com a interatividade entre os envolvidos no processo é que possibilita a aprendizagem significativa.

Preocupar-se não somente com que o aluno já sabe, que corresponde ao nível de desenvolvimento real, evocando uma avaliação que os Vygotskianos denominam de “retrospectiva”, mas com o que está em processo de criação e transformação, o que corresponde ao nível de desenvolvimento potencial, privilegiando uma avaliação “prospectiva”, trata-se de um pensar/agir necessário dentro de uma concepção lúdica do processo de ensino-aprendizagem na qual se busca, num ambiente de cooperação e estímulo a ações autônomas, imprimir situações, relações, interações motivadoras e possibilitadoras de um aprendizado significativo.

Um fazer pedagógico que contemple o lúdico imprime uma maior dinamicidade nas interações possibilitadoras do aprendizado, permite a criação de inúmeras zonas de desenvolvimento proximal e a participação ativa do aluno de forma que este se assenhore de suas realizações e descobertas, sinta-se motivado intrinsecamente, satisfeito e confiante em suas realizações.

Frente a tais considerações, questão motivação intrínseca e aprendizado significativo, a indagação: é possível aprender brincando? Parece-nos clara, até mesmo inevitável, a compreensão de que a relação de aprendizagem lúdica que mencionamos,

somente se estabelecerá frente a um ambiente destinado ao ensino–aprendizagem que testemunhe a adesão motivada docente e discente, como consequência desta a relação/interatividade profunda desvela o aprendizado real construído entre as falas, os olhares, as sensações e sensibilidades.

Sim, espantar-se com a possibilidade de alegria permite que a busquemos, a atitude de admirar-se com o realizado, e como se realizou: alunos e professor num encontro *sui generis* em que as relações foram se tecendo, impulsionadas pela adesão inicial e vontade persistente de participar no processo (a adesão duradoura do princípio ao fim).

O espanto acontece ao acionarmos o gatilho da ludicidade, a relação pedagógica lúdica assume o espaço escolar – a motivação intrínseca passa a ser algo natural (não algo a ser perseguido, forçado, idealizado por professor ou aluno) da própria interatividade, e o aprendizado significativo, a construção do conhecimento se dá na alegria de conhecer e reconhecer o outro.

A vivência lúdica em sala de aula, o uso de situações que envolvam a ludicidade provoca, como dizíamos anteriormente, reações diversas. Partir das três indagações que a suscitam: *É ambiente?* , *Dá certo?* , *É possível?* , daí o resistente posicionamento, negando a possibilidade do lúdico no processo de ensino-aprendizado, calcado principalmente nas características imprescindíveis do ambiente escolar no qual rir e aprender são coisas totalmente distintas; o reticente que de olhos atentos aos resultados sente-se mais confortável em fórmulas/situações que propiciem o cumprir; o espantado que termina por contemplar o processo de aprendizado quando situa-se , concentra-se na interatividade da relação pedagógica.

Repensar tais reações sob a perspectiva da relação de poder permite-nos observar aspectos diversos referentes a ludicidade. Três dimensões distintas resultantes das posturas assumidas a partir da oposição, resistência e espanto frente ao lúdico em sala de aula.

A postura docente de negação do lúdico remete-nos a dimensão **eu posso** nas relações de poder estabelecida em sala de aula, evocando-nos uma organização do espaço já bem conhecida, as carteiras alinhadas, se possível de acordo com as linhas do assoalho, olhos fixos na lousa, olhos fixos no professor, atenção, concentração, silêncio e ordem. O lúdico em tal ambiente iria corromper o equilíbrio e a tranquilidade existente. A voz do professor, firme e questionadora termina por compor, sacralizar a imagem do espaço destinado a aprendizagem.

A passividade da sala de um lado, a atuação e autoridade do professor do outro lado (papeis diversos correspondentes a espaços diversos), está criada a imagem de um *locus* que através da relação de poder estabelecida é propícia à aprendizagem. Tal concepção tradicionalista, arraigada na disciplina, ainda é vista como adequada por docentes que insistem que o silêncio e atenção podem ser adquiridos através de monolíticas fileiras distribuídas na sala de aula.

No entanto o desapontamento ocorre a olhos vistos, uma vez que diálogos são compostos a curta e longa distância. Uma voz impera, mais alta e por alguns minutos o silêncio é restabelecido. A ludicidade, aqui incluindo jogos, dinâmicas, indiscutivelmente é evitada, tirar o aluno da carteira, agrupar carteiras assume proporções impensáveis, a agitação e indisciplina passariam a reinar e o conteúdo, fatalmente, seria prejudicado.

Aprender, o ato de aprender exige concentração e a disposição de ouvir, atenta e atenciosamente, para compreender. A atitude abnegada do aluno é aguardada pelo professor que imprime o ritmo adequado ao conteúdo, define as prioridades e determina as ações e

possíveis intervenções na sua fala. Nestes termos o controle da situação está garantido e é visto até mesmo como uma prerrogativa professoral: falar, ser ouvido, ser acatado, não ser questionado, uma vez que tais atributos são necessários ao bom andamento, ao desenvolver daquilo que é o objetivo principal das aulas, o aprendizado. Cabe ao professor, armado de tais prerrogativas assegurar o aprendizado, flexibilizar o espaço educativo (sala de aula) e incluir o lúdico, desarticulá-lo, desestabilizá-lo o equilíbrio alcançado.

Esta perspectiva, que leva/exige a exclusão da ludicidade, cria uma sensação de segurança ao professor, este crê que será o centro de atenção e controlador da situação, no entanto a postura tradicional do professor tem sido abertamente questionada, não pelo docente que assume tal papel, mas pelo educando que, pelos claros sinais de descontentamento, está em desacordo com esta relação educativa.

A reação à tentativa de controle pelo professor dentro da sala de aula já é declarada, o poder do professor é questionado e o *eu controlo* frente à indócil clientela não é mais uma verdade e é substituída, na sala dos professores pelo *que saudade dos velhos tempos*.

Alinhado, o aluno não mais olha a nuca do colega, este olha para os olhos do colega ao lado (e o que vê?), olha pela janela (e o que vê?), enquanto isso a lousa cheia e o mestre a *passar conhecimento*.

A reticência docente na inclusão da ludicidade no fazer pedagógico, sob a mesma perspectiva da relação de poder estabelecida no interior da sala de aula instaura a segunda dimensão: **eu devo**, a focalização no cumprir para o qual a sala de aula já não demonstra aquela rigidez habitual, as fileiras, muitas vezes, se transformam em duplas ou grupos. A troca de idéias é importante e... agiliza o conteúdo, afinal os grupos se encarregam do assunto e as provas dão conta do resto.

O principal compromisso do educador em relação ao seu educando é cumprir o seu papel, aplicar/levar ao educando o que é necessário e definido nos planejamentos escolares, conteúdo este considerado pelo docente como uma seleção entre todo o conhecimento construído pela humanidade, uma parcela do saber e o aluno tem direito a esta informação e recursos são lançados, além das aulas expositivas, para abranger todo o conteúdo programado.

Qual a função da ludicidade num espaço educacional em que se prioriza o cumprimento dos conteúdos? O docente com preocupações *conteudistas* apresenta uma postura cautelosa e reticente no que se refere ao tratamento do lúdico na relação educativa. A utilização de jogos e dinâmicas, a necessidade de criar o clima lúdico demanda tempo. Aplicar e pesquisar conceitos (e existem tantos...) é mais breve que, por exemplo, encenar conceitos, além do mais as explicações e os trabalhos em equipes cuidam das eventuais lacunas no assunto.

O discurso conteudista é freqüentemente realizado aos alunos, bem como, a importância do cumprir (afinal pode cair nos vestibulares ...) e a prática de escrever, anotar, copiar, acumular folhas e folhas aos olhos paternos asseguram que seus filhos estão aprendendo.

Curiosamente salas indóceis à postura tradicional, demonstram-se silenciosas neste ambiente dedicado ao registro, o ritmo vertiginoso, os prazos curtos para entrega de atividades apresentam-se como uma forma de controle dos educandos, ocorrendo em alguns casos a mera cópia ser um elemento de avaliação. Na lousa cotidiana e apressadamente o giz desliza, frente à prática docente, um frenesi de sinais, palavras, gráficos, esquemas, gritos às suas costas, canetas preenchem uma, duas, três páginas incansavelmente enquanto ensaiam uma conversa paralela – a prática também lhes permitiu isso – e como um corpo e seu reflexo,

várias mãos a seguir uma, a diversão fica para a hora do intervalo, pois há muito o que se ver, para depois ser vistado e carimbado, os carimbos quantificados, o conteúdo registrado no diário, a mão mestra regendo linhas que se seguem, e unidas a esta mão, mãos diversas qual sombras atrasadas, cópia na lousa, cópia nos cadernos, uma relação exaustiva, mas segura, pois a ousadia do riso *compromete* a quantidade de informação exigida do educando no futuro.

O espantado aceno ao lúdico no espaço escolar permite a instauração da dimensão **eu partilho**, sob a perspectiva da relação de poder estabelecida em sala de aula.

As experiências citadas a seguir construí junto aos meus alunos, vivências estas que sem a participação destes seria impossível, a alternância dos momentos de fala e atuação foram imprescindíveis para a consecução do nosso objetivo, o estudo de verbos no decorrer de uma aula de Língua Inglesa, a compreensão da influência do contexto histórico no estudo da poesia trovadoresca numa aula de Literatura Portuguesa.

Carteiras afastadas, a arena de idéias ganha espaço, alunos em círculo, professora no centro a indicar ações em Língua Inglesa que são representadas, enquanto a voz desta se houve as atitudes persistem, cala-se a voz, os movimentos também e a professora indaga caminhando em sentido anti-horário a pronúncia, alunos em sentido horário respondem, repetida vezes, o mesmo acontece com a grafia, *como escreve?, não entendi!, não ouvi!, tem certeza?, pra fechar!* São as ordens de comando, as falas em conjunto são cada vez mais altas e cessam repentinamente para a próxima ação. Buscar um voluntário para assumir a posição da professora e este se encarrega das indicações de ações e das ordens de comando. A professora interfere se necessário. Outros voluntários aparecem, prossegue a aula de fixação e *prova* dos verbos regulares e irregulares, subitamente bate o sinal, risos e comentários... *to ride – eu não esqueço mais ... , como passou rápido....*, na mente da professora uma pergunta:

Como demoraram para realizar to shout! Explicação? Simples, rir é novidade, mas gritar até para o aluno pareceu impensável.

Convite à turma para compor uma situação, voluntários são recebidos e vão se comportando de acordo com a fala da professora, alguns sérios e imponentes, outros humildes e cabisbaixos. Uma simulação da sociedade feudal na sala de aula, o aluno/rei, alunos/senhores feudais da alta e baixa nobreza, aluno/igreja, alunos/servos para compreensão do espírito medieval de subserviência e servilismo que impregnou a poesia trovadoresca. Olhos atentos, comentários, indagações.

A atuação da professora e dos alunos numa composição para o andamento da aula, em ambas atividades a interação docente/discente alternava-se na criação e no desenvolvimento, podendo desta forma a professora perceber o grau de compreensão dos conteúdos.

O clima de alegria tornou-se decisivo para o resultado positivo, o que poderia ser uma tradicional prova de verbos, uma exposição oral do contexto histórico do Trovadorismo revestiu-se de uma nova roupagem, além da informação a ser adquirida, a reflexão, a análise, a contextualização, a sociabilização ganhou preponderância. O envolvimento de todos criou elos necessários para o desenvolvimento da atividade, a adesão de alguns foi desencadeando outras assunções, a relação de confiança e o saber da possibilidade de integrar/aderir a qualquer momento canalizaram as atenções, uma teia de relações se estabeleceu, um comendo de adesões culminou com o fazer conjunto (livre e prazeroso) no processo de aprendizagem.

A professora deixou de ser o centro de atenção para ser parte, a sua adesão a proposta, tal como dos educandos foi decisiva para a consecução dos resultados, as relações professora/alunos e alunos/alunos propiciaram um maior comprometimento e envolvimento

na atividade. As ações discentes mediadas pela ação docente, a ação espontânea dos alunos demonstrando as sua compreensão como centro da relação de ensino-aprendizagem, motivados pelo clima de satisfação opinavam e aludiam sobre o assunto livremente.

O equilíbrio aparente oculta a posição de controle da professora em relação aos acontecimentos. O receio de perder o controle da situação não tem sentido se a proposta (dinâmica, jogos, brincadeiras) está bem fundamentada para o professor, com os objetivos claros e estratégias definidas e se mostra motivadora para os alunos, com atrativos que despertam a curiosidade e proporcionam a sensação de participação.

Atrair e manter a atenção/concentração dos educandos sempre foi a pedra filosofal dos educadores, muitos na sua busca trilham caminhos que os conduzem ao *autoritarismo* ou ao *conteudismo*, a ludicidade fornece ao professor mecanismos de controle da sala da proposta inicial, do acompanhamento, até a resposta/conclusão esperada. A liberdade do aluno, no que se refere às falas, às intervenções, ao corpo e ao espaço é calculada e esperada, na verdade a maior dificuldade da aplicação do lúdico em sala de aula, não se trata de uma possível desordem ou indisciplina e, sim o estranhamento e resistência por parte dos alunos que não estão acostumados com tal proposta e preferem, a exemplo de seus professores, manter-se na segurança das aulas expositivas *absorvendo* a informação.

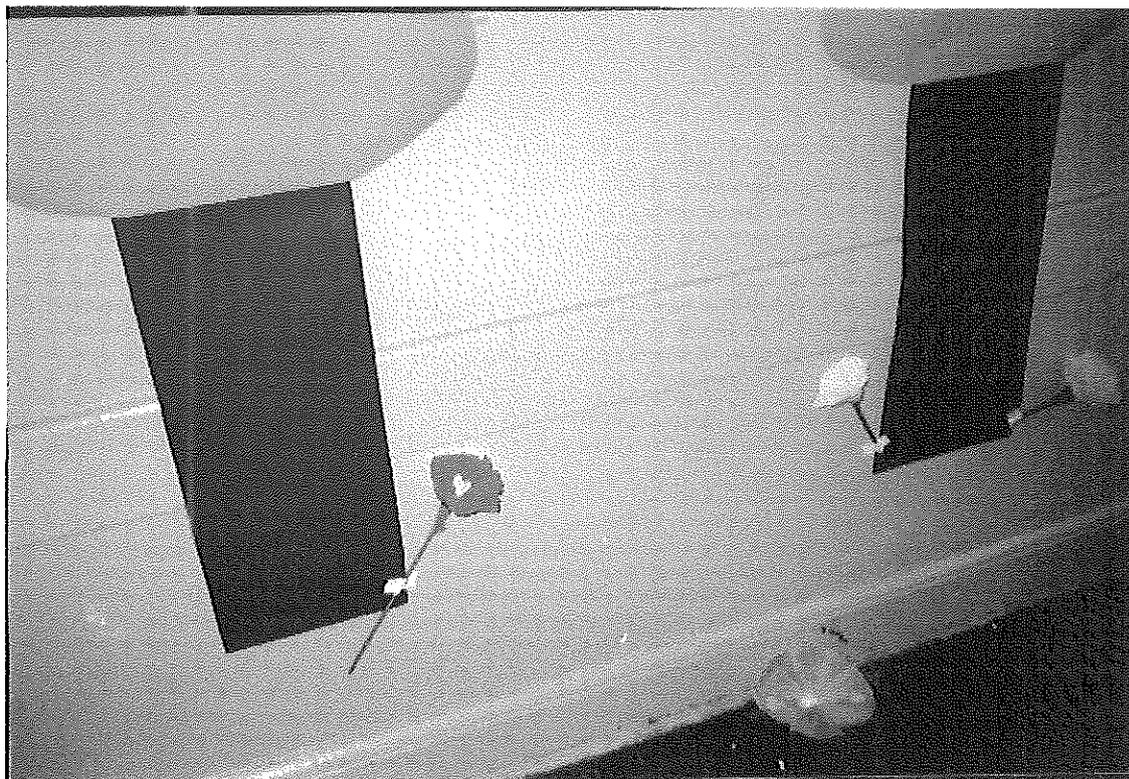
O desafio na aplicação da alegria, curiosamente, é bem recebido nas turmas que pelo perfil observado demonstram-se exigentes, no entanto em relação às classes que desenvolveram o hábito da cópia na sua escolarização torna-se necessário a aquisição, a conquista da confiança dos alunos, principiando pelo voluntariado, até futuramente envolver a todos numa posição mais ativa e abandonado a passividade a que estão acostumados.

Ganhar a sala num esquema em que se desenvolva o respeito e a consideração entre todos, estabelecer uma dinâmica na qual a diversão faça parte da relação de ensino

aprendizagem e o espantado professor se dá conta que seus sinais e a convenção estabelecida com a classe transforma-se numa busca prazerosa do conhecimento.

No partilhar reside os elementos necessários para a instauração da ludicidade, quando se partilha a adesão é legítima, uma vez que se faz parte integrante e se integra também ao outro, diferente do poder, quando se busca o predomínio no espaço educativo, ou o dever que obscurece as relações criadoras da aprendizagem.

A adesão legítima deflagra as relações de interação e conseqüentemente a satisfação de partilhar a construção do conhecimento e consagra-se pelas ações e posturas revestidas de autenticidade e verdadeira criação.



5- A questão da superficialidade e a disposição à aprendizagem significativa.

Compreender o espírito de uma relação de aprendizagem lúdica exige reflexão sobre a questão da superficialidade e a disposição para a aprendizagem significativa.

Tratemos da superficialidade, as concepções associadas ao termo, a idéia de superficial, superfície apresentam-se como fragilidades e inconsistências se tais aspectos aparecem relacionadas ao aprendizado. Fragilidades estas apontadas de forma equivocada ao fazer pedagógico associado a ludicidade. A combinação ludicidade e superficialidade precisa se refletida

A postura de liberdade, de adesão, do construir lúdico resulta numa visão superficial do conhecimento? A possibilidade de eliminar a fixidez dos posicionamentos exatos, flexibilizar os espaços, libertar o corpo, estender o olhar, elevar a fala, aguçar o raciocínio, despertar a sensibilidade em oposição a demarcações e limites, raios de ação específicos, coordenadas determinadas, olhar direcionado, fala baixa, condução de idéias e distanciamento emocional, longe de se apresentarem como características prejudiciais à produção do conhecimento, aproximam-se do protagonismo no aprendizado.

Mesmo quando assim colocado, o fazer pedagógico amparado na perspectiva de uma adesão legítima do educando (o que imprime a ludicidade) é visto por inúmeros docentes como um recurso pouco sólido à construção do conhecimento, a sua apontada falta de seriedade terminaria por desencadear relações de aprendizado inconsistentes, desprovidas de profundidade dada a possibilidade de seus resultados serem momentâneos e facilmente esquecidos, algo como, ao final do *jogo* esvai-se os procedimentos realizados, restando apenas o calor momentâneo e a alegria imediata alcançada, o que levaria o educando a não estabelecer uma relação cognitiva profunda, isto é, a incompreensão do porquê brincar associado a um fazer educativo sem assimilação de conteúdos.

Esta perspectiva é ausente no fazer lúdico desejado, a incompreensão, o desconhecimento do porquê brincar, jogar, atuar, criar, desenvolver (entre tantos outros procedimentos que podem ser objetos de adesão legítima do educando) diverge da autêntica relação de aprendizagem lúdica, na qual o docente compartilha com o educando o objetivo da atividade em questão.

O clima de calor e alegria propiciada ou criada na sala de aula promove a assimilação dos conteúdos pelos alunos, contrariamente à diminuição e ausência imputada (fato este mais comum nas tradicionais aulas expositivas) pela falta de atenção atribuída à

ludicidade. A aparente falta de concentração o que acarretaria danos à assimilação do conteúdo oculta modalidade distinta de envolvimento, a descontração e o engajamento despertam a *atenção descontraída*.

Importante ressaltar, não se trata, aqui, da superficialidade como uma frivolidade, mera brincadeira ou diversão, não é esta perspectiva que divisamos, mas como a incapacidade de estabelecer um aprendizado significativo, não o julgamento como algo não sério, dentro do espaço solene (fato já comentado), mas como elemento/fator dificultador do processo de ensino e aprendizagem que geraria um descompromisso (este, sim, nocivo) com a construção do conhecimento.

Tal descompromisso com a construção do conhecimento vê-se relacionado a motivação extrínseca, no entanto, não implica, essencialmente, na mera indiferença ou indisposição do educando com o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, mas na abordagem utilizada no decorrer de todo o processo.

A forma de abordagem utilizada pelo professor pode resultar na assunção, por parte do aluno, do que Entwistle (apud. SOLÉ, 1999, p. 34-35) denomina por enfoque superficial, a “intenção de cumprir os requisitos da tarefa; memorização de informação necessária para provas ou exames; a tarefa é encarada como imposição externa; ausência de reflexão sobre os propósitos ou estratégia; foco em elementos soltos, sem integração...”.

A afirmação de que um fazer pedagógico comprometido com o prazer e que lança mão de recursos lúdicos, que propiciem a adesão legítima, sejam estes jogos, brincadeiras, dinâmicas, apresentações, construções teóricas revestidas pelo ânimo de ser parte, pode contribuir para a focalização superficial do processo de aprendizagem merece considerações.

A já mencionada motivação extrínseca (mera intenção de cumprir calcada numa vantagem), a simples memorização (o famoso decorar) não são características de uma abordagem em que se utilize o lúdico, no entanto, são marcas já conhecidas por todos que passaram por uma formação influenciada pelo ensino tradicional, este embasado/delineado no esquema de retorno impessoal de conteúdos específicos e exatos sob a modalidade de avaliações pontuais e estanques, posteriormente, convertidas em valores.

O fator imposição externa pode ser visto com naturalidade e até necessidade, uma vez que, frente ao objetivo específico (desenvolver um determinado conceito, por exemplo) a tarefa deve ser *imposta* (proposta). Imposição (proposição) esta que aparece vinculada a determinação docente, postura também cristalizada no fazer pedagógico tradicionalista, na qual o professor impõe (como em tal pensamento lhe cabe) e o aluno cumpre.

Argumentar que a imposição inexistente numa pedagogia lúdica libertária na perspectiva de atuação e adesão (engajamento), seria desconsiderar as necessárias orientações e contribuições docente para a realização da tarefa (traçamento de objetivos e estratégias, acompanhamentos e intervenções necessárias), no entanto, este fazer pelas suas próprias características permite uma maior flexibilidade no que se refere ao imposto, dado que negociações e sugestões discentes são incorporadas nas mais diversas atividades. Se não totalmente livres das imposições externas, esta abordagem possibilita ao aluno uma participação na tomada de decisão, no estabelecimento de regras e tal situação permite, propicia um maior comprometimento com as atividades desenvolvidas. Longe de ser um eufemismo ou uma atenuação da imposição, esta perspectiva contempla possibilidades de interferência e amplia, aprofunda a relação professor/aluno, numa instituição (a escola) que se caracteriza pela sistematização.

Sabe-se que a atividade reflexiva é um componente essencial à construção do conhecimento, a irreflexão sobre os propósitos que pautam uma atividade escolar conduz o aluno à adoção de enfoque superficial, pois este não se relaciona, não interage com o que se espera construir, não desperta para a importância de tais procedimentos e os respectivos resultados advindos deste fazer.

A ação irrefletida converte-se, meramente, numa resposta a exigência professoral, inexistente a interação e envolvimento no processo de aprendizagem, em suma, inexistente aprendizagem significativa.

Uma abordagem que utilize recursos lúdicos, na qual a busca da autenticidade e autonomia são fatores marcantes, a ação irrefletida sobre tarefas atribuídas apresenta-se evidada de antagonismo, visto que a irreflexão encaminha o aluno a atitudes de dependência em relação ao professor, dada a preocupação de satisfazer-lhe as exigências, cumpre-se, desconhecendo o porquê e o para quê, concentrando-se em seguir todas as orientações e recomendações recebidas.

Outro fator que pode desencadear o enfoque superficial nasce na própria fragmentação do conhecimento e a sua estruturação em disciplinas compartimentadas. Além desta problemática compartimentalização justificada pela necessidade de organização e sistematização para o repasse dos conhecimentos une-se a topicalização dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina. Tais tópicos são selecionados por critérios diversos, desde o enxugamento (aplicar somente o necessário) até a escolha baseada nos projetos pedagógicos que regerão a unidade escolar por um ou mais anos. A questão é que quando se delimita temas, focaliza-se aspectos, perde-se a consciência do todo, ou nem mesmo percebe-se a existência de um todo, difundiu-se a fragmentação sem uma necessária integração.

Frente a informações soltas, desassociadas entre si, desassociadas da realidade do aluno, este, até mesmo por necessidade de sobreviver neste esquema, assume uma focalização superficial apresentando ações suficientes para corresponder às exigências, influenciado por uma abordagem pedagógica que privilegia informações, isto é, acúmulo de informações em detrimento ao raciocínio e reflexão entre as inúmeras informações teóricas ou não. Se a História é importante, não deve ser somente o fato histórico, mas suas repercussões, a relação com o hoje e as implicações com o amanhã. Das costumeiras aulas de genética ao genoma; das aulas de física à almejada “bomba de bolso”; das escolas literárias às manifestações culturais da pós-modernidade ou da relação de tudo isso através do pensar, agir e construir humano (social e individual), todas as disciplinas devem ser desvendadas de forma que o aluno delinear o substrato humano existente nelas.

A cobrança de informações objetivas, comum à tradição escolar, não permite uma relação do indivíduo com o conhecimento, no entanto uma abordagem pedagógica que contemple o despertar da autonomia, a dinamicidade de ações entre os envolvidos (no decorrer das atividades) e as inter-relações (associações e reflexões) do conhecimento dominado – já conhecido – ao construído, as vivências propiciadas entre si e as criações culturais amparada numa perspectiva lúdica caracterizada pela adesão, pelo desejo de integrar desvincula o aprendizado de uma assimilação superficial, tornando-o significativo.

Dessa forma, conclui-se que a abordagem empreendida pelo professor pode despertar no aluno um processo de assimilação superficial do conhecimento ou propiciar a este a consciência de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e a importância disto, o que acarreta a assunção de um enfoque de aprendizado desvinculado de superficialismo. Cabe ao docente comprometido com o seu fazer pedagógico dimensionar a sua atuação de forma que desperte no educando um *enfoque profundo*.

A aprendizagem significativa se estabelece a partir da instauração de uma visão não superficial, decorre da assunção de um enfoque profundo por parte do educando.

Neste caso, pensá-lo, refletir sobre o que o caracteriza é determinante para a percepção de que estas são também as características inerentes a uma aprendizagem amparada na ludicidade, para isso a fala de Entwistle nos é eficaz, visto que elenca as características que determinam o enfoque profundo, segundo este são:

Intenção de compreender; forte interação com o conteúdo; relação de novas idéias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos. (apud SOLÉ, 1999, p.34)

Analisando tais características, elementos essenciais qual a sua relação com uma abordagem lúdica do processo de ensino aprendizagem?

Podemos afirmar que:

A “intenção de compreender” trata-se de uma predisposição intelectual e emocional e possui uma relação direta com o que já foi denominado anteriormente como motivação intrínseca e sem a qual impossibilita-se o efetivo aprendizado. A vontade de descobrir, a busca do ainda insondável, a empatia pelos desafios do intelecto deve ser o precursor de um conjunto de características que desencadeiam o enfoque profundo, até porque sem este os demais são prejudicados.

A “forte interação com o conteúdo”, uma vez que a construção do conhecimento exige o estabelecimento de relações cognitivas, torna-se evidente que o educando necessita de um vínculo que não somente o predisponha ao aprendizado, mas que o possibilite interagir com os conceitos a ser assimilados.

A “relação de novas idéias com o conhecimento anterior” permite, facilita o processo de ensino aprendizagem, ignorar o saber preexistente nega ao educando a necessária associação com o conteúdo que deve ser assimilado, tornando o ato de aprender uma atitude formal e desinteressante, bem como levar em consideração a “relação de conceitos com a experiência cotidiana” torna-se um imperativo. Uma vez estabelecidos os conceitos, e até mesmo para construí-los, a relação e/ou aplicabilidade ao seu cotidiano se faz necessário, frente a este espelhamento dá-se valor ao aprendizado, ao mesmo tempo em que se possibilita a percepção de que o saber não está desvinculado da sua vivência.

No que se refere à relação de dados com conclusões e o exame da lógica dos argumentos nos parece uma necessidade e conseqüências de elaboração cognitivas frente ao constructo, objeto resultante.

Todas as características apontadas por Entwistle como determinantes do enfoque profundo estão diretamente relacionadas aquilo que considero como necessidades para a construção de um fazer pedagógico comprometido com o prazer de participar, a alegria de ser parte, a adesão legítima e libertária que propicia o deliciar no construir e partilhar conhecimento.

Naturalmente, o enfoque profundo somente se estabelece quando ocorre a motivação intrínseca, a adesão legítima é o gatilho que possibilita tal desencadear.

A disposição para a aprendizagem, o querer aprender que está relacionado a motivação intrínseca, depende da abordagem empreendida pelo professor que conduza o educando ao processo de aprendizagem significativa, uma postura pedagógica que utiliza da ludicidade corresponde as características que propiciam o aprender significativo.

Despertar a motivação intrínseca, alcançada pelo prazer de aprender pode parecer uma *missão* árdua se levarmos em conta o cotidiano escolar, até mesmo contraditória

para aqueles educadores que julgam a motivação intrínseca como uma mobilização pessoal, íntima e impossível de ser suscitada pela ação docente. Entretanto é exatamente esta quando amparada no prazer, na alegria e agitação inerente as salas de aula, lançar mão da ludicidade como elemento/fator decisivo para mobilizar intrinsecamente os alunos. Quando se estabelece um clima de satisfação, o próprio meio, não somente as intervenções docentes atuam sobre a reação discente.

A análise de situações reais podem ser esclarecedoras para uma apreciação da questão.

Período da tarde, quinta aula, numa tarde chuvosa de sexta-feira, disciplina em questão Língua Estrangeira Moderna (Inglês). Havia a necessidade de conferência e correção de uma atividade de interpretação de texto. A agitação da sala já evidenciava que uma típica *correção* expositiva realizada pela professora seria ineficiente, para não dizer ausente (o típico falar para as paredes). Além de tal situação, do espaço e do momento que indispunham ao aprendizado, importante levar em consideração, uma vez que isso é determinante para as relações estabelecidas em sala de aula, o perfil dos integrantes da sala, uma 8ª. série, heterogênea em todos os sentidos, alunos e alunas com grande timidez ou não, muito extrovertidos, outros nem tanto, com diversos níveis de domínio de vocabulário da Língua Inglesa, a presença de uma aluna fluente no idioma *complicava* a situação uma vez que as comparações eram inevitáveis entre os alunos, até mesmo entre aqueles que possuem aulas de inglês extra-classe.

Evitar a reduzida participação dos alunos, a limitação entre aqueles que segundo a visão da para maior parte da sala era prodigiosa, importante estabelecer/criar uma dinâmica na qual se sentissem parte e imprescindíveis para os que *sabiam*, possibilitar e conduzir a adesão legítima de todos.

Necessário ressaltar que a dinâmica já havia sido criada e pensada para propiciar o maior envolvimento possível antes da entrada na sala de aula e naturalmente seria posta a prova devido ao quadro estabelecido, sala cheia, extremamente heterogênea, cansaço do final do período (que leva alguns a agitação, outros ao alheamento), a chuva, lá fora, também inspirava preguiça!

Primeiro passo, estabelecer com a classe o objetivo, o que iríamos fazer para em seguida estabelecer como.

Duas grandes equipes (times) selecionadas de forma natural, de maneira que não houvesse concentração dos alunos com pouco domínio de Inglês na mesma equipe, pois isto poderia declarar o fracasso da atividade em si, concentrando o controle do jogo na outra equipe. Neste momento é importante ressaltar que o reconhecimento das sensibilidades é imprescindível, algumas turmas estabelecem blocos de *sabichões* e *por fora*, se isto não for danoso e o bloco dos *por fora* não se sentir sem destaque, a brincadeira de não saber pode ser transformada em saber (e como comemoram cada conquista). O importante é observar a existência de uma competição sadia, cada um sentindo-se confortável e parte de um todo, a formação de *panelinhas* que se antipatizam deve ser desestimuladas (sutilmente), principalmente se apresentarem hostilidade entre si.

O segundo passo, estabelecer as regras, discutí-las rapidamente e um leilão é organizado para decidir que equipe vai responder, portanto a disputa é pelo direito da resposta. No lugar de valores, a moeda do leilão são termos traduzidos, o menor lance começa com duas palavras, a equipe que dá o maior lance deve traduzir expressões ou vocábulos do texto em questão. Efetivado o *pagamento* um voluntário responde a questão que suscitou os lances e estava em disputa. Dessa forma, a atividade que deveria ser de correção de compreensão e interpretação, também passou a ser de aprofundamento e fixação de

vocabulário. Algumas interferências dos alunos durante a atividade, como o pedido de usar mímica, devem ser decididas e acatadas por ambos os times, atitudes que reforçam o senso de grupo devem ser, quando sugeridas, imediatamente adotadas. Com propósito de marcar os pontos alcançados pelos lances e pelas respostas corretas, a avaliação da atividade, do envolvimento e do aproveitamento é realizado.

Ao final da aula, rostos alegres cruzam a porta, comentários são feitos, alguns rodeiam a professora, o clima de vai ter mais na próxima aula sugere que o resultado foi positivo. Por outro lado, não somente o conteúdo da língua inglesa foi trabalhado e desenvolvido, a capacidade de análise, associação e julgamento para dar o lance, a capacidade de relacionar, sintetizar, inserir em outro contexto quando realizam mímica ou sugerem uma palavra afim para *forçar* o raciocínio dos colegas encarregados de *pagar o lance*, o enfoque profundo se estabeleceu dado às condições que o permitiram, a motivação intrínseca se deu visto a adesão e participação dos alunos, aprendizagem significativa possível a partir de uma postura lúdica uma vez que o gatilho da ludicidade foi acionado: o aderir ao aprender feliz.

Frente a tais considerações é importante ressaltar que a alegria, a satisfação, o prazer não decorre simplesmente do uso de jogos, estes quando não bem recebidos, ou vistos como elemento de exposição positiva ou negativa, não alcançam os resultados desejados e a conseqüente aprendizagem significativa, o (re)conhecimento – conhecer duas vezes – da relação entre os alunos e da relação do professor e seus alunos é que vai verdadeiramente propiciar o clima de ludicidade e alegria docente e discente.

Este se reconhecer parte, o querer participar da atividade, o querer envolver-se na dinâmica (regras e ritmos da disputa), a vontade e a disposição de se relacionar com a informação em questão (relação cognitiva), com o outro (professora e colegas – numa relação afetiva, social) e consigo (numa relação emocional- o eu em questão) associados tecem o

quadro, determinam as cores e o espírito impressos, não cinzas, sombrias (do mero cumprir), nem taciturnas (das normas disciplinares), mas brilhantes (olhares e fisionomias) e alegres (livres) do domínio do seu processo de construção do conhecimento sob uma perspectiva lúdica do processo de ensino aprendizagem.



6- Alegria e prazer: vivências.

Análise de vivências lúdicas amparadas na assunção, predisposição ao aprendizado através de uma relação pedagógica amparada na ludicidade.

A descrição de situações de aprendizagem marcadas pela presença do sorriso, no meio do sorriso, marcadas pela agitação, no meio da agitação, marcadas pelo enfrentamento, no meio do enfrentamento, numa relação de adesão docente e discente conjunta na construção do conhecimento.

Iniciemos pela relação aprendizado e o riso. Construir conhecimento no meio de sorrisos (ou gargalhadas), a partir de situações e momentos nascidos no interior da sala de aula refletidos sob a perspectiva da adesão e do envolvimento que permitem um cotidiano alegre, propiciador de desafios e da percepção do que e para que foi criado.

Período da manhã numa escola pública do centro de Sorocaba durante uma aula de Língua Portuguesa, literatura especificamente. Expectativa...os alunos de uma das turmas do primeiro ano do Ensino Médio aguardam ansiosos o que acontece no corredor, cochichos e risadas, de repente o aluno que se voluntariou para a atividade irrompe na sala de aula improvisando um texto, suas atitudes e falas denotam tristeza e abatimento, subitamente pára, passam alguns segundos e o mesmo texto volta ser apresentado, desta vez de forma irada, quase furiosa, a classe espantada acompanha o processo (sorrisos são ouvidos), novo silêncio e as mesmas falas são enunciadas, mas de forma hilária, manifestamente risonha, gargalhadas acompanham o desempenho! Concluída a apresentação questionamentos sobre o que viram, o que sentiram ou perceberam são feitos, os comentários (algumas vezes meros palpites, mas desencadeadores da participação) são ouvidos e relacionados, o objetivo em questão é trabalhar gênero, especificamente, o dramático e observar a diferença estrutural entre este e um texto do gênero épico escrito em prosa (narrativas).

O discurso direto ou indireto, a presença ou não de um narrador são elementos utilizados para a escrita do pequeno texto apresentado sob a forma de uma narrativa. O registro do texto que tivesse por objetivo a dramatização como seria feito? Tem-se a fala, que é única, como demonstrar o estado emocional da personagem (tristeza, raiva, alegria)? Resultado, necessário incluir indicações para tais informações, daí a estrutura do texto do gênero dramático. Tal raciocínio alcançado a partir de uma situação inusitada e o desafio de como apresentar aquele mesmo texto com perfis diferentes permitiu a percepção da diferença entre os gêneros em questão. As risadas que invadiram a sala criaram um clima agradável que facilitaram o desenvolvimento dos trabalhos, uma vez que os alunos se sentiram mais à vontade para arriscar palpites, sugestões, enfim participar da linha de pensamento sem a preocupação com o erro ou acerto.

O resultado de tal atividade foi um processo mais maleável, divertido e participativo de se chegar à teoria, esta até se apresentou construída pelos alunos através de suas considerações, a mediação docente deu os arremates finais, mas o objetivo havia sido alcançado e ao final da aula ainda riam e comentavam as reações, expressões e o desempenho que desencadeou a construção de um conceito.

A compreensão do tema tratado era de extrema importância para o prosseguimento dos estudos, experiência em ocasiões anterior já havia demonstrado a ineficácia de meras exposições orais, por mais claras que fossem, em situações anteriores. A pronta atenção dos alunos para um assunto que certamente não lhes parece significativa precisa ser conquistada, uma vez que apenas uma parcela demonstra-se atenta desde a entrada da professora, a adesão da classe se faz necessária para a consecução do objetivo em questão: construir e entender o conceito de gênero dramático e reconhecer a sua estrutura enquanto texto.

Tendo em vista tal situação, a opção pelo riso para atrair a atenção e permitir a instauração quanto maior possível da motivação intrínseca a partir de um improviso foi feita. O pedido por um voluntário foi logo atendido, mesmo sob a negativa de se explicitar à sala as razões e o objetivo do voluntariado, o desafio estava lançado e o clima de curiosidade deveria ser despertado na turma. No corredor a aluna voluntária foi orientada sobre o que deveria fazer ao ingressar novamente na sala de aula (dramatizar um texto curto de formas diversas: alegre, triste, irado, podendo decidir a ordem do improviso), enquanto isso se podia ouvir a alegre espera dos demais alunos, uma *espiadela* da professora pedindo apenas mais alguns instantes objetivava aumentar o grau de expectativa. No momento em que a corajosa voluntária, como era vista por alguns alunos, entrou na sala o silêncio foi se instaurando e este principiou sua atuação que foi acompanhada atentamente por olhos curiosos, atenciosos,

rostos que demonstravam indagações, animação, vozes alegres e sussurros que intermediavam as falas. Curiosamente as reações dos alunos alternavam em consonância com o que viam, mais silenciosos na atuação entristecida, quase espantados com a furiosa e francamente risonhos na alegre, a empatia havia sido criada e precisava ser mantida no decorrer do processo.

A relação cognitiva conceitual (destinada à construção e entendimento do conceito desejado) foi acionada a partir dos dados fornecidos pelos alunos tendo em vista as impressões, sensações, idéias suscitadas pelas performances. Questionamentos e desafios foram propostos pela ação mediadora docente (O que presenciaram? O que perceberam? O que sentiram? Qual informação era emitida pelo texto? O que tornava diferente a apresentação? Como fazer o registro dos textos? Como organizar o texto escrito para a dramatização? O que acontece se o narrador for excluído?) até o momento de realizar um paralelo entre o objetivo de um texto épico e o objetivo de um texto do gênero dramático percebendo, portanto, que suas características estruturais não podem ser as mesmas. O clima de cumplicidade e extroversão mobilizou uma maior participação dos alunos e, conseqüentemente, um maior envolvimento e a manutenção da adesão inicial conquistada.

Participar e ouvir as opiniões dos colegas instaurou uma relação significativa dado que muitos expressaram suas impressões e o que haviam sentido, os momentos de fala foram sutilmente coordenados pela professora, a interação entre os alunos, aquilo que pronunciavam e o conteúdo que se objetivava alcançar foi se tecendo mediados pela interferência docente. Esta deveria ser a necessária para não limitar ou conduzir as falas e o raciocínio e firme o bastante para que não se desviasse do objetivo estabelecido.

Meio ao diálogo animado a teoria foi discutida e refletida, ao final da aula alguns alunos imitavam a inflexão da colega *artista*.

“No começo estava ansiosa, já que pretendia fazer uma apresentação para a classe. Na minha segunda encenação me senti um pouco mais aliviada, já na terceira não estava mais tensa.

Eu esperava que a classe entendesse e gostasse, acho que fui correspondida!”

M., 15 anos, indagada sobre o que sentiu durante a sua apresentação.

Sem dúvida a adesão legítima foi conquistada.

Segundo momento, o inusitado e a aprendizagem. Agitação e aprendizado são expressões que comumente não são associadas. A agitação propiciaria a indisciplina e esta impediria a instauração das relações de ensino - aprendizagem e a construção do conhecimento. No entanto, sabemos, um clima de agitação e aparente confusão podem ocultar, esconder entre a correria, falas simultâneas a vontade de agir, de se expor, de decidir. E no que se baseia o protagonismo numa atividade escolar? Na possibilidade do aluno idealizar e tornar concreta as suas idéias.

Escolher um tema e poder decidir o destino do trabalho quando realizado em equipe passa a ser também um exercício de cooperação. Aprender a trabalhar em grupo e descobrir as diversas habilidades de cada integrante para que isso resulte em benefícios para a própria equipe é um imperativo em tempos marcados pelo egoísmo e competição.

Juventude, agitação e aprendizado são elementos conciliáveis e praticáveis no ambiente escolar, seus resultados são perceptíveis na alegria, tensão, criatividade dos jovens envolvidos.

Período da tarde, aula de Língua estrangeira Moderna (Inglês) aplicada à oitava série do Ensino Fundamental, salão nobre de uma tradicional escola da região central de Sorocaba momentos antes das apresentações, alunos e professora falando ao mesmo tempo,

orientações gerais são dadas, trocas de idéias de última hora, arranjos finais, ensaios discretos, reelaboraões necessárias, uma babel de alegria e ansiedade combinadas.

Corpos caracterizados, disputas pela ordem de apresentação, a professora monta o equipamento para a gravação...

Semanas antes, as raízes desta *confusão* começaram a ser plantadas...

Dois textos foram colocados em questão – o primeiro tratava-se de um quadro que trazia informações gerais de três personalidades: Martin Luther King, Mahatma Gandhi e Nelson Mandela, o segundo uma linha do tempo da vida de Anita Garibaldi, ambos deveriam ser estudados em paralelo, comparando sua estrutura e informações, seguido de um debate sobre as idéias apresentadas e análise dos termos em Inglês que as suscitaram. Concluído, equipes foram organizadas e a sugestão de confeccionar uma biografia foi dada e aceita. O trabalho final convencionou-se nestes termos, uma parte escrita que poderia ser painel, cartaz, textos ilustrados sobre a personalidade escolhida e uma segunda parte, a performance do biografado.

Dia da apresentação, as equipes entram céleres, alguns já caracterizados, outros auxiliando a seleção de músicas e efeitos especiais...

Quem estava presente? Marcaram presença Julia Roberts, Avril Lavigne, Rowan Atkinson (Mr. Bean), Bono Vox, Alanis Morrissette, Lucy Liu, Xuxa, Gaby (?? do grupo I5), Gery (Spice Girls), Ozzy Osborne e até Paul Klee (pintor e músico). Einstein e Chaplin eram aguardados . Falas eram ouvidas, a animação era geral...

“...dona, no fim aproxima a imagem porque a Lucy vai fazer algo”, “...dona... pode usar o piano?”, “...não trouxemos som, tem o da senhora?”, “...tô com medo de não ser

engraçado...”, “...o skate, onde tá o skate?”, “...sumiu o meu boné, dona!”, “...ah, eu não quero aparecer não, leio o texto atrás da câmera”, “...vai ser assim ó, duas entradas então é melhor desligar a filmadora”, “...quando eu atirar o morcego a senhora desliga”, “...hoje não vai dar tempo, nós ficamos para sexta, tá?”, “...a gente pode tentar de novo?”, “...fala para elas entrarem pelo fundo, dona”, “...como é a pronúncia desta palavra?”, “... é só uma fumacinha, não se preocupa não...” (o salão fechado ficou cheio de fumaça...com direito ao funcionário verificar o que estava acontecendo...foi só um pequeno efeito especial!)..

Finalizada as gravações o salão parecia silencioso demais. Os últimos alunos, que haviam se encarregado de uma limpeza rápida no final da aula, já estavam saindo, a fumaça já dispersara quase totalmente, o susto também. As palavras organização, decisão, criatividade assomavam a mente resultante da confusão que minutos antes reinava no ambiente.

A relação que os alunos estabeleceram com a Língua Inglesa foi diversa, alguns usaram expressões lidas ou decoradas, atuando como apresentadores, ou repórteres, outros optaram pela dublagem, os trabalhos escritos foram as bases para os textos orais e evidenciavam as pesquisas realizadas. O receio do erro, tão comum quando se está numa tradicional aula de Inglês, foi atenuado tal o ânimo para participar, inseguranças foram percebidas e encaradas.

As equipes se revezavam para as apresentações, opiniões eram dadas por parte da assistência para alcançarmos um melhor resultado, um clima de solidariedade e auxílio mútuo se estabeleceu, os alunos que apresentavam maior proficiência na Língua Inglesa auxiliavam aos demais. Núcleos de maquiagem nos quais a cooperação reinava riam pelos cantos. O silêncio ocupava o espaço da gritaria no momento das apresentações.

Decisão – *eu quero fazer* – substituiu um espanto generalizado dos alunos ao descobrirem, dias antes, que seriam filmados, a recusa inicial transformou-se em desafio.

Criatividade – *vai ficar assim* – e surgiam caracterizações a partir de peças de roupas combinadas, textos longos transformavam-se com o uso de última hora das palavras-chave (keywords) para a apresentação ficar dinâmica.

Organização – *estamos prontos* – os preparativos, a montagem, os ensaios discretos, a limpeza do palco para o grupo seguinte e ao final das apresentações são demonstrações da percepção de uma totalidade que suplanta a sua própria equipe e que o resultado final depende disso.

O silêncio ao final contrastava com o som dos corredores, a confusão...a alegria diluiu-se pelos corredores ...cada vez mais distante... como a fumaça do salão...

Finalmente, o confronto (e o prazer advindo deste) como um recurso propiciador de experiências e situações de aprendizagem. A sala de aula vista como um espaço destinado às relações de ensino-aprendizado, à construção do conhecimento, a reconhecer ou despertar habilidades e competências. O processo avaliativo da assimilação de conteúdos e conceitos, como elemento necessário ao próprio processo de construção do conhecimento, pode ser aplicado utilizando outros recursos, como a imaginação e a criatividade.

Observemos esta *prova* realizada numa aula de Literatura para a primeira série do Ensino Médio, objetivo principal, verificar a compreensão das características de escolas literárias específicas. Atividade realizada em momentos distintos, um preparatório, individual e escrito, outro coletivo e de expressão oral.

Momento do desafio criativo.

O sol da manhã iluminava o ambiente. O pedido de atenção da professora foi prontamente atendido... tenho um desafio para vocês... a curiosidade instaurou-se de imediato. A proposta de trabalho consistia em imaginar a seguinte situação, num futuro distante, devido ao acúmulo e diversidade de informação, haviam decidido apagar da memória da humanidade algumas escolas literárias de menor importância, cabe ao aluno construir um texto advogando pelos períodos em risco e apresentar as razões pelo qual isto não pode acontecer. Fato este realmente impensável, pois constituiria uma perda e arte não pode simplesmente ser colocada de lado, no entanto contada a história futurística e inusitada os alunos/advogados começaram o seu trabalho. Um sorteio – que objetivava estabelecer na sala de aula um número equilibrado de defesas para cada estética e criar um clima de animação - decidiu que os números pares defenderiam o Humanismo e os ímpares o Trovadorismo.

A estrutura textual apresentada pelos alunos foi diversa, surgiram narrativas sobre este tribunal futurístico e imaginário, ligas de defesa da cultura da humanidade se manifestando, petições destinadas ao tribunal literário...As características de ambas escolas literárias foram observadas e ressaltadas de maneira criativa, numa prova tradicional que indagasse sobre os principais aspectos do Trovadorismo e do Humanismo a vontade de compartilhar idéias e a curiosidade para saber o que e como o colega escreveu inexisteria.

Momento das sustentações orais.

Na manhã seguinte ao entrar na sala de aula a professora pediu que as carteiras fossem divididas em dois blocos - rapidamente fileiras de três carteiras e um único corredor tomavam conta da sala - um lado destinado aos pares e outro aos ímpares. Os alunos assumiram seus novos lugares constituindo dois grupos numericamente equilibrados. Os

argumentos em defesa seriam apresentados, feito o sorteio de qual lado começava, o contrário rebateria a questão levantada, sem apontar nova problemática, tema este que ainda haveria o direito de réplica e tréplica, assim sucessivamente.

A razão de tal esquema é pensar o procedimento argumentativo sobre o aspecto em discussão antes de apresentar nova questão.

O enfrentamento decorreu acalorado e os alunos se dirigiam a professora como a um juiz num tribunal. Os momentos de fala eram respeitados, apesar dos ímpetos que eram silenciados pelos integrantes da própria parte.

Os alunos se alternavam no momento do levantamento da questão, da argumentação e contra-argumentação. Toda vez que o assunto era desviado a equipe era alertada para esse fato pela professora.

Assuntos apresentados e debatidos foram diversos: a servidão feudal, o eu-lírico nas poesias trovadorescas, a questão das cruzadas e as novelas de cavalaria, o espírito renascentista, o teocentrismo e o antropocentrismo, a formação da língua portuguesa, o surgimento do teatro popular, a importância da historiografia humanista.

Concluído o debate um integrante de cada equipe apresentou uma síntese do que havia sido alegado. Os alunos decidiram entre si quem seria o orador final, convencido que o restante não poderia interferir na fala a não ser com pequenas interferências para sugerir possíveis argumentos esquecidos (...fala da transição...o elitismo... a origem...).

Aproveitando o clima de animação e enfrentamento a professora pediu para finalizar um *slogan* representativo para cada escola literária defendida.

A apresentação do *slogan* construído em equipe foi acompanhada por fortes aplausos de ambas partes. O sinal do fim da aula foi ouvido e os alunos saíram barulhentos e alegres para o intervalo depois de uma *prova* de literatura.

Pensemos a atividade, a opção por uma avaliação que escapasse dos padrões tradicionais de perguntas e respostas permitiu levarmos em consideração outros elementos, além da informação literária exigida, como a criatividade, o processo argumentativo, a organização para o trabalho em equipe, a capacidade de síntese, a expressão oral de idéias, organizar anotações.

A vibração e alegria foram percebidas no decorrer da atividade, frases elogiando o desempenho do colega de equipe eram ouvidas e recebidas pelo grupo contrário com um desafio a ser suplantado. A admiração estabelecida por aqueles que defendiam veementemente o seu período literário nasceu em ambas partes - ...aí Karoline, arrasou...saíram dessa agora...agora foi forte...- e recebiam sinais de aprovação.

Ouvir a outra equipe para contra-argumentar foi um processo natural e exigido por alguns membros do próprio grupo quando a vibração durava além da conta.

A adesão à atividade em suas duas fases, possibilitou o sucesso da mesma. A primeira etapa serviu de preparação instrumental para a que se seguiu. O voluntariado no momento das exposições imprimiu um ritmo alegre e descontraído.

Apesar da situação de enfrentamento, a solidariedade e cumplicidade reinaram, a relação professora/alunos e alunos/alunos assumindo os seus papéis neste universo imaginário resultou em aprendizado e alegria.

Três momentos, selecionados entre tantos outros, compartilhados, professora e alunos, três situações distintas e únicas, contemplando disciplinas distintas, objetivos

diversos, mas com elemento em comum a vontade e a determinação de fazer parte da relação proposta.

Relação esta marcada pelos elementos refletidos, risadas, agitação e enfrentamento, mas que não se limitam a estes eixos de raciocínio, pelo contrário poderiam ser analisadas sob outras perspectivas, da solidariedade, da relação com o próprio corpo, da habilidade de expressão... aqui reside a mágica do fazer pedagógico amparado na ludicidade, a alegria desencadeia infindáveis canais de relação de aprendizagem.

Interessante pensarmos, neste instante, como o aluno sente (ou pressente) estes canais estabelecidos.

O que o aluno pensa e sente do seu espaço e momento destinado à aprendizagem é importante. O hábito de indagar aos meus alunos... como foi a atividade de ontem?...serviu-me como elemento de investigação determinante e denunciador da esperança de um novo espaço pedagógico, no qual o prazer partilhado se faça presente.

Encerro este capítulo registrando relatos de meus alunos, que embora se apresentem como alunos de uma instituição de ensino, expressam o sonho de uma dimensão nova da relação de ensino-aprendizagem e fornecem indicativos dos principais problemas da escola, levando-nos a crer que o diagnóstico mais preciso do problema do ensino é realizado pelo alvo da educação, o aluno.

No que se refere a como isso deve ser feito, os seus anseios apresentam os caminhos.

“Uma aula legal, sem stress, extrovertida, interessante, compreensiva, participativa . É legal que você vai embora feliz, com a cabeça leve do que quando você vai embora com a cabeça cheia de preocupação.”

L, 14 anos

“Hoje tivemos a melhor aula de nossas vidas, brincamos, mas aprendemos muito”.

O diálogo entre professor e aluno vem cada vez mais legal e respeitador. Espero que tenhamos mais aulas dessas.”

M, 14 anos

“ A aula de ontem foi muito divertida e educativa, porque conforme estávamos brincando nós estávamos aprendendo também. Gostaria que todas as aulas fossem assim, porque acho que a gente aprende melhor e passa a gostar mais da matéria, porque aula sem brincadeiras não é aula. E também adorei o jeito que arrumamos a classe, porque a gente participa mais brincando.”

T, 15 anos

Considerações finais.

“Onde há vida, há inacabamento.”

Paulo Freire

A magistral expressão Paulo Freireana de que somos seres inconclusos aliada a capacidade e assunção da postura de espanto e admiração frente à vida e às vivências do espaço escolar evidencia-nos que o aprender lúdico é o princípio de todas as construções autênticas.

Partir da análise do ambiente escolar, a constatação da ausência da alegria e do prazer neste, da perspectiva da ludicidade amparada na adesão legítima ao prazer permitiu-me a proposição de três indagações (É este ambiente para brincadeira?-Será que dá certo?-É possível aprender brincando?) que refletem formas de pensar (opositores, reticentes, espantados) e agir (Eu posso.- Eu devo.- Eu partilho.) distintas frente à relação lúdico e aprendizagem.

A reflexão teórica pautou-se, principalmente, no refletir as reações advindas de tais posicionamentos e nas características do lúdico em despertar o enfoque profundo, passo essencial à aprendizagem significativa.

Dos opositores com suas raízes na escola tradicional, aos resistentes com preocupações conteudistas, cumprimento de planejamentos para a consecução do resultado a postura do espantado propicia a instauração de uma relação de ensino-aprendizagem

dialógica, libertária e a interação esperada entre professor e alunos e alunos entre si, a necessária comunhão no aprender e ensinar.

A ludicidade encontra-se nesta capacidade de se espantar, admirar cada passo alcançado que nos permite *co-trilhar* o processo da construção do conhecimento contemplando e fruindo daquilo que somos .

A liberdade de criação e do próprio corpo, as descobertas cognitivas, relacionais e emocionais respondem em pleno contexto de sala de aula, a alegria e o prazer se fazem urgentes.

Urgência esta premente que deve ser entendida como a descoberta e liberdade discente e docente de seus arraigados papéis e limites para que possam juntos partir para o vôo da construção do conhecimento.

Os momentos descritivos de situações em sala de aula expõem o pensar e a força viva encontrada em meus alunos e reforçam as idéias sobre as potencialidades do uso do lúdico como recurso facilitador no processo de aprendizagem.

O ensinar-aprender-brincar assumido, vigorosamente, pelos jovens contrapôs-se a equivocada idéia de que jogos e brincadeiras são atrativos meramente infantis. Somos seres lúdicos e a ação da relação prazer/aprendizado constrói o espaço adequado (ambiente tranquilo, feliz, solidário) e propicia o estabelecimento de esquemas cognitivos (enfoque profundo) necessários à aprendizagem significativa.

Concluo com a sensação de um campo interminável fecundante, a sala de aula, no qual o sorriso, a confusão estabelecida, a expectativa e o anseio de fazer dos alunos/mestres são a minha certeza do acerto e da certeza de muito aprender.

É possível aprender brincando, admirável catarse de construção de conhecimentos e reconhecimento de si e da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de Quem Gosta de Ensinar: O fim dos vestibulares.** São Paulo: Ars Poética, 1995.

_____. **Filosofia Da Ciência: Introdução ao Jogo e suas Regras.** São Paulo: Ars Poética, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o Lazer.** São Paulo: Moderna, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A Sala de Aula como Espaço para o Jogo do Saber In: MORAIS, Regis de (org). **Sala de Aula: Que espaço é esse?.** 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MORAIS, Regis de. Entre a Jaula de Aula e o Picadeiro de Aula In: MORAIS, Regis de (org). **Sala de Aula: Que espaço é esse?.** 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir In: COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, Conhecer, Ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998.

MORENO, Gilmara Lupion, PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Jogos Tradicionais Infantis: Aprendizado, Memória e Presença no Contexto Escolar In SANTOS, Santa Marli Pires dos(org) **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SOLÉ, Izabel. Disponibilidade para a Aprendizagem e Sentido da Aprendizagem In: COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

REFERÊNCIA BÁSICA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: prazer de estudar**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRUHNS, Heloisa Turini, GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). **Enfoques Contemporâneos do Lúdico: III Ciclo de Debates Lazer e Motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2 ed. São Paulo: Summus , 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org). **Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONARD, George. **Educação e êxtase: recuperando o prazer de ensinar e aprender.** São Paulo: Summus, 1998.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação.** 4 ed. Campinas: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). **O Lúdico na Cultura Solidária.** São Paulo: Hucitec, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. (org). **O lúdico na formação do educador.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 6 ed. São Paulo: Summus, 1978.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REFERÊNCIA ONLINE

LITTO, Fredric Michael. **Aprendizagem profunda e aprendizagem de superfície** <http://www.futuro.usp.br/produca_cientifica/artigos/fl_aprendizage>. Acesso em 18dez.2003.

MARTINS, Marilena Flores. **O homem lúdico**. IPA Brasil – Associação Brasileira pelo direito de brincar. <<http://www.ipa-br.org.br>>. Acesso em 15abr.2003.