



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LUCIANA DANTAS S. DA SILVA

**O LÚDICO EM SALA DE AULA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E
ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA**

CAJAZEIRAS - PB

2007

LUCIANA DANTAS S. DA SILVA

**O LÚDICO EM SALA DE AULA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E
ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ma. Maria Janete de Lima.

CAJAZEIRAS - PB

2007



S5861 Silva, Luciana Dantas S. da.
O lúdico em sala de aula: representações sociais de professores e alunos de escola pública / Luciana Dantas S. da Silva.- Cajazeiras, 2007.
54f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2007.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Ludicidade. 2. Educação lúdica. 3. Aprendizagem. I. Lima, Maria Janete de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37.091.33

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós Seu Luís e Dona Osana (vovó querida, que foi mais cedo conversar com os anjos), que torceram por mim e me deram todo o apoio que precisei.

A minha família, meus amigos e namorado que estiveram do meu lado me enchendo de alegria e incentivo.

A professora Maria Janete pela orientação, paciência e amizade.

A professora Eliane Maria que me despertou o interesse pela Educação Lúdica e que tanto me ensinou.

Ao professor Dorgival Fernandes que me apresentou as Representações Sociais e me proporcionou crescimento dentro da vida acadêmica me lançando no mundo da curiosidade científica.

Aos demais professores que em muito contribuíram para minha formação e que foram cruciais para que este projeto se tornasse realidade.

A escola Maria Guimarães Coelho, a diretora Luísa, a professora Antônia e alunos que tanto me encantaram.

A Deus e a Deusa que me iluminam, protegem e inspiram.

“Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil.”

Walter Benjamim

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
INTRODUÇÃO.....	07
I CAPÍTULO	
1.1 O lúdico.....	11
1.1.1 Perspectiva Histórica.....	14
1.1.2 Os benefícios da educação lúdica.....	15
1.1.3 Tradicionalismo x Interacionismo.....	16
1.2 A origem das representações sociais.....	18
1.2.1 A Teoria do Senso-comum.....	19
1.2.2 Os Níveis da representação.....	21
II CAPÍTULO	
2.1 Percurso metodológico.....	25
2.2 As observações.....	27
2.3 A análise dos dados.....	28
2.4 A vivencia.....	34
CONCLUSÃO.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXOS.....	47

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade demonstrar as atividades desenvolvidas na pesquisa intitulada "O LÚDICO EM SALA DE AULA: representações sociais de professores e alunos de escola pública". Para a pesquisa foram entrevistados, através de grupos focais, cinco alunos e três professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, objetivando compreender o que é educação lúdica para estes sujeitos, identificar as experiências vivenciadas dentro do lúdico, quais as dificuldades em se adotar tal prática, bem como examinar a sua contribuição para o rendimento do aluno no que diz respeito a aprendizagem. O nosso interesse em se debruçar sobre tal tema se justifica pelo fato de que muito tem se escrito sobre educação lúdica, mas pouco se tem falado sobre os motivos pelos quais essa prática não tem sido adotada efetivamente pelas escolas. O estudo nos revela que as docentes compartilham uma representação positiva acerca da educação lúdica. As mesmas acreditam que a o lúdico atua como facilitador da aprendizagem, no entanto apontam diversos empecilhos a essa prática, tais como: falta de materiais na escola, realidade social dos alunos que impede que os mesmos disponham de materiais simples (lápiz, cola, tesoura, tinta, etc.), pouco preparo referente à educação lúdica recebido durante a formação e falta tempo para criar e confeccionar materiais. Quanto aos discentes, estes elaboram uma representação contraditória sobre a educação lúdica, oscilando entre a incompatibilidade e a compatibilidade entre educação e brincadeira.

Palavras-Chave: avaliação, preparação, escolha.

INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se em uma investigação sobre como é representada a educação lúdica. Caracteriza-se como sendo um estudo de caso, o que lhe impede a generalização. Por outro lado, sabemos que os “casos” se repetem. De certo, as representações elaboradas pelos professores e alunos da pequena escola pública, de bairro pobre, situada no interior paraibano podem ser semelhantes àquelas elaboradas por outros professores, outros alunos, de outras escolas, em diferentes estados, mas que em comum têm o fato de serem públicas e periféricas. Dessa forma, esperamos com esse trabalho contribuir com a ampliação dos conhecimentos acerca da temática da educação lúdica.

O nosso interesse pela temática do lúdico nasceu da realização do projeto de extensão “CMD – Central de Material Didático”, no qual eram confeccionados materiais e jogos a partir de sucata e materiais de baixo custo, que em seguida eram trabalhados com crianças que, segundo seus professores, apresentavam dificuldade de aprendizagem, ao fim do projeto obtivemos resultado bastante positivo.

Além disso, observamos que diversos trabalhos vinham sendo desenvolvidos a respeito. Estudos estes, que apontam o lúdico como uma das alternativas para diminuir a evasão, facilitar a aprendizagem e a socialização dos alunos. Mas observamos também, que embora a educação lúdica apresente tantos pontos favoráveis, a escola ainda não a adotou como prática efetiva em sala de aula.

[...] a produção textual já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para

a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. (Borba, 2006. p. 34, 5)

Partindo dessa conjuntura, surgiu à curiosidade de saber como a educação lúdica é compreendida, para isso, buscamos as representações dos sujeitos protagonistas da educação: professores e alunos.

O estudo justifica-se por duas questões básicas. Em primeiro lugar, muito tem se escrito sobre a educação lúdica. São estudos que a apontam como prática eficiente para a aprendizagem, a socialização, enfim, que apontam seus benefícios. Assim como aqueles que ensinam a confeccionar os jogos, descrevem os que melhor estimulam as múltiplas inteligências, os que se aplicam em disciplinas específicas, e assim por diante. Mas pouco se tem escrito sobre as reais dificuldades de se trabalhar o lúdico, dificuldades estas que não podem ser justificadas pela falta de materiais, visto que estes podem ser confeccionados a partir de sucata ou materiais de baixo custo. Sendo assim, buscamos saber como o lúdico é realmente compreendido, representado por professores e alunos, para entender porque a escola ainda sente dificuldades em trabalhá-lo.

Em segundo lugar, destacamos a importância do estudo das representações sociais no campo da educação. Partindo do pressuposto que “os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação” (Abric, 1997, p.207), acreditamos que através do estudo das representações dos sujeitos participantes da educação, estaremos contribuindo para descoberta das causas efetivas da não utilização do lúdico, assim como para a expansão dos estudos sobre representações sociais no campo educativo.

Estabelecemos como objetivo principal a este trabalho, compreender as representações sociais compartilhadas por professores e alunos de escola pública sobre a educação lúdica. Com o intuito de identificar as experiências vividas pelos professores com a educação lúdica, analisar como este é utilizado no plano de

trabalho e na prática de sala de aula, quais as dificuldades em se adotar tal prática, bem como examinar a sua contribuição para o rendimento do aluno na aprendizagem. Assim como, compreender como os alunos representam essa prática, como o lúdico se faz presente em suas vidas e se compreendem a sua dimensão educativa.

Quanto à metodologia, utilizamos para a coleta de dados a técnica do grupo focal. Foram formados dois grupos, sendo o primeiro de professores e o segundo de alunos. Ao todo, oito sujeitos participaram da pesquisa, desses, cinco eram alunos e três eram professoras, todos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados coletados foram processados no ponto de vista qualitativo, através da Análise de Conteúdo e por meio da técnica de análise temática.

No primeiro capítulo, abordamos o lúdico e suas dimensões, partindo do significado literal da palavra lúdico, passando pela caracterização do jogo, do brinquedo, da brincadeira, da recreação e do jogo didático. Seguimos então com a perspectiva histórica do lúdico, desde sua prática entre os primitivos até os estudos contemporâneos do construtivismo e interacionismo, assim como os benefícios trazidos por esta prática, até a discussão entre o tradicionalismo e interacionismo. Ainda no primeiro capítulo, definimos as Representações Sociais, suas origens, seu conceito e seus níveis.

O segundo capítulo refere-se ao percurso metodológico seguido para o desenvolvimento da pesquisa. Detalhando o método de coleta, os sujeitos participantes, o local de pesquisa e o processamento dos dados.

No mesmo capítulo, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa e no período de aplicação do projeto de estágio. Aliando os conhecimentos obtidos no estudo da teoria das representações sociais aos elementos obtidos nas

análises dos dados, obtemos os resultados sobre as representações elaboradas e compartilhadas por professores e alunos sobre a educação lúdica, para contribuir dessa forma para a compreensão das reais dificuldades em desenvolver o trabalho lúdico na escola.

I CAPÍTULO

1.1 O LÚDICO

A palavra lúdico vem do latim *ludos* e significa brincar. Neste, incluem-se jogos, brinquedos e brincadeira, relaciona-se também a o comportamento daquele que joga, que brinca e se diverte.

O brinquedo é compreendido como um "objeto suporte da brincadeira" Kishimoto (1994), ou seja, é representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São nomeados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos chamados não estruturados são aqueles que são simples objetos, pedaços de pau, por exemplo, que através das crianças contraem novo significado, passando assim a ser um brinquedo.

A brincadeira distingui-se pela estruturação e utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não restringi a atividade lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

O jogo associa-se tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. O jogo é utilizado tanto por adultos quanto por crianças, enquanto que o brinquedo associa-se mais diretamente, ou exclusivamente ao mundo infantil.

Jean Piaget deixou as contribuições mais significativas sobre o tema, classificando o jogo infantil em quatro tipos¹:

¹ Fonte: Revista Nova Escola, edição especial Jogos e Brincadeiras.

- De exercício: caracterizado pela repetição de uma ação pelo prazer proporcionado por ela. Essa é uma das primeiras atividades lúdicas do bebê.

- Simbólico: envolve o faz-de-conta, a representação de papéis (a professora, o super-herói, etc.). Ocorre também quando a criança manuseia objetos aplicando a eles significados diferentes do usual, como tratar um pente de cabelo como um microfone.

- De regras: exige que os participantes cumpram normas e considerem os fatores que influenciam nos resultados, tais como raciocínio, concentração, atenção e sorte.

- De construção: a atividade essencial é construir e usar múltiplos objetos para criar um novo (blocos para montar, sucata, etc.).

Oliveira, citado em Marcellino (1997), após o confronto entre diversos autores conclui com "a caracterização do brinquedo como objeto, cuja utilização seria marcada, com maior intensidade, pelo exercício individual e pela gratuidade, enquanto o jogo e a brincadeira seriam distinguidos pela ação coletiva mais próxima do culto a excelência da prática, à destreza, ao desejo de vencer a disputa".

Ainda dentro da perspectiva lúdica, encontramos a recreação e jogo didático, que também não devem ser confundidos com a brincadeira e o jogo. A recreação, embora seja uma atividade espontânea da criança e organizada por ela, diferencia-se da brincadeira, pois não tem necessariamente a dimensão simbólica. Além do que, a recreação geralmente está associada a movimento e gasto de energia, enquanto na brincadeira a criança pode ficar parada. Jogos tradicionais como roda e pega-pega, são considerados recreação. Quanto ao jogo didático:

Este simula uma brincadeira, mas não é feito espontaneamente pela criança nem usa faz-de-conta. As regras são criadas pelo adulto. Acontece quando se tenta ensinar conteúdos didáticos empregando, para seduzir a criança, uma atividade com cara de brincadeira. É um recurso de largo uso e grande valor, mas não substitui o brincar. no jogo didático o professor organiza e comanda a atividade. (Nova Escola, set. 1996)

Segundo Borba (2006), o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. A autora, citando Vigotsky (1987) nos diz:

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração a sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (p.35, 2)

O processo do brincar toma como referencia aquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Partindo de suas experiências, as referencias de seus contextos socioculturais, assim como as situações vividas no cotidiano são reelaborados e reinterpretados, de forma a produzir outras realidades. Sendo assim, o brincar abarca intrincados processos de combinação entre o já dado e o novo.

A imaginação, característica do brincar é um processo começado na infância, que consente aos sujeitos se libertarem das restrições impostas pelo contexto imediato a fim de transformá-lo.

A brincadeira é um espaço de "mentirinha", no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das conseqüências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem, para as transgressões, para novas experiências. (Borba 2006, p.37, 1)

Sendo assim, através do faz-de-conta, são ensaiadas diferentes situações que futuramente poderão orientar reações e atitudes. Deste modo, *“o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formar”* (Borba, 2006, p.38, 4). É importante frisar que o modo de comunicar do brincar possui características próprias, dessa forma, não se refere a um pensamento ilógico, mas permitindo que a criança passeie entre os mundos da imaginação e da fantasia, descobrindo suas contradições e possibilidades.

1.1.1 Perspectiva Histórica

Desde as eras mais remotas, o homem joga. O jogo é uma invenção humana, tanto quanto a linguagem e a escrita. Está na origem do pensamento, do descobrir de si mesmo, da possibilidade de conhecer, de criar e transformar o mundo. O homem joga para descobrir respostas as suas dúvidas, para se divertir, para interagir com seus semelhantes. Segundo Almeida:

Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca, lutas eram tidas como sobrevivência, ultrapassando muitas vezes o caráter restrito de divertimento e prazer natural. As crianças, nos jogos, participavam de empreendimentos técnicos e mágicos. O corpo e o meio, a infância e a cultura faziam parte de um só mundo. Esse mundo podia ser pequeno, mas era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência. (p. 19; 1998)

Na Antiga Grécia, Platão defendia a prática dos jogos educativos. E foi ele o introdutor da matemática lúdica, aplicando exercícios de cálculos ligados a situações concretas. Platão ia além das atividades concretas, buscava orientar seus alunos para um nível além da abstração.

Para os egípcios, maias e romanos, os jogos eram utilizados pelos mais velhos para passar a geração mais jovem os valores, conhecimentos e padrões sociais.

Durante a idade média, com a expansão do cristianismo, o jogo foi discriminado e apontado como profano. Ainda assim, foram os jesuitas, na idade moderna, os primeiros a introduzirem as atividades lúdicas como prática pedagógica permanente em seus currículos.

Trazendo para a contemporaneidade, com os estudos voltados para o construtivismo de Piaget e o interacionismo de Vigotski, o lúdico vem retomando o seu espaço e abrindo diversas discussões sobre a necessidade de sua prática em nossas escolas.

1.1.2 Os benefícios da educação lúdica

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer faixa etária e não deve ser encarada somente pela ótica da diversão. O desenvolvimento da face lúdica promove a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, cultural e social, contribui para uma boa saúde mental, estimula a criatividade, a sociabilidade, a comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Ao jogar, os alunos são desafiados constantemente por problemas que lhe são significativos, assim como são estimulados a pensar logicamente, confrontando seu ponto de vista com os dos colegas, desenvolvendo estratégias para conseguir atingir seus objetivos, imaginando o que o outro está pensando e trocando informações.

Segundo Borba (2006), a brincadeira não requer apenas muitas aprendizagens, mas estabelece um espaço de aprendizagem. Referenciada em Vigotsky (1987), a autora nos diz que *"a brincadeira cria uma zona de*

desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo”.

[...] O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpreta-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (Borba 2006, p.39, 1)

Utilizar o lúdico na prática pedagógica possibilita o desenvolvimento da criança, por meio da interação. Permite a elas a construção de esquemas de assimilação não presentes e a ampliação dos já constituídos. As crianças aprendem errando e corrigindo seus erros, aprendem umas com as outras numa linguagem que lhes é familiar: a da brincadeira.

1.1.3 Tradicionalismo x Interacionismo

Muito tem se falado do trabalho lúdico na educação, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos dentro dessa temática. No entanto, na realidade educacional as atividades lúdicas ainda são pouco cultivadas, ou quando realizadas, não lhes é dado o devido valor.

A maior parte das instituições educacionais ainda é ajustada na prática comportamentalista. Considera o conhecimento sob a ótica da reprodução e não da construção. É o chamado ensino tradicional, que se apóia na transmissão de conhecimentos. Neste enfoque a cultura é passada através dos conteúdos curriculares. Não há relação dos conteúdos com a realidade dos alunos. A aprendizagem baseia-se na memorização. O ensino é centrado mais nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades e interesses dos alunos. “O problema principal colocado a esse enfoque é a distinta natureza do conhecimento

elaborado, que se aloja nas disciplinas, e do conhecimento insipiente que a criança desenvolve para interpretar e enfrentar os desafios de sua vida cotidiana". (Gómez, p. 14, 2 1998)

A proposta da educação lúdica, ao contrario desta, baseia-se na concepção do conhecimento enquanto construção histórica. Favorece o desenvolvimento cognitivo da criança através de suas atividades espontâneas sobre o meio. Fundamenta-se na corrente interacionista, na qual encontramos Jean Piaget e Vigotsk. A respectiva corrente defende a idéia de que o processo de construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com o meio. Essa interação acontece no instante em que sujeito age sobre o meio alcançando a descoberta, assimilando informações que vão auxiliar outros conhecimentos. O conhecimento se dá, então, de dentro para fora e não o contrário.

Em uma sociedade primitiva, os valores tradicionais têm enorme importância, a educação segue normas bem determinadas, as quais não podem ser transgredidas sem que ocorram graves danos. Tirar uma pessoa de seu contexto tradicional seria um processo delicado, o qual necessitaria muito cuidado.

Já dentro da civilização atual, globalizada e dominada pelos meios de comunicação de massa, as mudanças são melhores aceitas, pois já existe o hábito de ver o diferente, que dependendo da forma como é apresentado, desperta o desejo de ser imitado.

No entanto, tratando-se de provocar alterações na forma de pensar, tratando-se de agitar uma linha graduada de valores, que não está conscientizada, muito menos pensada, a incerteza domina a conjuntura e dispara os mecanismos de defesa.

Diante de posições tão antagônicas – tradicionalismo e interacionismo – pode haver um longo processo a ser percorrido antes que essa nova postura educacional seja assimilada.

Mesmo que longo esse processo já foi iniciado. O construtivismo ganha força a cada dia e já não pode ser ignorado. Limitando-nos a educação lúdica, podemos dizer que é urgente que as instituições educacionais despertem para essa forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. Pois, é através da brincadeira que a criança se encontra com o mundo. Dá-se conta de como ele é e dele recebe subsídios para a vida, desde os mais insignificantes hábitos, até fatores determinantes ao seu tempo. Desvalorizar o movimento natural e espontâneo infantil, em favor do conhecimento formalizado é ignorar todas estas vantagens.

1.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das Representações Sociais teve sua origem no final da década de 50, na Escola Francesa de Psicologia Social, marcada inicialmente pela tese de doutorado de Serge Moscovici intitulada "*La Psychanalyse, son Image et son Public*", publicada no Brasil com o título de "*A Representação Social da Psicanálise*".

Moscovici teve como inspiração para seus estudos a teoria das Representações Coletivas pensada por Emile Durkheim no final do século XIX. Para Durkheim, as representações coletivas adotam um caráter coercitivo sobre os indivíduos, conduzindo-os a homogeneidade. Vividas por todos os membros de um grupo, elas têm a função de preservar vínculos entre os indivíduos e de prepará-los para o pensamento e ação uniformes, fazendo com que perdurem por gerações. A supremacia da representação coletiva se sobrepõe à representação individual, o indivíduo desaparece, as representações seriam estáticas. A supremacia do coletivo sobre o individual da sociedade sobre o sujeito assinala a

falha na teoria durkheiminiana, cedendo espaço a um novo campo de entendimento , no qual se dá a construção da teoria das representações sociais.

Segundo Moscovici, o conceito estático e uniforme das representações coletivas poderia ser coerente à época em que fora pensado, mas não à atualidade, caracterizada por sua dinamicidade e diversidade, com múltiplos e rápidos meios de comunicação e difusão, em que a tecnologia avança rapidamente e a moda, a arte passam por mudanças contínuas. A alteração terminológica de representações coletivas para representações sociais deve-se a diversidade cultural tanto de grupos, quanto de indivíduos e ao reconhecimento da importância da comunicação na interação dos indivíduos, em que o individual pode ser socializado ou o oposto.

O que de fato interessa a Moscovici não é a tradição de um social pré-estabelecido das sociedades ditas "arcaicas" como fizera Durkheim, mas ele se interessa pela inovação de um social móvel do mundo moderno transformado com a divisão social do trabalho e a emergência de um novo saber: a ciência. (Nóbrega, 1990. p. 3, 2)

De acordo com Moscovici não existe um grupo homogêneo, as representações não são coletivas nem individuais, são sociais, existe intercâmbio entre o indivíduo e o grupo, sendo no processo de interação e de comunicação entre indivíduos que são produzidas e difundidas as representações.

1.2.1 A Teoria do Senso-comum

Em muitas situações as representações sociais aparecem em contraponto à ciência. No aspecto da lingüística, "representação" é também re-apresentação, logo, um modelo idêntico da realidade como interpretação (Spink, 1993). Este saber do senso comum não deve ser considerado incorreto ou menos relevante que os demais. Todavia trata-se não de hierarquia, mas de diferença entre as construções e os fins aos quais se destinam esses saberes.

O material para a construção das representações sociais deriva dos universos reificantes de onde brotam as ciências e o pensamento culto em geral. Sua elaboração parte do interesse, da relevância imediata e da necessidade dos sujeitos se inserirem nas conversações e participar da discussão dos assuntos considerados importantes para si e para o seu grupo. Sendo elaboradas nas dinâmicas da comunicação e por meio dela, as representações são “a compreensão alcançada por sujeitos que pensam, mas não pensam sozinhos” (Sá, 1993). São responsáveis pela dupla função na sua própria concepção: de tornar o estranho íntimo e o invisível visível.

A representação torna possível a construção do real através da interpretação dos elementos constitutivos do meio-ambiente, em uma dimensão ordenada e significativa para os membros de uma comunidade determinada. Esta interpretação da realidade é traduzida em um conjunto lógico de pensamento que vai constituir a visão do mundo para uma certa coletividade. (Nóbrega, 1990. p. 5, 2).

As representações sociais são saberes que construímos e mobilizamos através do nosso cotidiano social, são as teorizações do senso comum. Toda representação é sempre a representação de alguma coisa ou de alguém, procedimento em que se unem o conceito e o objeto apreendido no seu cunho imageante. A natureza simbólica da representação está firmemente atrelada a seu aspecto significativo, (Nóbrega, 1990). A estrutura de cada representação tem duas faces indissociáveis: a face figurativa (próxima do concreto) e a face simbólica (próxima à imaginação).

Moscovici atribui às representações sociais duas funções: “contribuir com os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”. Anos mais tarde, Abric acrescentou a terceira e quarta funções às representações: a função identitária, que torna possível defender a figura positiva do grupo e sua qualidade específica, e uma função justificadora, que permite aos

sujeitos conservarem ou tornarem mais fortes as condutas de caracterização social, nos contatos entre os grupos.

1.2.2 Os Níveis da Representação

A formação do processo representacional se dá em três níveis: cognitivo (referente ao acesso diferenciado dos conhecimentos, interesses dos sujeitos, necessidades de atuar em relação aos demais); formação da representação social (objetivação e ancoragem); edificação das condutas (opiniões, atitudes, estereótipos), Jodelet, 1989.

A objetivação consiste em corporificar a representação, torná-la visível, concreta. Neste processo, o objeto apreendido e o conceito tornam-se equivalentes, as palavras são atreladas às coisas, a abstração materializa-se, o conceito é transformado em imagem.

Sete fases constituem o processo de objetivação: *a construção seletiva, a esquematização estruturante, a naturalização, o desejo, a avaliação, a demanda e a troca.*

A *construção seletiva* é o meio utilizado pelo grande público consumista dos meios de comunicação de massa, para se apoderar de certas informações teórico científicas. Esta seleção de elementos é feita em função de preceitos culturais, determinados pela distinção de acesso às informações conforme o grupo, e de preceitos normativos que desempenham a função de assegurar os rudimentos de informação, conservando a conexão com as normas de valores próprias ao grupo.

A *esquematização estruturante* é o elemento rígido e menos mutável da representação, é o núcleo central no qual giram em torno os elementos periféricos

da representação, determina a significação e a organização da representação. Segundo Nóbrega (1990. p. 6, 2)

Este “núcleo estruturante” tem duas funções – geradora e organizadora – a partir das quais atribui sentido e determina os elos de unificação entre os outros elementos (periféricos) que se entrelaçam na formação do tecido representacional. Além de organizador, o núcleo central tem a propriedade de assegurar a estabilidade da estrutura imageante. O elemento do núcleo central é determinado pela finalidade e condições (natureza do objeto e relação do sujeito com este objeto) onde se produz a representação.

A *naturalização* é uma projeção de conhecimentos abstratos na realidade, de concretização e especificação de elementos conceituais. O conceito deixa de ser uma idéia e passa a ser uma entidade independente. Desse modo, as informações antes figurativas recebem uma essência sólida, passam a fazer parte da rede de conhecimentos do sujeito que as representam.

O *desejo* provoca um conflito entre o sujeito e objeto impedido de ser usufruído de imediato. O objeto caracteriza-se assim pela separação do sujeito, que por outro lado o organiza e busca vencê-lo por meio do seu desejo, dando a ele um valor. Quando o sujeito usufrui o objeto a oposição com relação a ele se desfaz, enfraquece o valor antes atribuído.

A *avaliação* é o que estabelece o lugar do objeto numa linha graduada que indica as relações de desejo ou de aversão, permitindo julgar o desejo, classificar ou atribuir importância ao objeto.

A *demanda* é o destaque de uma alternativa sobre uma variedade de desejos e necessidades e exprime a relação de valor atribuído pelo sujeito ao objeto e o valor resultante da avaliação feita por ele, convertendo-se num atributo desse objeto.

Por fim, a *troca* consiste na principal forma de relação entre os homens, nela os “objetos sociais atuam como intermediação entre o que é oferecido e o que é demandado” (Nóbrega, 1990). A troca solidifica os vínculos de harmonia como base e apoio das redes de intercâmbios sociais.

A ancoragem consiste na incorporação do desconhecido a um tecido de elementos mais familiares, assegurando a interpretação do real e a direção dos comportamentos. Em outras palavras, é a forma com a qual o novo torna-se familiar, sociável e usual nas atividades cognitivas cotidianas.

Como a objetivação, a ancoragem também se estrutura em três condições: como *atribuição de sentido*, *instrumentalização do saber* e *enraizamento do sistema do pensamento*.

A *atribuição de sentido* consiste na fixação de um objeto e de sua representação em um tecido de significações, no qual estão unidos e ordenados os valores já existentes na cultura. Ou seja, a inserção do novo no que já é conhecido, aos arquétipos antigos. Marcando a heterogeneidade cultural na representação, pois a atribuição de sentidos abarca o sistema de valores de um grupo ou sociedade.

A *instrumentalização do saber* atribui uma qualidade funcional à composição imageante da representação, ao passo que esta se torna uma teoria referencial para a compreensão do mundo. Corresponde a utilização do novo objeto nas relações sociais e na apreensão da realidade.

O *enraizamento no sistema do pensamento* “é o movimento de incorporação social da novidade atrelada à familiarização do estranho” (Nóbrega, 1990), operando novas interpretações da realidade sobre as modalidades mais antigas do pensamento.

Os dois níveis, de objetivação e de ancoragem, são visivelmente adversos: um busca criar verdades claras para todos e livres de toda delimitação psicológica e social, o outro assinala, o oposto, a influência de tais delimitações no seu princípio e transformação.

Dessa forma, pretendemos com nosso estudo apreender as representações do lúdico, levando em consideração seus benefícios, assim como as dificuldades de sua prática dentro de um ensino que luta para se distanciar do tradicionalismo, mas que permanece sob sua óptica.

Analisar as representações sociais do lúdico significa principalmente buscar compreender a razão pela qual a prática lúdica, mesmo sendo apontada como excelente recurso, não tem sido adotada como prática permanente em sala de aula, sendo dicotomizada entre o momento da aula e o da brincadeira.

II CAPÍTULO

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se compõe de um estudo de caso, segundo Rose (in Matos, 2001) *“utilizamos esse procedimento de pesquisa, obtendo grande quantidade de informação sobre o caso escolhido e, conseqüentemente, aprofundando seus aspectos. Diferencia-se dos estudos quantitativos porque estes últimos buscam obter informações padronizadas sobre muitos casos”*. É uma prática simples, mas que no entanto impossibilita a generalização de seus dados.

Caracterizando-se como um estudo de caráter descritivo e analítico, pois se depõe a conhecer, apreender e analisar representações sociais sobre a educação lúdica. Neste sentido, esta pesquisa será realizada na perspectiva da pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan:

Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento de coleta, a investigação é descritiva e os dados são coletados em forma de palavras ou imagens, o mundo é examinado com o conceito de que tudo é importante, e qualquer coisa pode representar um caminho para maior apreensão sobre o objeto. (1994, p.47, 3)

Este estudo, que visa compreender as representações sociais elaboradas e compartilhadas por pais, professores e alunos de escola pública, sobre a educação lúdica, foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Guimarães Coelho, situada na zona sul da cidade de Cajazeiras.

A escola conta com um corpo discente formado basicamente por crianças advindas de famílias desajustadas, pertencentes à classe de baixíssima renda, os

quais possuem em sua maioria pais desempregados ou subempregados (picoleseiros, lavadeiras, empregadas domésticas, vendedores ambulantes, pipoqueiros, agricultores, catadores de lixo e quebradores de pedra).

Quanto aos docentes, todos possuem nível superior, mas a minoria possui a graduação adequada para o ensino de 1ª a 4ª série.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram grupos focais mediados por um roteiro flexível de questões, observações e regência. O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa composta por pequenos grupos de pessoas que se reúnem para discutir um tópico específico (Carlino, 1996). Foram formados dois grupos, sendo o primeiro de professores e o segundo de alunos. Ao todo, oito sujeitos participaram da pesquisa. Desses, cinco eram alunos (três da 2ª série, uma da 3ª série e uma da 4ª série), e uma professora de cada série, desde a 2ª a 4ª séries. As observações foram feitas em cinco dias, seguidas da execução de quinze planos de aula, dos quais serão mencionados em nosso estudo apenas sete.

As conversas foram gravadas em fitas K7 com a autorização prévia dos participantes. Os dados coletados foram processados no ponto de vista qualitativo, através da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1979) por meio da técnica de análise temática. A análise temática utiliza o tema como unidade de registro para compreender as motivações de juízos, de atitudes, de crenças, etc. As respostas são analisadas tendo um tema como base, (Bardin 1979, p.106).

Aliando os conhecimentos obtidos no estudo da teoria das representações sociais aos elementos obtidos nas análises dos dados, foi possível obter resultados abreviados sobre a representação que professores e alunos

elaboram e compartilham sobre a educação lúdica, e contribuir dessa forma para a compreensão das reais dificuldades de se desenvolver o trabalho lúdico na escola.

2.2 AS OBSERVAÇÕES

O período de observação nos permitiu conhecer melhor o espaço no qual realizaríamos nossa pesquisa e regência, tanto no que diz respeito à rotina escolar quanto a relação mantida entre professores e alunos.

Os alunos apresentavam evidentes problemas de disciplina, o que é comum levando-se em consideração a faixa etária dos alunos das séries iniciais. No entanto, além da indisciplina, demonstravam-se agressivos e alheios a autoridade dos professores.

A hora do recreio, principalmente, configurava-se como o momento de maior tumulto, o que obrigou a direção da escola a adotar a medida de controlar a saída dos alunos da sala, os alunos eram chamados de cinco em cinco, para que entrassem na fila a fim de receber a merenda. Dessa forma, o problema foi amenizado.

As aulas que pudemos observar se davam de forma expositiva, na qual a professora expunha para os alunos os conhecimentos a serem assimilados, com exceção do vídeo, em que as crianças assistiram um filme. Encontramos o lúdico sendo trabalhado de forma modesta através da pintura de desenhos e no uso da massa de modelar.

Os dias de observação nos permitiram maior conhecimento sobre o nosso local de pesquisa e nos deram subsídios para melhor direcionar nossa prática de estágio.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Durante o período de fevereiro a abril de 2007, realizamos a pesquisa por meio dos grupos focais, de observações e regência. A partir dos dados obtidos e da análise feita sobre os mesmos, podemos apreender as representações elaboradas por professores e alunos da escola Maria Guimarães Coelho sobre o lúdico e sua dimensão educativa.

As representações sociais dos professores se definem a partir de um conjunto de sentidos que foram formar estruturas representacionais, ou campo representacional. Tais sentidos configuram o núcleo central da representação social e seus elementos periféricos, que se estruturam a partir de um eixo: ensino através de brincadeiras.

As análises sobre os sentidos que as representações sociais informam nos apontam que estas se estruturam quanto à questão específica da educação lúdica como representações consensuais, ou seja, o conjunto de professoras investigadas tem uma representação comum.

No estudo percebemos que o núcleo central desta representação social se constitui por um elemento estruturante – ensino por meio da brincadeira -, deste elemento derivam e se agrupam os elementos periféricos: facilitador da aprendizagem, poucos recursos, realidade escolar, realidade social, capacitação profissional e tempo. Essa produção de sentidos referentes à educação lúdica é constituída por estes temas acima citados que são formados por uma diversidade de sub-temas.

O tema que compõem o núcleo central da representação social sobre a educação lúdica é constituído por uma rede de elementos que se correlacionam. Neste sentido, educação lúdica significa: brincadeiras → facilitação da aprendizagem → capacitação → trabalho → tempo.

Vimos no capítulo anterior que o significado da palavra lúdico é brincar, e dessa forma as professoras o definem. Sobre educação lúdica nos dizem: “*É aprender brincando, através de jogos. É uma forma divertida*”. Mas voltada a sua dimensão didático-pedagógica, outra docente nos diz: “*São atividades que facilitam o raciocínio.*” A atividade lúdica facilita a aprendizagem na medida em que fala a linguagem infantil.

Sobre a prática em sala de aula, percebemos que embora utilizem o lúdico como forma de introduzir o conteúdo a ser trabalhado, ao mesmo tempo dicotomizam o que seria o momento da brincadeira e o momento em que seria dado o conteúdo.

[...] sempre que eu começo uma atividade assim, com o lúdico, eu começo a partir dos jogos pra ir incentivado a eles a aprender de forma agradável. Pra ir chamando a atenção com a brincadeira, e depois daquela brincadeira a gente ir realmente pra o conteúdo. [...] Porque se você trabalhar o contrário, você partir da parte teórica pra depois partir pra o concreto, eles vão chamar mais a atenção na brincadeira. (J. professora da 4ª série)

A brincadeira é apontada como incentivo a aprendizagem, e não como momento em que ocorre a aprendizagem, essa só aconteceria quando partissem para a parte teórica. Dessa forma, percebemos que, embora tenham uma representação positiva quanto às dimensões didático pedagógicas do lúdico, quando o núcleo central dessa representação corresponde a ensino mediado por brincadeiras, o ensino, intrínseco à aprendizagem, acontece quando é trabalhado o teórico.

As professoras abordam diversas dificuldades em se trabalhar o lúdico. Entre as principais citam a falta de materiais disponíveis tanto para a execução das atividades, quanto para a confecção artesanal.

[...] a gente precisa de mais incentivo pra fazer isso em sala de aula, porque nem sempre tem material disponível e nem sempre a gente pode trabalhar isso. (J. professora da 4ª série)

Muitas vezes pelo material que a gente não dispõe, porque muitas vezes a gente quer utiliza um material e não tem na escola. Eles em casa os alunos também não podem comprar, às vezes a gente que tem que comprar do bolso da gente pra poder eles trabalharem. Principalmente se a gente pedir: traga isso. É perdido. (A. professora da 2ª série)

A realidade social dos alunos torna a excussão do trabalho lúdico necessário e ao mesmo tempo mais difícil. Se a escola não dispõe de materiais apropriados a esse tipo de trabalho, as crianças não dispõem de recursos para comprar o que é solicitado por suas professoras. A situação exige criatividade por parte das professoras:

A gente inventa alguma coisa dentro da sala, principalmente com os recursos que a gente tem. A escola é a barreira que a gente tem que ultrapassar as dificuldades, pra poder conseguir materiais alternativos, usar, a gente usa muito materiais reciclados, usa muito garrafas, tampinhas, pra poder criar as brincadeiras em sala, pra poder fazer com que eles se familiarizem com aquele material que eles já dispõem e que não custa caro, não ta tirando do bolso, e a gente vai reaproveitar aquele material em sala. (J. professora da 4ª série)

Para que criem e produzam materiais e atividades para o trabalho lúdico, é necessário que essas professoras disponham de tempo. No entanto, por conta do baixo salário são obrigadas a trabalhar em mais de um turno, e às vezes durante os três turnos. Dessa forma, esse tempo é suprimido entre uma obrigação e outra, sobrando pouco ou nada para a confecção desses materiais.

Como o nosso trabalho é de professor, a gente trabalha em não sei quantas escolas, aí a gente também não tem tempo pra ta direto preparando material pra trazer todo dia uma coisa diferente. A gente usa isso uma vez por semana. (A. professora da 2ª série)

Além disso, os cursos de licenciatura ainda não investem na formação de seus alunos para esse tipo de trabalho. A maior parte da qualificação voltada para

a temática do lúdico ocorre quando esses professores já estão em sala de aula e buscam mini-cursos, capacitações, entre outros. Além do mais, o lúdico exige formação contínua do educador.

[...] se eu sei duas ou três brincadeiras, não tem como eu tirar o ano todinho com aquela, com aquelas três brincadeiras envolvendo a parte lúdica. Deveria sempre ter assim, mini-curso, reciclagem, sabe? Coisas que oferecessem pra você praticar em sala, sempre alguma coisa nova pra você trazer, e que não custasse assim, caro, fosse materiais alternativos dentro da sala. (J. professora da 4ª série)

A entrevistadas afirmam que a recepção dos alunos ao trabalho lúdico é muito boa, mas que os mesmos não percebem a dimensão educativa da atividade, embora os resultados comprovem aprendizagem os alunos não têm a consciência de que estão aprendendo.

Ah, eles amam! Gostam demais, é uma coisa nova pra eles é uma aprendizagem diferente, isso é muito rico pra eles. [...] A gente interage a educação com a brincadeira, mas eles assimilam só a parte da brincadeira, só que quando você vai passar pra parte teórica, como por exemplo, o que a gente citou lá no início os meio de transporte, os animais, aí agrupar, aí facilita na hora que eles vão colocar, colocar no papel. (J. professora da 4ª série)

A compreensão né? Facilita a gente puxar deles, mas pra eles mesmos entenderem por si só que estão aprendendo, não. (A. professora da 2ª série)

No grupo focal formado por alunos das séries iniciais buscamos compreender o significado do lúdico para estas crianças e a representação que as mesmas elaboravam e compartilhavam sobre brinquedo, jogo e brincadeira, assim como o lúdico em sala de aula. Além dos dados obtidos no grupo focal, analisamos também os dados obtidos nas observações e nos dias de regência de sala de aula que nos redaram muito mais informações, visto que as crianças se encontravam na posição de alunos, a qual já estavam acostumados, diferente da posição de entrevistados, estranha para eles.

As crianças têm uma definição específica do que sejam a brincadeira, o brinquedo e o jogo. Se para os adultos há confusão sobre o que seja cada um destes elementos, para as crianças a diferença é clara:

Brincadeira é esconde-esconde, brincar de boneca, brincar na árvore...
(Verônica, 8 anos – 3ª série)

Soltar pipa, brincar com o pião.
(Rodrigo, 13 anos - 2ª série)

Brinquedo é carro, boneca.
(Jonatan, 9 anos - - 2ª série)

Brinquedo é carro, cassambinha...
(Isabel, 9 anos 4ª série)

Jogo é jogo de bola, dominó...
(Rodrigo, 13 anos - 2ª série)

Futebol, baralho...
(Fernanda, 9 anos – 2ª série)

Sobre as brincadeiras preferidas, jogos com bola, brincadeiras que envolvem bonecas e carrinhos e o vídeo game. Além dessas, as crianças citam “*brincar de meter a peia*”, o que significar brincar de bater uns nos outros, esta é freqüente nas falas, meninos e meninas a apontam como brincadeira preferida, e pôde ser observada nos momentos em que as crianças estão livres para interagir.

No que diz respeito ao lúdico em sala de aula, a representação de educação compartilhada pelas crianças não permitem a associação a ludicidade. Em umas das atividades lúdicas em sala de aula uma criança diz: “*Desliga o som Tia, passa um dever bem difícil.*”, nessa expressão, ao mesmo tempo em que percebemos o anseio pelo desafio, o que é um ponto positivo, no entanto, percebemos também que as atividades escolares são encaradas com a rigurosidade de um “dever” a ser cumprido, não como parte de um processo de aprendizagem e sim como uma obrigação, ou seja, uma prática determinada por coerção. Dessa forma, se não é coercitivo, não pode ser educativo.

Diante da pergunta: sua professora costuma trabalhar com joguinhos e brincadeiras na sala de aula? Uma das crianças respondeu da seguinte forma: *“Não, porque ela quer que a gente aprenda”, “Lugar de brincadeira não é a escola, brincadeira tem hora e tem lugar”*. Para estas crianças, a aprendizagem se dá apenas no momento em que o conteúdo é passado de forma expositiva ou através de cópias e exercícios: *“[...] a gente aprende na escola, fazendo o dever, dever é a lição que a professora passa, no quadro, o livro”*.

As falas nos indicam uma representação negativa acerca da educação lúdica. As crianças não têm conhecimento sobre os estudos e toda a teoria que envolve este tipo de prática, o que faz com que tais respostas fossem de certa forma, já esperadas. O mundo atual é marcado pelas rígidas rotinas, horários e utilitarismo. Dentro dessa perspectiva, segundo Borba (2006):

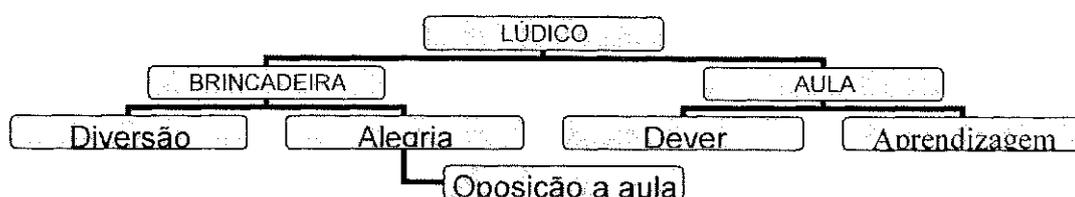
A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. [...] essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é por essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos de ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não ode correr, pular, jogar bola, etc.

Dessa forma, a representação compartilhada pelas crianças é alimentada por esta visão de que a brincadeira é oposta ao trabalho, assim como pela rigidez do ensino tradicional em que o ensino é centrado na imagem do professor e as atividades de aprendizagem são restringidas ao quadro, o giz, o caderno e o livro.

Por outro lado, as mesmas gostam das atividades lúdicas aplicadas por suas professoras: *“a gente pula, grita! Porque a gente fica feliz, porque é brincadeira e a gente se diverte”*. Ao perguntarmos se aprendiam com os jogos aplicados em sala de aula afirmavam que sim: *“Aprende, porque é jogo de letras”*. *“Aprende, quando alguém tá acanaiando (atrapalhando) a brincadeira a gente diz*

que não é assim e ensina". Nas falas, podemos identificar uma visão positiva, na qual as crianças percebem a aprendizagem tanto no caráter didático-pedagógico, quanto de socialização.

O núcleo central dessa representação é o elemento *diversão*, e desse originam-se os elementos periféricos: brincadeira → alegria → horário adequado → lugar adequado. Demonstrando em um anagrama:



O lúdico significa brincadeira → diversão → alegria, a aula, por sua vez, significa dever → aprendizagem. Podemos notar que a representação social elaborada e compartilhada por estas crianças é contraditória, oscilando entre o a incompatibilidade entre brincadeira e educação e a associação de ambas. Mas podemos perceber também que embora tenham claras as definições de jogo, brinquedo e brincadeira, a definição de jogo didático ainda lhes é confusa, o que ocasiona a contradição na representação.

2.4 A Vivencia

Descreveremos a seguir os trabalhos desenvolvidos dentro do projeto de estágio "CRIANÇA ARTEIRA", no qual nos propomos a desenvolver uma prática educativa que envolvesse o lúdico e a arte.

Encontramos na arte uma das formas mais eficientes de despertar nossa criatividade e sensibilidade. A Arte liga-se ao lúdico por seu caráter criativo e

espontâneo. Sendo assim, acolhemos a leitura da arte através da poesia, da música e das imagens. E a prática lúdica por meio dos jogos, na perspectiva de promover uma educação participativa e construtiva.

Objetivamos com isso, trabalhar a leitura em seu sentido amplo: leitura visual, emocional e racional (Martins, 2005) através do lúdico e da arte. Assim como despertar o senso crítico musical, visual e literário dos educandos, como também trabalhar o lúdico de maneira que os alunos o percebam enquanto prática educativa. Escolhemos para isso a disciplina de Língua Portuguesa.

O trabalho foi desenvolvido com alunos da 1ª e 2ª série do ensino fundamental. Durante o processo utilizamos poema musicado adequado à etapa de desenvolvimento dos educandos, na perspectiva de estimular a imaginação e despertar o prazer de ler, bem como histórias infantis, seguida de debates para incentivar a manifestação de sentimentos e opiniões dos alunos. Trabalharemos também a interpretação de imagens retratadas em pinturas. O lúdico foi trabalhado a partir de jogos da memória, alfabeto móvel, bingos, histórias codificadas, entre outros.

O primeiro plano de aula executado do foi "E a moral da história...", na qual trabalhamos a história de Pedro e o Lobo, de Sergei Prokofiev. A proposta não teve boa receptividade por parte dos alunos. A turma da 1ª série constituída principalmente por alunos fora da faixa etária e problemas de disciplina, não se concentravam em ouvir, eram inquietos, corriam e brigavam pela sala.

Pelo que podemos observar, não estavam acostumados ao trabalho lúdico e não o compreendem em sua dimensão educativa. Pediam todo o tempo que se "passasse dever", correspondente à prática tradicional de cópia do quadro para o caderno.

Os alunos são, em sua maioria, crianças advindas de famílias desajustadas, pertencentes à classe de baixíssima renda, os quais possuem em sua maioria pais desempregados ou subempregados. A realidade social dessas crianças é áspera, convivem com a pobreza, o desrespeito e marginalidade. A prática do lúdico contribuiria no sentido de “buscar a vivência de uma ausência” (Marcellino, 1997), visto que a ludicidade, caracterizada pelo divertimento, no qual, segundo Huizinga (citado por Marcellino, 1997), predomina a alegria, a combinação de regras com liberdade pode funcionar como válvula de escape, uma fuga da vida habitual, cotidiana.

Considerando que, a maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular, elas necessitam ter prazer em estudar; inversamente, podem desistir e abandonar a escola.

O ideal é que quanto mais os alunos enfrentem dificuldades de ordem física e econômica, mais a escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Que traga alegria, não que seja uma alegria que os desvie da luta, mas eles carecem de estímulo ao prazer. O lúdico deve ter primazia para aqueles que suportam mais fora da escola.

Durante o período de pesquisa percebemos a dificuldade de se trabalhar com jogos em razão da agitação dos alunos. Contudo, ao perguntarmos se compreendiam o momento dos jogos como parte da aula, respondiam de forma afirmativa. Diziam que suas professoras trabalhavam com jogos e que gostavam.

Em um dos momentos da aula, a diretora da escola colocou que “*com aquela turma só funcionava o ensino tradicional*”. O que pode ser encarado de duas formas, o lúdico não funcionava por conta da indisciplina ou pela forma que estes alunos já haviam sido educados, dentro da concepção tradicional.

Então, podemos questionar: a dificuldade em se trabalhar com o lúdico está na falta de materiais, na confecção dos mesmos, na falta de conhecimento teórico sobre a temática ou na dificuldade de administrar a prática em sala de aula?

Na atividade seguinte, já em uma turma de 2ª série com 42 alunos, devido à dificuldade sentida no primeiro dia de estágio, trabalhamos o lúdico de forma que não exigisse um longo período de concentração por parte dos alunos, ao contrário da aula anterior em que às crianças ouviram o CD que contava a história.

Trabalhamos dentro do tema da campanha da fraternidade Amazônia e fraternidade: vida e missão nesse chão. Os alunos observavam a imagem de uma árvore morta, então descreviam o que viam. Da imagem surgiram palavras, das palavras surgiram frases.

Pedimos que colocassem em uma folha o nome e a idade, em seguida escrevíamos as frases na lousa, pedíamos que os alunos lessem, então apagávamos. Colocamos a atividade como um jogo competitivo, para o qual os alunos deveriam ter boa memória. De imediato, as crianças interrogaram por qual seria o possível prêmio para o ganhador, o que nos remete a análise de uma representação em que a competição denota recompensa para aquele que vence, do contrário, qual seria a razão de competir?

Pretendíamos com a atividade avaliar a atual situação dessas crianças no que diz respeito ao nível de leitura e escrita. Com a atividade podemos avaliar que as crianças, em sua maioria, mesmo estando na 2ª série ainda não estavam alfabetizadas. O que nos lança em outro desafio: propor atividades executáveis por aqueles que ainda não estão em um nível regular de alfabetização, mas que não seja maçante para aqueles que já conseguem ler.

Percebemos também que em uma mesma sala de aula havia alunos entre 8 e 15 anos de idade, sendo que os de idade mais avançadas eram justamente os que apresentavam maior déficit de aprendizagem. Sendo assim, as atividades deveriam ser elaboradas para um grupo heterogêneo de alunos, tanto no que diz respeito à faixa etária quanto em nível de aprendizagem, leitura e escrita.

Diante de tais questões optamos por caminhar paralelo ao que era trabalhado pela professora responsável pela sala de aula. Trabalhamos então, a música “O Pato”, do CD a “Arca de Noé”, do grande “poetinha” Vinícius de Moraes.

A atividade foi bem aceita, algumas crianças já conheciam a música e acompanhavam a letra, outras tentavam cantar aquilo que já haviam captado. Em seguida perguntamos se haviam feito alguma observação sobre a música, entre muitas interrogações chegamos ao ponto: as muitas palavras que continham sílabas com a letra “p”. A professora havia trabalhado a letra no dia anterior, dessa forma, a atividade foi executada em forma de reforço.

Podemos observar o quanto os alunos estão condicionados a mecânica operação da cópia. A letrada música, foi fixada na lousa, imediatamente questionaram se era necessário copiar, e mesmo com a resposta negativa, a pergunta se repetia, e houve aqueles que copiaram mesmo sem necessidade. Pedimos então que copiassem, mas que circulassem as sílabas das palavras que continham a letra “p”. Percebemos então o contraste, as crianças faziam cópias perfeitas, mas não conseguiam identificar as palavras escritas com a letra “p”, mesmo estas estando destacadas com lápis colorido no cartaz do qual extraíram a cópia. Então, executamos a música novamente, as crianças ouviram orientadas para que atentassem para o som das palavras, para que em seguida pudessem identificar e circular as palavras em seus cadernos. Além disso, desenvolvemos a compreensão do texto.

Com essa atividade trabalhamos o ouvir pelo prazer e o ouvir direcionado e crítico. Esta foi uma atividade de fácil aplicação, embora tivessem que ouvir, não precisavam fazê-lo por um longo tempo. As crianças divertiam-se ao ouvir a música, concomitante a isso puderam reforçar o que haviam aprendido sobre o som da letra “p”.

Dando continuidade ao trabalho do ouvir, a atividade seguinte foi sobre “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque. A história dos animais aspirantes a músicos divertiu as crianças, que compreendiam bem o cômico da história. A história gravada em um CD foi executada com pausas para recapitulação dos fatos ocorridos. Perto do final, as crianças já se mostravam inquietos e dispersos, o que se configurava em um momento ideal para uma parada estratégica. O professor deve antes de tudo reconhecer os limites de seus alunos, não importe se em uma atividade lúdica ou tradicional, é necessário que sejam lidas as reações dos alunos para que se aja de acordo.

A educação lúdica deve ser essencialmente prazerosa, mas dentro da perspectiva da criança que será seu principal agente. O professor pode enganar-se acreditando que atividade é interessante e divertida, quando na verdade o será apenas nos primeiros momentos, comprovamos isso com nossa primeira atividade (E a moral da história...). Dispostos a não repetir o erro, passamos a respeitar o tempo dos alunos, ao notar a dispersão, paramos e envolvemos o final da história de suspense, seguimos então com a interpretação do que já haviam ouvido.

As crianças disseram em coro quais eram os personagens, e resumimos em frases a trajetória de cada um. Os alunos copiaram e desenharam cada animal protagonista da aventura. Só então retomamos a história, assim puderam ouvir mais concentradas do que ouviriam sem a pausa.

Ainda no âmbito das atividades relacionadas à leitura, exibimos para os alunos episódios da série que encanta crianças e adultos a gerações: “O Chapolin

Colorado”. Ao anunciarmos a atividade, os alunos vibraram a notícia e pela primeira vez, durante uma atividade, os vimos realmente concentrados, os próprios censuravam qualquer tipo de barulho.

A partir da série discutimos temas relacionados à ética, tais como mentira, ambição, roubo, honestidade, desejos. As crianças expuseram suas opiniões, questionaram as atitudes dos personagens buscando discernir o certo e o errado, mesmo nas situações em que o herói parecia agir corretamente, as crianças conseguiram perceber, baseadas em seus valores, que as atitudes eram na verdade errôneas.

Durante os trabalhos, nos chamou a atenção a pouca interação e respeito dos alunos uns com os outros. Interação no sentido do trabalho em grupo e falta de respeito visto que se insultavam e se agrediam reciprocamente. Diante disso, procuramos investir no trabalho em grupo, considerando que entre as funções e características do lúdico encontramos a socialização, um de seus principais elementos.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares; para brincarem juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade. (Borba, 2006. p.41, 2)

Partindo dessa premissa, desenvolvemos uma atividade com alfabeto móvel, em que as crianças se reuniam em grupo para formar o máximo de palavras. Cada grupo escolheu um nome e um presidente que ficaria responsável pela organização. No entanto, os problemas de socialização tornaram-se ainda mais evidentes: meninas que não queriam se misturar com meninos, alunos que não queriam que outros fizessem parte de seu grupo por conta de

desentendimentos, grupos nos quais uns dominavam excluindo outros. Em uma classe numerosa atender ao chamado de cada um tornava-se muito difícil. A atividade não atingiu os resultados esperados, exigindo uma nova estratégia de trabalho.

Decidimos então, partir para o trabalho em duplas, em uma atividade em que as crianças deveriam decifrar um texto baseando-se nas legendas. Embora ainda tivéssemos problemas com crianças que preferiam trabalhar sozinhas ou simplesmente ignoravam a ajuda do colega, conseguimos superar as dificuldades e concluir a atividade com êxito. Percebíamos que os alunos sentiam-se desafiados pela enigmática atividade, na qual, ao mesmo tempo em que sentiam dificuldade, sentiam-se capacitados para resolver.

O plano de aula seguinte foi o Bingo de Letras e Sílabas, funcionava da mesma forma de um bingo de números, os alunos que preenchessem primeiro a cartela recebiam o prêmio. A idéia foi recebida com animação. Os alunos mostraram-se competitivos e atentos às chamadas, todos estavam dispostos a buscar o prêmio.

Como já havíamos dito anteriormente, as crianças apresentavam sério déficit de leitura e escrita, por esta razão optamos por esta atividade. Sempre que chamávamos uma letra perguntávamos uma palavra iniciada pela mesma, algumas crianças respondiam e as outras captavam e repetiam. Espontaneamente formaram palavras com as sílabas soltas escritas nas cartelas entregues. A avaliação foi a melhor possível, as crianças aceitaram bem o fato de que nem todas poderiam ganhar e respeitaram as regras do jogo, mantendo-se concentrados durante toda a atividade.

O projeto "Criança Arteira" foi encerrado com uma gincana. A sala foi dividida em dois grupos, atribuímos nomes a cada um e explicitamos as regras. As

provas realizadas foram: quebra-cabeça de palavras, texto codificado, colagem de figuras, alfabeto móvel e jogo da memória.

Como poderíamos prever as crianças ficaram agitadas. Mas a competitividade fez com que trabalhassem em grupo, ajudando uns aos outros, pois muitas apresentavam dificuldade na execução das tarefas.

Apesar de tumultuada pela agitação dos alunos, a atividade rendeu excelentes resultados, principalmente no que diz respeito à socialização. Buscamos estimular o espírito de cooperação formando duplas de cada equipe para executar as tarefas. Duplas compostas por alunos mais e menos adiantados, um colaborando com o outro em função da um bem comum: tornar a equipe vencedora. Dessa forma, puderam reforçar e por em prática o que haviam aprendido de leitura e escrita. Formaram palavras sem ter que copiá-las, associaram o som às letras, palavras a imagens, ou seja, trabalharam de forma construtiva.

Durante o desenvolvimento do projeto passamos por diversas situações, tanto de aceitação quanto de rejeição. Trabalhar com atividades lúdicas não significa dizer que os alunos estarão sempre dispostos a aceitar, já que afinal o lúdico representa essencialmente divertimento. Antes disso temos que lutar contra o ranço do tradicionalismo, contra o condicionamento à cópia, à falta de espírito de coletividade. A todo tempo resistindo para mostrar que o jogo ensina, que muito pode se aprender ouvindo uma música ou uma história. Por outro lado, sentimos o prazer de ver rostinhos ansiosos torcendo, cantando, ouvindo, concentrados, curiosos, intrigados, comemorando superações e sorrindo ao vencerem o auto-desafio.

O trabalho lúdico é estimulante e desafiador, difícil de ser executado por diversos motivos, mas em compensação apresenta bons resultados. Dessa forma, diante do resultado que obtemos ao final do trabalho de estágio, podemos afirmar que a prática lúdica é uma excelente alternativa para a escola, desde que

conseguimos, também através dessa prática, superar os resquícios do tradicionalismo, deixando dele apenas o que pode nos trazer benefícios, assim como mostrar aos nossos alunos que a brincadeira também pode ser sinônima de aprendizagem.

CONCLUSÃO

O estudo nos mostrou que as professoras compartilham uma representação social positiva acerca da educação lúdica, e que o lúdico está presente na prática em sala de aula. Contudo as dificuldades enfrentadas são muitas, tais como: falta de materiais na escola, realidade social dos alunos que impede que os mesmos disponham de materiais simples (lápis, cola, tesoura, tinta, etc.), pouco preparo recebido durante a formação no que diz respeito a educação lúdica e falta tempo para criar e confeccionar materiais. As docentes acreditam no potencial da educação lúdica e atribuem a ela o papel de facilitadora da aprendizagem, no entanto, o espaço dedicado ao lúdico ainda é pequeno, restrito a uma aula em um único dia.

Os alunos compartilham uma representação contraditória, oscilante entre a incompatibilidade entre o lúdico e a aula e a compatibilidade entre as mesmas. As crianças não têm conhecimento teórico sobre o tema, nem maturidade para tal coisa, assim como não têm definido o conceito de jogo didático. Os dias de regência em sala de aula nos mostraram que estas crianças oferecem resistência às atividades que exijam concentração por longo tempo (uma média de 30 minutos), e que são estimuladas pela competitividade e compensação.

Sendo assim, as principais dificuldades em se trabalhar o lúdico são: falta de materiais oferecidos pela escola, situação financeira dos alunos, necessidade de formação contínua dos professores, falta de tempo dos mesmos para planejamento e confecção de materiais, assim como agitação dos alunos, resistência às atividades e ranço do tradicionalismo que impedem que as crianças percebam a dimensão educativa das atividades lúdicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, Denise (Dir.) *Les Représentations Sociales*. 5ª ed., Paris: P.U.F, 1997, p.p205-223.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. A matemática através da brincadeira e jogos – 2ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORBA, Ângela Meyer. O Brincar Como Um Modo de Ser e Estar no Mundo. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006

CARLINI, Cotrin B. Potencialidades da técnica qualitativa: grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. Ver. Saúde pública 1996.

GOMEZ, Perez A. I.. ***Compreender e transformar o ensino*** – Porto Alegre, RS: Art Med, 1998.

GONÇALVES, Julia Eugênia. Jogos e por quê utilizá-los na escola. Disponível em: www.aprender-ai.com.br. Acesso em: 05 julho, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JODELET, Denise. Représentations Sociales: Un domaine en expansion. In JODELET, Denise (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1997, pp 47-78.

MARANGON, Cristiane. Brincar é aprender. Revista Nova Escola edição especial Jogos e Brincadeiras, 2007.

MARCELILINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. 2ª ed. Campinas- SP – Papiros 1997.

NÓBREGA, Sheva Maia. *DO AMOR E DA DOR: Representações Sociais de jovens e adultos sobre o amor e o sofrimento psíquico*. Recife-PE: UFPE, Dep. de Psicologia, 2001, 11p.

Revista virtual EFArtigos - Natal/RN - volume 03 - número 01 - maio - 2005

SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). *O lúdico na formação do educador*. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SPINK, Mary Jane.(org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 85-108.

ANEXOS

PLANO DE AULA: E a moral da estória...

MATERIAL UTILIZADO

- CD com a narrativa Pedro e o Lobo de Serget Prokofiev;
- aparelho de som.

PROCEDIMENTO

- Ouvir a estória;
- Discussão;
- Orientação aos alunos para que façam o desenho da narrativa e construam um livro ilustrado.

PLANO DE AULA: Jogo da memória

MATERIAL UTILIZADO

(Para a construção do jogo)

- 3 folhas de papel guache;
- figuras de objetos e animais;
- cola;
- tesoura;
- lápis;
- régua.

Construção:

- desenha-se e cortam-se as cartas;

- em uma metade colam-se as figuras, na outra escreve-se o nome de cada objeto ou animal.

PROCEDIMENTO

- Divide-se a turma em grupos de 5 alunos;
- cada grupo recebe 32 cartas, sendo 16 com figuras e 16 com suas respectivas denominações;
- as crianças deveram adivinhar os pares associando as figuras às palavras.

PLANO DE AULA: Meio Ambiente.

MATERIAL UTILIZADO

- Cartaz com a gravura de árvore morta;
- papéis em branco;
- giz e lousa.

PROCEDIMENTO

- pedir aos alunos que descrevam o que estão vendo;
- copiar na lousa as respostas;
- explicar o tema e o lema da campanha da fraternidade e a importância de se conservar o meio ambiente;
- pedir que formem frases com as palavras ditas anteriormente;
- copia-se a frases na lousa, pede-se que os alunos leiam e em seguida apaga-se a frase e pede-se que escrevam o que foi lido.

PLANO DE AULA: O Pato – trabalhar as sílabas compostas pela letra P.

MATERIAL UTILIZADO

- CD A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes;
- aparelho de som
- cartaz com a letra da música;

PROCEDIMENTOS

- Executar a música e pedir que os alunos ouçam;
- Executar novamente pedindo que acompanhem a letra;
- Perguntar se observaram algo interessante na letra;
- Pedir que copiem em seus cadernos todas as palavras em que aparece a letra P;
- Executar a música mais uma vez, pedindo que atendem para tais palavras.

PLANO DE AULA: Os Saltimbancos

MATERIAL UTILIZADO

- Cd com a história Os Saltimbancos, de Chico Buarque;
- Aparelho de som;
- folhas de papel.

PROCEDIMENTOS

- Executar o Cd, fazendo pausas para recapitular a história;
- Em seguida, perguntar aos alunos quais os personagens da história e copiar na lousa as respostas;
- Pedir que contem o que aconteceu com cada personagem e copiar as respostas na lousa;

- Por último, pedir que copiem e desenhem os personagens.

PLANO DE AULA: “NÃO CONTAVAM COM A MINHA ASTÚCIA!”

MATERIAL UTILIZADO

- DVD com episódios de Chapolin Colorado
- aparelho de DVD e TV.

PROCEDIMENTO

- Executar o DVD
- Incitação a imaginação: o que vocês fariam se tivessem um anel mágico?
- Discussão ética sobre a mentira, a ambição, o roubo.

PLANO DE AULA: Trava-língua

MATERIAL UTILIZADO

- Trava-línguas A Aranha e a Jarra, Tigre e Trigo, Os mafagafos.

PROCEDIMENTOS

- Ler os trava-línguas para os alunos e pedir que repitam, quem errar perde a vez. Em seguida copiar o trava-língua no quadro e contar as letras que mais se repetem.

PLANO DE AULA: Formação de palavras

MATERIAL UTILIZADO

- Alfabeto Móvel.

- Papel.

PROCEDIMENTOS

- Pedir as crianças que formem grupos, em seguida distribui-se os alfabetos móveis. As palavras são lidas em voz alta. O grupo que formar mais palavras ganha.

PLANO DE AULA: Passa Vareta

MATERIAL UTILIZADO

- Vareta decorada ou objeto qualquer, que sirva para passar de aluno em aluno.

PROCEDIMENTOS

- Forma-se um círculo. A vareta é passada de mão em mão durante o tempo em que é cantada a música "Atirei o Pau no Gato". O aluno que estiver com o objeto nas mãos responde um cálculo matemático.

PLANO DE AULA: Bingo Matemático.

MATERIAL UTILIZADO

- Cartelas de bingo e cálculos matemáticos para serem sorteados.

PROCEDIMENTOS

- Distribuem-se as cartelas entre os alunos e sorteiam-se, a invés de números, cálculos matemáticos a serem resolvidos para que então o número possa ser devidamente marcado. O aluno que preencher toda a cartela ganha.

PLANO DE AULA: Bingo de Letras e Sílabas

MATERIAL UTILIZADO

- Cartelas de bingo e letras e sílabas para serem sorteados.

PROCEDIMENTOS

- Distribuem-se as cartelas entre os alunos e sorteiam-se, a invés de números, as letras e as sílabas. O aluno que preencher toda a cartela ganha.

PLANO DE AULA: Gincana

MATERIAL UTILIZADO

- Jogo da memória;
- História decifrada;
- Figuras, cola e papel;
- Quebra cabeça de sílabas;
- Caixinhas matemáticas.
- Alfabeto móvel;

PROCEDIMENTOS

- Divide-se a sala em dois grupos, aplica-se as atividades. O grupo que acumular maior número de pontos ganha.

QUESTÕES PARA GRUPO FOCAL DE DISCENTES

- O que é jogo?
- O que é brincadeira?
- O que é brinquedo?
- Do que você gosta de brincar?
- Sua professora trabalha com jogos na sala de aula?
- Acham que o jogo que acabamos de jogar também pode ser considerado parte da aula?
- Qual o lugar de brincar?
- E a hora?
- Escola é lugar de brincadeira?
- É possível aprender com a brincadeira?

QUESTÕES PARA GRUPO FOCAL DE DOCENTES

- O que é educação lúdica?
- Experiências em sala de aula.
- Contribuição da educação lúdica.
- As dificuldades em se trabalhar o lúdico.
- Formação acadêmica contemplou saberes relacionados ao lúdico?
- Condições oferecidas pela escola.
- Como os alunos recebem a prática?
- Os pais oferecem resistência ao trabalho lúdico?
- Os alunos percebem a dimensão educativa do jogo?
- Disponibilidade do professor;