

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Jéssica Brum

**Práticas Pedagógicas Lúdicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:  
Possibilidades e Contribuições para as Aprendizagens**

Porto Alegre  
1.Semestre  
2013

Jéssica Brum

**Práticas Pedagógicas Lúdicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:  
Possibilidades e Contribuições para as Aprendizagens**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tânia Ramos Fortuna

Porto Alegre

1. Semestre

2013

## **Ao concluir este trabalho gostaria de agradecer...**

...à Deus e aos anjos de luz que guiaram-me nesta caminhada e mantiveram-me firme, mesmo quando arriscava fraquejar.

...aos meus pais Daniel e Valni, pelo amor e carinho, pela educação recebida, por toda compreensão e escuta, e pelos conselhos sabiamente oferecidos. Ao meu irmão Rodrigo por sempre estar disposto a me ajudar, e a minha irmã Fernanda pelas longas e boas conversas.

...à minha orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tânia Fortuna, por ter me mostrado o fascínio da brincadeira, por suas palavras acalentadoras que me tranquilizaram nos momentos difíceis, e por toda confiança depositada em meu trabalho.

...ao meu amor Alam, pela compreensão e incentivo, por ter escutado minhas lamentações e ter compartilhado minhas alegrias.

...à Prof.<sup>a</sup>. Tanise Ramos Müller por me ensinar que a docência se faz com sensibilidade, paciência e dedicação.

...à minha amiga Melissa Szarblewski pelo apoio e incentivo, pela escuta, pelos conselhos, pela amizade verdadeira que supera a distância.

...à minha amiga e colega Sheyla Werner, pela parceria e companheirismo ao longo destes quatro anos, por dividir as angústias, as frustrações, as alegrias e as vitórias, por tornar minhas manhãs mais alegres.

...aos meus primos Ana Paula, Mateus, Murilo, Ana Caroline e Carlos, pela amizade, e pelas longas horas de brincadeira e diversão.

...à todos aqueles que direta ou indiretamente, ao seu modo, me incentivaram e ajudaram a concluir este percurso. Esta vitória é nossa!

*...a atividade lúdica é o berço obrigatório das  
atividades intelectuais da criança, sendo, por  
isso, indispensável à prática educativa.  
(Jean Piaget apud AGUIAR, 2003, p.83)*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como práticas pedagógicas lúdicas apresentam-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de que maneira ocorrem, e quais as suas contribuições para as aprendizagens dos alunos. Os principais conceitos do estudo – aprendizagem e ludicidade – estão ancorados nos teóricos Piaget e Vygotsky, e nos estudos de Fortuna, Friedmann, Freire, entre outros. Problematisa-se o papel do professor e a importância do lúdico para a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, que se utilizou de entrevista com uma professora do Ensino Fundamental de um Colégio da rede pública de ensino localizado em Porto Alegre/RS, bem como observações da prática pedagógica desenvolvida pela mesma. A análise dos dados permitiu identificar as possibilidades de trabalhar de forma lúdica em sala de aula, suas contribuições para as aprendizagens dos alunos e os mecanismos necessários para que este trabalho ocorra. Entre os principais resultados destaca-se a constatação de que o trabalho lúdico em sala de aula é possível e necessário; porém, para que este trabalho desenvolva-se com qualidade, faz-se necessária uma rede de apoio que envolva pais, professores, alunos e funcionários. Impõe-se, também, repensar o tempo e o espaço na escola, além do próprio conceito de aprendizagem empregado em suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ludicidade. Papel do Professor.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.(RE)DESCOBRINDO CONCEITOS: DELIMITANDO O TRABALHO.....</b>	<b>10</b>
2.1.Aprendizagem.....	10
2.2. Ludicidade e sua importância para a educação.....	15
<b>3.PERCURSOS METODOLÓGICOS:.....</b>	<b>20</b>
<b>4. ANÁLISES:.....</b>	<b>23</b>
4.1. Refletindo sobre o Papel do Professor nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	24
4.2.O Tempo e o Espaço de brincar em uma sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	28
4.3.Rede de Apoio: a comunidade escolar envolvida no trabalho pedagógico.....	31
<b>5.CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS.....</b>	<b>35</b>
<b>6.REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNDICE A:</b> Entrevista.....	41
<b>APÊNDICE B:</b> Termo de Consentimento Informado.....	42

## 1. APRESENTAÇÃO

*"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."*

*Carlos Drummond de Andrade*

Ao longo de minha trajetória acadêmica, realizei diversas observações em instituições escolares, com isso, e levando em conta também minha trajetória como discente ao longo da escolarização básica, tenho percebido uma ruptura entre as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, na Educação Infantil não são raras as vezes em que encontramos atividades que envolvam o lúdico e muitos são os aspectos que colaboram para que estas ocorram, seja, a disposição do espaço, dos móveis e dos materiais, ou pela asseguração legal através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que preveem a ludicidade como um dos princípios das propostas pedagógicas desta etapa do ensino básico. Porém, quando a criança deixa a Educação Infantil e ingressa nos anos iniciais, há uma grande ruptura nos modos de se trabalhar na sala de aula. Todos devem permanecer quietos e “atentos” ao professor, devem sentar todos um atrás do outro, realizar cópias do quadro, e assim por diante. As brincadeiras são deixadas de lado, e então, o “trabalho duro” começa, com os momentos de brincadeira expressos nos minutos “preciosos” do recreio.

No Ensino Fundamental, muitas vezes percebe-se nos alunos uma grande angústia para a chegada do recreio, o que torna a aula maçante. Não há um prazer em estar naquela aula, mas, sim, apenas um cumprimento de regras por ambas as partes: alunos e professores. Em comparação com a Educação Infantil percebe-se que a maneira como se trabalha as atividades através do lúdico e até mesmo as brincadeiras livres, tornam o processo de aprender prazeroso e significativo. A diferença entre estas etapas está na maneira como se concebe o lúdico: em uma ele é o meio de trabalho, em outra ele é considerado a dispersão dos alunos.

Desta maneira estas reflexões e vivências, levaram-me a levantar algumas questões, tais como: será que práticas pedagógicas lúdicas favorecem o aprendizado? Quais as possibilidades de um fazer docente nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental que contemple o lúdico? Quais as maneiras possíveis de se trabalhar através do brincar? Por que trabalhar o brincar? Qual sua importância? Quais as concepções dos professores investigados acerca da brincadeira e do lúdico em sala de aula? Como isso influencia suas práticas pedagógicas?

Este trabalho traz como temática, as contribuições de práticas pedagógicas lúdicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a aprendizagem, baseada na experiência de uma escola da rede pública<sup>1</sup> localizada no município de Porto Alegre/RS, na qual realizei meu estágio obrigatório da sétima etapa do Curso de Pedagogia - Licenciatura. Além disso, o trabalho se propõe a sistematizar a importância do lúdico nos processos de ensino-aprendizagem. Seu objetivo principal é compreender como estas práticas pedagógicas lúdicas podem estar presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de que maneira isto ocorre no dia a dia escolar, e quais as suas contribuições para as aprendizagens dos alunos.

O interesse pelas questões relativas ao lúdico e suas possibilidades no fazer docente, surgiu a partir de 2011, quando ingressei como colaboradora voluntária no Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, idealizado e coordenado pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tânia Ramos Fortuna, e desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo principal a formação lúdica do educador.

Inicialmente, meu interesse se resumia à curiosidade pelo tema, pois, antes de ingressar no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não imaginava que esta atividade, que muitas vezes é comum na infância, pudesse ser objeto de estudo, e mais do isso, ter verdadeira importância e contribuição para o desenvolvimento do sujeito.

Em meu estágio de docência obrigatório, na sétima etapa do Curso de Pedagogia, realizado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, percebi a importância de se discutir as práticas lúdicas para esta etapa do ensino, dado que a professora titular da turma possui uma maneira singular de trabalhar, contribuindo para as aprendizagens dos alunos através de práticas alternativas e de inspiração lúdica. A partir desta experiência vivenciada a pesquisa ora relatada começou a ser esboçada, partindo de meu interesse em visibilizar práticas pedagógicas lúdicas e suas contribuições para aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através da análise das práticas realizadas por esta professora.

---

1 Por questões éticas, o nome da instituição envolvida na presente pesquisa não será divulgada.



Este trabalho está dividido em três grandes blocos. No primeiro, apresento uma reflexão sobre os conceitos de aprendizagem e ludicidade, termos estes que serão recorrentes no decorrer deste trabalho, seguido da importância do brincar. Para tanto busco embasamento teórico em autores como: Piaget, Vygostky, Fortuna, Freire, Friedmann, dentre outros.

Na segunda parte deste trabalho, descrevo como a pesquisa foi realizada, os métodos utilizados, os sujeitos envolvidos, a instituição escolhida, e, por fim, as análises realizadas através dos levantamentos dos dados. O trabalho terá culminância com as considerações finais acerca da pesquisa realizada, capítulo no qual realizo uma reflexão mais ampla sobre o estudo desenvolvido.

## 2. (RE)DESCOBRINDO CONCEITOS: DELIMITANDO O TRABALHO

Neste capítulo proponho-me apresentar os principais conceitos estudados para a realização deste trabalho, cuja escolha deve-se à relevância para a interpretação dos dados coletados na pesquisa, além de visar oferecer uma melhor compreensão deste texto pelo leitor.

O período de escrita deste trabalho foi uma constante busca pelo conhecimento, configurando-se um momento de descobrir e redescobrir, apoiado na ideia de que o conhecimento não é algo estanque, com fim em si mesmo; pelo contrário, é renovação, adaptação aos tempos, aos espaços, às culturas. Para tanto, ancorei estes estudos em teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, e em autores como Tânia Fortuna, Adriana Friedmann e Madalena Freire.

### 2.1. Aprendizagem

Muitas são as teorias formuladas sobre a aprendizagem ao longo da História. Devemos considerar que tais teorias estão influenciadas pelos valores e culturas em determinados espaços de tempo. Os teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky aqui destacados têm grande influência na campo educacional.

Para Piaget (1972), o desenvolvimento do conhecimento está relacionado com o desenvolvimento do corpo e é considerado como um processo espontâneo ligado ao contexto geral biológico e psicológico. Já a aprendizagem é provocada por situações, sendo oposta ao que é espontâneo, limitando-se a um determinado problema. Desta maneira, o desenvolvimento explica a aprendizagem, ou seja, “o desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento” (PIAGET, 1972, p.1).

Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, é preciso, segundo Piaget (1972), começar com a ideia de operação, pois, esta é a essência do conhecimento. “Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o

objeto é construído.” (PIAGET, 1972, p.1). Assim, a operação nada mais é do que uma ação interiorizada que modifica o objeto de conhecimento. Estas operações são executadas mentalmente, e conforme Moura *et al.* (2005),

As operações são ações executadas mentalmente. São componentes necessários ao pensamento racional e incluem a conservação (o reconhecimento de que uma propriedade, como número, comprimento ou quantidade não muda as propriedades apesar de mudanças aparentes na posição, na forma ou no agrupamento) e a reversibilidade, que postula que qualquer mudança de posição forma e ordem pode ser reversível, ou seja, pode voltar ao estágio inicial. (MOURA *et al.*, 2005, p.72)

Considerando as autoras referidas e a teoria de Piaget, é possível perceber que estas operações realizadas não acontecem de maneira isolada, ou seja, elas são o resultados de uma cadeia de estruturas operacionais. “E o problema central do desenvolvimento é compreender a formação, elaboração, organização e funcionamento dessas estruturas.” (PIAGET, 1972).

*Estrutura* é uma organização interna, não apenas cognitiva e psicológica, mas também é fundamentalmente biológica, neuronal ou cerebral, com a qual a criança organiza todas as suas ações ou interpreta tudo o que faz atribuindo coerência à diversidade dos seus fazeres.(BECKER; MARQUES [s/d], p.5)

Estas estruturas não são inatas à criança, elas resultam de longos processos de construção, “no final dos quais se formam estruturas que, ainda passarão por um longo processo de generalização que progressivamente as consolida.” (BECKER; MARQUES, [s/d], p.6). Para melhor compreender estas estruturas, Piaget dividiu-as em quatro estádios de desenvolvimento. Em cada um destes estádios há o surgimento de estruturas características deste período, que, por sua vez, se distinguem das estruturas de estádios anteriores, formando construções sucessivas, Moura (2005) esclarece que,

O essencial dessas construções sucessivas permanece somando-se a novas construções de estágios posteriores. Cada estágio se caracteriza também por estruturas momentâneas e secundárias que são modificadas pelo desenvolvimento e pela necessidade de uma melhor organização. (MOURA *et al.*, 2005, p.71)

O primeiro estágio é o sensório-motor (do nascimento aos dois anos)<sup>2</sup>: neste

---

2 “Piaget chegou a conclusão de que o desenvolvimento pode ser caracterizado por diferentes estádios e chegou a médias de idades. Quando se fala de cronologia ou de idade se refere a médias e não a idades fixas (BECKER, MARQUES; [s/d], p.2)

período, a criança desenvolve-se a partir do conhecimento prático, sua inteligência está associada a exploração do ambiente e do objeto através das sensações corporais, seu raciocínio e pensamento estão ligados ao imediato. Não representa mentalmente os objetos e suas ações, e suas palavras se restringem a sílabas e palavras frases (quando a criança utiliza uma palavra para expressar um desejo ou ação).

O segundo estágio corresponde à representação pré-operatória (dos 2 aos 7 anos):, neste período a criança começa a falar, desenvolve a função simbólica, ou seja, cria imagens mentais na ausência do objeto, e, conseqüentemente, inicia-se o pensamento e a representação; mesmo assim, a percepção ainda se sobressai ao raciocínio. Também neste estágio a criança começa a relacionar causa e efeito.

O terceiro estágio corresponde ao período operatório concreto (dos 7 aos 11 anos):

O estágio das operações concretas é um período de transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. Nessa fase, a criança atinge o uso das operações lógicas pela primeira vez, e o pensamento deixa de ser dominado pelas percepções. A criança operacional concreta não é egocêntrica como a do estágio anterior, pois pode assumir o ponto de vista dos outros e desenvolve a linguagem comunicativa social. (MOURA *et al.*, 2005, p.73)

A criança deste estágio já começa a compreender regras e desenvolve conceitos morais, tais como: noções de falsidade e justiça. Também neste período a criança já faz conservações de peso, volume, números, além de ser capaz de ordenar elementos por tamanho, incluindo conjuntos.

No quarto e último estágio nomeado como operatório formal (dos 11 anos em diante) a criança atinge o ápice de sua inteligência, tornando-se capaz de formular teorias e hipóteses. Já é capaz de fazer abstrações, ou seja, fazer inferências e deduções lógicas não dependendo necessariamente da observação; além disso, é mais influenciada pela linguagem verbal.

A linguagem dá à criança ou ao adolescente um sistema de conceitos, ideias, classificações e relações. Mais do que nunca, é o veículo do pensamento, especialmente do pensamento abstrato em que os objetos concretos não existem. (MOURA *et al.*, 2005, p.73).

Os estudos de Jean Piaget apontam para quatro fatores principais que explicam o avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, ou seja, o

desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outras, são: a maturação, o papel da experiência, a transmissão social, e a equilibrção, ou autoregulação. É importante ressaltar que ambos os fatores estão interligados, e que, por si sós, não são suficientes para explicar o desenvolvimento.

Apesar de ser importante para o desenvolvimento, a maturação interna do sistema nervoso não é suficiente para explicá-lo, já que a idade cronológica da criança em determinado estágio de desenvolvimento varia de acordo com a sociedade em que ela está inserida, conforme já exposto anteriormente neste trabalho, em nota explicativa. “Assim, vê-se que essas variações de idade mostram que a maturação não explica tudo.” (PIAGET, 1972, p.2).

Qual o papel da experiência para o desenvolvimento? Para Piaget o fator experiência, “é objetivamente um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas. Mas, ainda assim, não explica tudo.” (PIAGET, 1972, p.2). Cabe diferenciar dois tipos de experiência: a experiência física, que corresponde à ação sobre o objeto e a construção de algum conhecimento sobre ele, ou seja, consiste na informação abstraída através do contato físico com o objeto. “Isso é experiência no sentido comum do termo – o sentido usados pelos empiristas.” (PIAGET, 1972, p.3). E a experiência lógico-matemática: neste caso, o conhecimento se constrói mediante as ações do sujeito sobre o objeto, e não a partir dos objetos. Friedmann embasada nos estudos de Piaget explica que, os resultados dessa experiência “vinculam-se às coordenações das ações, às estruturas do sujeito. Esse tipo de experiência revela o aspecto construtivo das estruturas mentais.”(FRIEDMANN, 2006, p.63).

O fator transmissão social, também é considerado fundamental no desenvolvimento, porém, ainda assim é insuficiente, pois, para receber essa transmissão social (linguística e educacional) a criança precisa ter estruturas que a capacite assimilar essa informação.

A equilibrção, ou autoregulação, corresponde ao quarto fator fundamental para o desenvolvimento, como já descrito anteriormente. Para Piaget como já existem outros três fatores é preciso que eles estejam equilibrados entre si; sendo assim, este é um processo ativo. É que no ato de conhecer o sujeito é ativo e, conseqüentemente, defrontar-se-á com uma perturbação externa. Diante disto, o sujeito responderá a essas perturbações em um processo de ampliação do

conhecimento.

As estruturas já construídas garantem a continuidade, porém, reformuladas graças às novas assimilações. Os novos elementos a serem assimilados constituem-se na novidade que obriga o sujeito a realizar acomodações das estruturas já existentes. Essas novidades, contudo, só podem ser assimiladas na medida em que houver estruturas de assimilação, o que se constitui no elemento de continuidade. (MARQUES, 2005, p. 4-5)

Considerando estes aspectos da teoria de Piaget, é importante ressaltar, como já dito anteriormente, que a aprendizagem não é espontânea, e se opõe ao desenvolvimento. Friedmann embasada nos estudos de Piaget, esclarece que:

A aprendizagem é um processo de aquisição decorrente da experiência (a atuação do sujeito sobre o meio). A transformação do objeto depende, em cada momento, dos esquemas assimiladores disponíveis do sujeito. Estes são indispensáveis à aprendizagem, porque objeto de uma construção do sujeito a partir da sua ação sobre a realidade. Aprender é assimilar o objeto a esquemas mentais. [...] é, portanto, uma aquisição que ocorre em razão do desenvolvimento. (FRIEDMANN, 2006, p.62).

Segundo teoria de Piaget (*apud* MARQUES, 2005) desenvolvida neste trabalho, o teórico distingue a aprendizagem no sentido amplo (*lato sensu*) e a aprendizagem no sentido estrito (*stricto sensu*). Para Becker esta aprendizagem no sentido estrito consiste numa aquisição em função da experiência, já “se essa aprendizagem puder contar com as bases fornecidas pelo processo de equilíbrio, teremos a aprendizagem no sentido amplo, que é dada pela união da aprendizagem no sentido estrito com o processo de equilíbrio.” (BECKER,[s/d], p.24).

Outra distinção que se faz necessária: refere-se a aprendizagem de formas e a de conteúdo. Os conteúdos devem ser vir como meio para a aprendizagem das formas, ou seja, colaborar para a construção de estruturas de assimilação. (NEITZEL, 2012, p. 42). Na realidade escolar o que percebemos é que os conteúdos são ensinados e em seguida repetidos tantas vezes até que seja memorizado pelo aluno. Aliás, esta é a forma como a aprendizagem é concebida no senso comum, ao invés do conteúdo, como traz Becker (*apud* NEITZEL, 2012), ser utilizado como potencializador das capacidades de aprender.

O destaque da teoria de Piaget está no fato de que a capacidade intelectual e cognitiva do sujeito são provenientes de sua própria atividade sobre o objeto, ou seja, ele mesmo constrói seu conhecimento à medida que age sobre o objeto. Neste sentido, os papéis de professor e aluno deve ser revistos. Afinal, o aluno deve ser considerado coconstrutor de seu conhecimento, enquanto o professor deve ser o

facilitador da aprendizagem, e não um mero transmissor de saberes.

Para o teórico Lev Vygotsky, a experiência também tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança. Este teórico defende que a aprendizagem ocorre na interação entre sujeito, outros sujeitos e o meio, assim, se trata de uma experiência social mediada pela interação da ação e da linguagem.

Outro aspecto importante da teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza por um conjunto de habilidades que o sujeito pode ter acesso se assistido por alguém mais experiente, ou seja, o sujeito aprende na sua ação sob o objeto, mas, ainda não o faz sozinho; é necessária a interferência de um outro alguém que, com sua experiência, crie situações que alavanquem as funções psíquicas. Desta forma, o sujeito atinge a Zona de Desenvolvimento Real, na qual, os sujeitos já dominam certas habilidades (aprendizagem).

É importante ressaltar as contribuições destas duas teorias para a educação, pois, apesar destes teóricos não possuírem uma linha totalmente convergente de ideias, possibilitaram aos estudiosos da educação compreender a aprendizagem dos seus alunos como algo plural e integral. Para ambos, a aprendizagem ocorre através da experiência e das interações. Além disso, o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem não é apenas receptor passivo de conhecimento, pois o desenvolvimento intelectual é resultado da atividade deste sujeito, “que não para de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, de construir o mundo à medida que o percebe.” (FRIEDMANN, 2006, p.56).

## 2.2. Ludicidade e sua importância para a educação

Iniciando este percurso acerca da ludicidade e de sua contribuição para a educação, faz-se necessário a retomada etimológica das palavras jogo, brincadeira e brincar, para que se compreenda a escolha e utilização, neste trabalho, do termo ludicidade.

A palavra jogo é de origem latina *jocus* e significa graça, zombaria, gracejar. Se considerarmos sua utilização no latim, perceberemos que ela é utilizada para referir piadas, charadas. Os termos brincar e brincadeira remetem a divertimento passatempo. Para ser mais específica, segundo Friedmann (2006), o termo brinco

origina-se na língua alemã *Blinklen*, inicialmente significava brilhar, seu sentido modificou-se com o tempo até significar pular, saltar; divertimento, jogo de crianças. Huizinga explica que estas “diferenças linguísticas relacionam-se com o valor social que tem o jogo em cada sociedade.” (HUIZINGA, *apud* FORTUNA, 2000, p.147).

O termo de maior abrangência segundo Fortuna é *ludus* (origem latina): seu significado “remete a brincadeiras, jogos de regra, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas [...] dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar.” (FORTUNA, 2011, p.72). A autora explica em sua Tese de Doutorado que esta dificuldade em demarcar o jogo, o brincar e a brincadeira colaborou para o surgimento de neologismos como “ludicidade, ludismo e ludologia que tentam abranger a totalidade dos fenômenos lúdicos.” (AJURIAGUERRA; MARCELLI, *apud* FORTUNA, 2011, p.73).

O jogo é de origem milenar, existe e existiu em todas as culturas e tempos. Sirvo-me das palavras de Ortiz para ressaltar a ligação do jogo com a espécie humana, para a autora, o jogo “é uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra.” (ORTIZ, 2008, p.32). Mas é importante frisar que esta condição de existência nem sempre foi tal qual conhecemos; afinal, o jogo modificou-se no decorrer da História e adaptou-se conforme o tempo e a cultura à qual está inserido. Friedmann salienta a vivacidade da atividade lúdica, enfatizando esta característica de transformação, apontando o brincar como uma atividade dinâmica, que se modifica “de um contexto para o outro, de um grupo para o outro.” (FRIEDMANN, 2006, p.43).

Pensar o brincar muitas vezes nos remete à infância, condicionando à sua existência sadia e feliz, à vivência destas atividades lúdicas. É preciso considerar que estes sentimentos nem sempre existiram: segundo os estudos do teórico Ariès (1981), a infância é uma construção social, uma invenção da era moderna, pois, se consideramos o contexto da idade medieval trazido por este autor em sua obra *A História Social da Criança e da Família*, perceberemos que não havia um sentimento diferenciado em relação à criança. As transmissões de valores, de conhecimentos, assim como a socialização da criança e as trocas afetivas, ocorriam fora do contexto familiar. A criança era considerada um ser insignificante, só deixava de ser percebida desta maneira a partir do momento em que já tivesse alcançado os sete anos de



idade, quando, então, era considerada um adulto.

É a partir do século XVII que começa a surgir o sentimento de infância, expresso pelo respeito pela criança. Historicamente inicia-se um sentimento de afetividade na família, em especial entre a mãe e a criança. No final do século XVII, a escola começa a ser considerada o lugar da educação: indispensavelmente surge a Pedagogia, pois se a criança passa a ser importante, sua educação não deve se restringir à vida privada das famílias. Isso, ocorreu progressivamente uma nutrido a outra, como propõe Walter Kohan (2003).

A escola, desta maneira, constituiu-se como um espaço de disciplinarização e ordem, dado que aprender condicionava-se à memorização de conteúdos. Este conceito de escola e aprendizagem ainda hoje se apresentam nos discursos do senso comum. Esta é a razão pela qual muitas vezes o brincar é negligenciado como contribuição para a aprendizagem, sendo a escola espaço de disciplina e trabalho "sério", na qual não há lugar para o jogo/brincadeira. Segundo Brougère (1998), nega-se ao brincar qualquer papel educativo.

Atualmente existem muitos estudos relacionados à temática lúdica, no sentido de enfatizar a importância do jogo no desenvolvimento humano e cognitivo, através dos quais se pode compreender que a atividade lúdica é um espaço de desenvolvimento do pensamento. Segundo Fortuna quando brincamos “fazemos avançar o raciocínio [...] justamente por pressupor ação, provoca cooperação e articulação de pontos de vista, estimulando a representação e o engendrando a operatividade.” (FORTUNA, 2004, p.50).

De acordo com as ideias de Santos e Cruz, a atividade lúdica, sendo uma necessidade do ser humano, não deve ser considerada apenas como diversão. Seu desenvolvimento facilita a aprendizagem, o “desenvolvimento social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.” (SANTOS; CRUZ *apud* SUDATI *et al.*, 2005, p.133).

Na perspectiva da teoria de Piaget, já mencionada neste trabalho, o jogo inicia-se no segundo estágio do período sensório-motor, com o chamado jogo de exercício, “primeira categoria de jogo proposta por Piaget, neste período as crianças constroem os fundamentos de sua inteligência explorando objetos, deslocando-se no espaço, observando e imitando pessoas.” (VIEIRA *et al* 2005, p.38).

O jogo simbólico, segunda categoria lúdica, aparece predominantemente entre os 2 e 6 anos (estádio pré-operatório) e caracteriza-se pela assimilação deformante: o jogo simbólico corresponde a uma assimilação por analogia da realidade, ou seja, a criança atribui os significados aos conteúdos de suas ações no momento que joga; assim, ela assimila a realidade e a “transfere” para o jogo de acordo com o significado que atribui a esta. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se autoexpressar. Esses jogos de faz de conta possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias e revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.

Além disso, o símbolo lúdico fornece uma linguagem mais dócil à criança, por meio da qual ela pode melhor se expressar e retomar as experiências do seu cotidiano, o que é importante no seu processo de desenvolvimento, sobretudo quando se considera que a criança do período pré-operatório ainda não dispõe de estruturas cognitivas suficientemente diferenciadas para compreender o mundo adulto de forma objetiva. (VIEIRA *et al.*, 2005, p.39).

É possível perceber a grande importância que o jogo simbólico tem no desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois “é através do jogo simbólico, do 'faz de conta', que a criança assimila a realidade externa – adulta – à sua realidade interna, é construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo.” (FREIRE, 1983. p.25).

A terceira categoria lúdica proposta por Piaget refere-se ao jogo de regras, característico do período das operações concretas: este jogo prevalece entre os adultos, quando “o jogo passa a ser controlado por disciplinas coletivas e códigos de honra em substituição aos símbolos do faz-de-conta.” (VIEIRA *et al.*, 2005, p.39).

Para Piaget “o domínio da assimilação sobre a acomodação é a principal característica da atividade lúdica.” (PIAGET *apud* VIEIRA *et al.*, 2005, p.38). Assim, é importante considerar a brincadeira como prática pedagógica que favorece a aprendizagem, sem antes de tudo deixar de ser proveitoso para a criança. O fazer pedagógico instaurado na ludicidade não implica um currículo escolar onde só haja jogos. Os jogos auxiliam sim, no desenvolvimento cognitivo, porém “uma aula lúdica é aquela que retém as características do brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade.”(FORTUNA,2000).

De acordo com os estudos de Vygotsky “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY *apud* VIEIRA *et al.*, 2005, p.42), entendida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança – possibilidade de solucionar determinados tipos de problema por si só – e o nível de desenvolvimento potencial – aquele que só possibilita à criança solucionar outros tipos de problemas com ajuda externa.

Muitas são as contribuições da ludicidade para a aprendizagem, como foi possível acompanhar ao longo deste estudo. Porém, os professores encontram dificuldades em encontrar o equilíbrio sempre tão tênue entre a didatização da brincadeira e o brincar por brincar; quanto a isso Fortuna esclarece:

O fato é que, no desafio, na surpresa, no arrebatamento, no envolvimento do ser humano por inteiro e no significado que possui o jogo é que está o prazer, que pode transbordar para outras atividades, como as escolares, e tornar a aula lúdica. Desse modo, o dilema do brincar por brincar ou brincar para alguma coisa, aparentemente insolvente, deslinda-se: brincando por brincar, também se aprende, e brincar pode, sim, ensinar, desde que continue sendo brincadeira. (FORTUNA, 2013, p.33).

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS:

Este trabalho constituiu-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso, a partir da qual busco compreender como práticas pedagógicas lúdicas podem estar presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como se apresentam no dia a dia escolar, e quais as suas contribuições para as aprendizagens dos alunos.

Para realizar a pesquisa utilizei elementos da etnografia para a coleta dos dados, tais como observação participante e entrevista semiestruturada. De acordo com Godoy, a partir da observação aprendemos “aparências, eventos e/ou comportamentos” (GODOY, 1995, p.27), o que contribui de forma essencial para o estudo de caso. No que se refere à observação participante, a referida autora explica que, nesse caso, o observador não apenas assiste o fato que está sendo estudado, mas posiciona-se junto aos outros elementos envolvidos.

Ao recorrer à entrevista como fonte para a coleta de dados, levei em consideração minha aproximação com o sujeito investigado, neste caso, a professora entrevistada. Pois, segundo Whyte (*apud* BOGAN; BIKLEN, 1994, p.135), a maior parte deste trabalho abarca a construção de uma relação entre o sujeito e o investigador, já que é importante que este deixe o sujeito à vontade. Como já conhecia a professora investigada e temos uma relação já estabelecida, utilizei questões gerais para nortear a conversa, a partir das quais o diálogo desenrolou-se. Assim, pode-se dizer que esta entrevista configura-se como uma entrevista semiestruturada. Sirvo-me de Merton e Kendall para esclarecer “que entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais.” (MERTON; KENDALL *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.135).

A professora entrevistada, aqui intitulada Professora A<sup>3</sup>, é graduada em Pedagogia com ênfase nas séries iniciais desde 2004. Atua na área desde 2000, já trabalhou com turmas de alfabetização na rede pública estadual, trabalhou com os primeiros ciclos da rede pública municipal de Porto Alegre e atualmente é professora de uma turma do 5º ano, na instituição observada. Mestre e doutoranda em educação, a Professora A tem suas pesquisas voltadas para a área dos Estudos

3 O nome da professora entrevistada não será divulgado por questões éticas, neste caso; sempre que me referir a ela utilizarei a nomeação Professora A.

Culturais, mais especificamente no âmbito das questões étnicas, com foco na afrodescendência.

Considerando os elementos explicitados para a coleta de dados, e em consonância com as ideias de André (2005), pode-se dizer que se trata de um estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo a mesma autora este tipo de estudo de caso deve ser utilizado em Educação quando:

(1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2005, p.31).

Como já foi dito, escolha deste caso deve-se às experiências e observações já realizadas anteriormente junto à professora investigada. Minha aproximação com a mesma iniciou-se em uma semana de observação para uma disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia. Este trabalho consistia em uma semana de observação e uma semana de inserção em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que tinha como objetivo proporcionar a nós estudantes um primeiro contato com a ação docente. Foi neste mesmo colégio que realizei meu estágio obrigatório do 7º semestre do Curso de Pedagogia.

Através do meu entendimento já adquirido a cerca de um trabalho lúdico, comecei a refletir sobre minha prática docente e questionar-me em que momentos eu estava sendo lúdica. Aos poucos observando e compartilhando do trabalho desenvolvido pela professora, concluí que a ludicidade não estava presente apenas nos jogos em sala de aula, mas nas propostas diferenciadas e incentivadoras que eram colocadas por mim e pela professora regente. Aliás, foi observando e refletindo sobre o trabalho desenvolvido que encontrei o foco de minha pesquisa.

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.91).

Ao conhecer o trabalho desenvolvido pela professora e por toda a equipe do colégio da rede pública de ensino, fui percebendo que há possibilidades de se trabalhar outras propostas pedagógicas, que rompem com as práticas da escola

velha, enraizadas na memorização e reprodução do conhecimento. Como uma maneira de se trabalhar de forma alternativa e diferenciada, proporcionando mais prazer aos alunos em suas aprendizagens, foram criadas oficinas através de um projeto de Extensão.

As referidas oficinas estão incluídas no currículo dos Anos Iniciais, na rotina semanal, e conforme Lopez (2010), elas têm se mostrado uma forma de ressignificar as propostas escolares. Além disso, são um espaço onde os professores podem diversificar suas práticas, através de temáticas variadas e possibilitar outros agrupamentos dos alunos, “oferecendo um outro tempo e espaço de aprendizagens e convivência para além da sala de aula clássica.” (LOPEZ, 2010, p. 43).

Observando o desenvolvimento deste trabalho identifiquei muitas características de um fazer docente lúdico presente nesta proposta. Desta maneira, verifiquei que através da análise desta proposta e das práticas desenvolvidas por esta professora, é possível extrair exemplos de como o lúdico e suas alternativas podem estar presentes na sala de aula.

Com isso, o estudo de caso mostrou-se pertinente, pois, segundo Stake (*apud* ANDRÉ, 2005), ele é fonte de experiência vicária, ou seja,

o conhecimento em profundidade de um caso, segundo ele, pode ajudar-nos a entender outros casos. [...] com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos. (ANDRÉ, 2005, p.63).

Ao trazer a experiência deste colégio e mais especificamente da professora investigada, espera-se que este “estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências.” (ANDRÉ, 2005, p.34). Através deste trabalho vislumbro a possibilidade dos leitores perceberem não apenas a importância do lúdico na Educação, mas que possam descobrir a viabilidade do trabalho lúdico em seu cotidiano escolar.

#### 4. ANÁLISES:

[...] defender o brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. O nexos entre o brincar, ensinar e aprender se estabelece quando se conciliam os objetivos pedagógicos da escola e do professor com as características essenciais da atividade lúdica e os desejos e necessidades dos alunos. (FORTUNA, 2013, p.32).

Neste capítulo busco analisar a entrevista realizada com a professora A e as observações de sua prática pedagógica. A partir dos dados levantados foi possível verificar muitos aspectos de uma prática pedagógica diferenciada, especialmente a forma lúdica do trabalho pedagógico desenvolvido. O destaque para esta prática está na sua forma ludicamente inspirada, que busca maneiras alternativas que tornam o processo de ensino-aprendizagem um momento instigante, desafiador e prazeroso de ser vivenciado.

O primeiro aspecto a ser destacado na prática desta professora é maneira como se concebem os papéis de educador e educando. No subcapítulo intitulado "Refletindo sobre o Papel do Professor nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", busca-se, a partir de exemplos desta prática, refletir sobre as formas como o professor coloca-se em situações lúdicas em sala de aula e que postura assume diante do processo de aprendizagem de seu aluno.

A partir das falas da Professora A em sua entrevista, foi possível repensar a importância da organização do tempo e do espaço para um trabalho alternativo e ludicamente inspirado, aspecto este será discutido no subcapítulo intitulado "O Tempo e o Espaço de brincar em uma sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental".

O terceiro e último aspecto a ser analisado discute a relevância do envolvimento de todos os membros da comunidade escolar (pais, funcionários, coordenadores) na realização de um trabalho pedagógico diferenciado e lúdico, e além disso, reflete sobre a importância de uma rede de apoio que envolva também auxiliares e/ou monitores que possam contribuir e ajudar o professor na organização de grandes grupos de alunos.

#### 4.1. Refletindo sobre o Papel do Professor nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental constantemente percebemos o professor distanciado de seu aluno, impondo conteúdos já programados, e desconsiderando os conhecimentos já adquiridos por estes sujeitos. Além disso exige-se silêncio e ordem e, quando há momentos de descontração e brincadeiras, estes se condensam em regras e condições impostas pelo professor, que, ao invés de brincar com seu aluno, o vigia e controla.

Neste sentido, é preciso repensar as relações professor-aluno-professor., Para Mendonça “a sala de aula não pode mais ser marcada apenas pela relação autoritária advinda da escola tradicional, é preciso que a atividade docente compreenda o ensinar e o aprender como processo interdependente e que aconteça num ambiente de ludicidade.” (MENDONÇA, 2008, p.3).

Dito isto, cabe destacar que tão importante quanto a metodologia de ensino, as propostas de trabalho e as referências de um professor é o quanto emprega de si mesmo no seu trabalho, o quanto está realmente presente e envolvido nesta relação de ensino-aprendizagem, pois, antes de ensinar é preciso estar disposto a aprender, antes de exigir é preciso disposição para entregar-se.

As relações presentes no ambiente da sala de aula, ou mesmo em um espaço maior como a própria escola estão permeadas de afeto. Lanço mão das palavras de Fortuna quando afirma que “para o professor, a relação afetiva é parte obrigatória do próprio exercício do trabalho.” (FORTUNA, 2007, p.10).

É a partir dos vínculos afetivos que estabelecemos a ponte entre “o desejo de ensinar e o desejo de aprender”, as relações afetivas muito nos dizem do processo de aprendizagem, pois a aprendizagem acontece nas trocas entre o sujeito e o meio. Através desta afirmação é possível perceber que neste processo o aluno é sujeito ativo, aprende através de suas experiências corporais e com o ambiente, as relações com os professores, colegas, pais e comunidade.

Considero a aprendizagem um processo de partilha, uma comunhão de experiências e conhecimentos, que se exerce muito além da simples reprodução do conhecimento. Ela configura-se “acima de tudo, como um processo de construção da razão, dos porquês, dos significados, do sentido das coisas, dos outros, da



natureza, de realização, da realidade, da vida. É um processo de auto e socioconstrução, um ato de verdadeira e própria coconstrução.” (RINALDI *apud* BARBOSA; HORN, 2008. p.26).

Estas relações de afeto, um olhar sensível para com o outro, e são características de uma humana docência. No trabalho da Professora A esta humana docência fica bastante visível, através de suas ações, e da maneira como conduz as relações em sala de aula. Acredito que estando esta prática permeada desta "delicadeza" e sensibilidade com o outro, o lúdico encontra espaço em seu trabalho.

É importante ressaltar que esta professora não está imersa em estudos sobre ludicidade; talvez por isso, ela defina sua prática como alternativa. Em sua fala ela esclarece que seu trabalho *não tem como objetivo o lúdico, ele é talvez, (...) quase uma estratégia para se trabalhar alternativo.* (Prof.<sup>a</sup>. A). Tal afirmação recorda Friedmann quando declara que

No cotidiano escolar, o brincar tem sido pouco presente [...] Pensar na atividade lúdica como meio educacional significa pensar menos no “brincar por brincar” e mais como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos preestabelecidos. (FRIEDMANN, 2006, p.23).

Ainda me lembro de minha primeira conversa com a Professora A, há um ano atrás quando nos conhecemos, ao questioná-la se utilizava jogos e brincadeiras em sala de aula; ela me disse que não, pois o grupo estava com dificuldades para a realização dos mesmos. A verdade é que aos poucos fui tomando consciência de que uma aula lúdica não necessariamente precisa de jogos para sê-la. O que persiste nas escolas e nos discursos é o fato de que para ser lúdico precisaríamos de jogos que ensinassem algum conteúdo, o que muitas vezes descarateriza a atividade lúdica: ao invés de ser um espaço de criação e prazer para a criança, o jogo torna-se exaustivo pela pressão de uma resposta de aprendizagem ao estímulo recebido.

Após esta conversa comecei a observar as suas aulas e algo me surpreendeu: não era preciso os jogos, pois a professora conduzia sua aula de maneira prazerosa, conservando características fundamentais do brincar. Nessa perspectiva lanço mão das palavras de Fortuna: “uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade.” (FORTUNA, 2000, p.9).

Para exemplificar estas ações da professora A, gostaria de descrever algo que me chamou a atenção. Os alunos deste colégio têm aulas de línguas estrangeiras, e em uma destas aulas a professora desta disciplina resolveu trabalhar com a história dos *Três Porquinhos* com os alunos do 4º ano, turma na qual a professora A trabalhava como regente de classe no segundo semestre de 2012. Os alunos reclamaram para a professora A que eles já eram grandes o suficiente para ouvirem esta história. Para poder ressaltar o trabalho da professora de línguas estrangeiras e contemplar o grupo de alunos que não estava contente, ela procurou outras estratégias.

Foi então que a professora A encontrou outras variantes da mesma história, só que, desta vez, o lobo contava a sua versão. A partir da leitura desta nova história os alunos começaram a demonstrar interesse, as inquietações e discussões a cerca de quem realmente seria o vilão destas histórias. A professora A propôs, então, o julgamento do Lobo Mau, o que acabou por se tornar uma grande brincadeira, cada qual exercendo seu papel, usando a imaginação e a criatividade.

Nesta atividade/brincadeira, a turma se dividiu em dois grupos (acusação e defesa), sendo que cada qual deveria se organizar para produzir “provas” que incriminassem o Lobo. Pude acompanhar o trabalho dos alunos, a professora disponibilizou horários em suas aulas, durante duas semanas, para que pudessem se organizar. Nestes momentos presenciei os alunos brincando, trocando ideias, organizando-se, cada grupo à sua maneira, contando uns com a ajuda dos outros. Como encerramento deste trabalho/brincadeira, a turma dramatizou o “julgamento do Lobo”, e posteriormente, realizou [a turma] uma conversa sobre como se sentiram e o que aprenderam com a brincadeira.

Como resultado deste trabalho os alunos se autoavaliaram. Bem como avaliaram a proposta. Algumas das aprendizagens mencionadas estavam relacionadas ao comportamento deles próprios no ambiente da brincadeira. Não poderia deixar de citar que os alunos também disseram ter aprendido o que era um julgamento e quem está envolvido.

Segundo os autores Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norimar Christe Passos, essas fantasias criadas e ouvidas pelas crianças e, além de corresponder a esta assimilação deformante, têm uma função explicativa, pois, “fantasiando ou mitificando, a criança pode compreender, a seu modo, os temas presentes nessas

fantasias. Isso favorece a integração da criança a um mundo social cada vez mais complexo (adaptação à escola, hábitos de higiene e alimentação, etc.).” (MACEDO *et al.* 1997, p.132).

Este jogo fantasioso que o grupo de crianças observadas realizou faz-nos refletir sobre esta infinidade de ações e atividades presentes em um jogo, pois tudo que vivem pode fazer parte da brincadeira, suas experiências, os desenhos que assistem, as histórias que ouvem, enfim, *o mundo mágico do jogo torna possível todo tipo de conexões ou interações para atingir diversas realizações. Os atos do jogo são produto da ilusão, da vontade, da alegria, do otimismo* (ORTIZ, 2008. p.26). Na brincadeira é possível ter tudo o que se deseja, e este preenchimento do desejo de realizar o que se quer proporciona prazer e satisfação.

Conversando com a professora A sobre este trabalho/brincadeira, percebemos que a turma desenvolveu-se discursivamente, afinal, era preciso utilizar-se de argumentação e contra argumentação, defender sua opinião; além disso, foi um trabalho que exigiu dos alunos concentração e convivência respeitosa, já que era preciso esperar que o colega terminasse de falar para se manifestar. É claro que não obteve sucesso em todos os aspectos, pois alguns alunos tiveram mais dificuldades que outros, nem todos aguardavam sua vez de falar e muitos se “irritavam” quando conseguiam contrapor o que havia sido colocado, porém, acredito que aí se encontra o papel fundamental da ludicidade e sua contribuição para a aprendizagem, pois: estes alunos podem não ter compreendido estes aspectos naquele determinado momento, mas a experiência contribuiu como reflexão para situações posteriores.

A professora proporcionou um espaço único de aprendizagens. De acordo com Moura, “a utilização da ludicidade nas atividades aplicadas em sala de aula proporciona uma série de recursos que podem auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos alunos e propor alternativas para a superação das dificuldades.” (MOURA *et al.*, 2005, p.75).

Através deste exemplo gostaria de destacar a importância do papel da professora nos momentos dedicados a este trabalho/brincadeira, pois, ao longo da brincadeira, ela esteve junto com os alunos brincando, assumiu o personagem de uma juíza e, assim, suas intervenções tinham a intenção de estimulá-los e instigá-los. Fazia isto através de indagações a ambas as partes, ajudando em seus

discursos.

O papel do professor na brincadeira, explica Fortuna embasada nas ideias de Brougère, deve ser o de organizador, aquele que estrutura e contribui para a brincadeira com questionamentos, propondo variantes para o jogo, nesse sentido, “ao professor cabe intervir no brincar com o respeito de que não é estraga-prazeres.” (FORTUNA, 2003, p.17).

É importante destacar que um trabalho pedagógico lúdico exige uma postura diferenciada do professor, dado que, “através do jogo na sala de aula os papéis perdem sua estereotipia e rigidez, pois o professor, além de ensinar, aprende, e o aluno ensina, além de aprender.” (FORTUNA, 2003, p.15).

O professor que se compromete em realizar uma docência diferenciada, que ensina e aprende com seus alunos, que considera o aluno sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, que abre espaço para práticas alternativas que valorizem uma aprendizagem prazerosa, precisa assumir um caráter organizador como salienta Freire, “no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados e trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor.” (FREIRE, 1983, p.21).

#### 4.2.0 Tempo e o Espaço de brincar em uma sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pensar a sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental muitas vezes nos remete a fileiras de cadeiras, ao professor em frente ao quadro-negro, ditando conteúdos. Neste ambiente o tempo é rigoroso, termina um exercício de matemática, começa o de português, para muitos este é um lugar de ordem, e de trabalho “sério”.

No decorrer das observações realizadas nas turmas da Professora A, tanto no 5º ano, quanto na oficina ministrada pela mesma, é possível perceber que a organização do espaço está longe de ser esta corriqueira disposição de classes. Em grande parte do tempo a prioridade de organização é em círculo. Porém, esta não é uma forma estanque de se trabalhar: pelo contrário, constantemente realiza-se trabalhos em grupos, bem como outros arranjos das classes. Mas cabe destacar

esta organização em círculo tão recorrente nesta prática pedagógica, haja vista que sentar em círculos “é uma das formas possíveis para promover o debate, pois a fala será dirigida para todos os integrantes da roda.” (RODRIGUES, 2004, p.26).

Esta organização do espaço surte efeitos: a turma tem muita facilidade para perguntar, busca significado no que fazem e os alunos têm na ponta da língua o querem e o porquê. A Professora A instiga os alunos a participarem, chama ao debate, o que tem contribuído para capacidade dos alunos de se expressar, eles sentem-se seguros para questionar. Esta é uma característica muito importante, afinal,

[...] um/a aluno/a que frequentemente pergunta em sala de aula, provavelmente terá mais condições de se colocar na sociedade, no sentido de reconhecer seus direitos e deveres e de questionar as “imposições” dessa mesma sociedade.[...] Além de qualificar o aspecto social do/a aluno/a, o incentivo ao ato de perguntar qualifica também o desenvolvimento de sua própria aprendizagem (SEFTON,2004. p.99).

Em sintonia com esta análise, a Professora A demonstra em sua fala uma preocupação com a organização do tempo e do espaço em sala de aula, pois acredita que esta proposta tem contribuído para a aprendizagem dos alunos.

*[...] eu vejo assim, uma proposta que funciona é quando eu tento romper com o tempo e o espaço, então, um dia a gente senta em círculo, um dia um atrás do outro, um dia o arranjo é dupla, grupos. Um grupo fica comigo e o outro sai pra fazer uma atividade. Então estas propostas mostram que quando a gente consegue organizar a escola em outro tempo e em outro espaço, rende mais, tem se mostrado bem interessante.*  
(Professora A).

Através desta fala da professora é possível verificar sua preocupação com a organização do espaço e do tempo para a realização de um trabalho diferenciado e ao mesmo tempo lúdico. Fortuna se refere a esta intencionalidade na adequação do tempo e do espaço para a realização destas atividades lúdicas, evidenciando que o educador precisa admitir sua responsabilidade em “garantir o tempo e o espaço para o brincar [...] a rotina diária não é neutra e o modo como o tempo é ocupado na sala de aula diz muito sobre as concepções de ensino, aprendizagem, aluno, professor e conhecimento.” (FORTUNA, 2003, p.16).

Criar espaços e tempos para o brincar em sala de aula, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no qual o brincar é muitas vezes negligenciado

e associado ao ócio, permite repensar os estereótipos de sala de aula aos quais estamos acostumados, afinal, brincar em sala de aula *exige bagunça!* Esta expressão foi utilizada pela professora A durante a entrevista, para explicar como muitas vezes este trabalho diferenciado é percebido dentro das escolas. Neste espaço de bagunça e brincadeira, *a agitação, o barulho e a aparente desordem* estarão presentes; por isso, é preciso novamente retomar a importância do papel do professor neste processo, pois será necessário que o mesmo “renuncie ao controle onipresente da turma.” (FORTUNA, 2003, p.15).

Neste lógica dos espaços e tempos de brincar em sala de aula, o planejar se reconfigura: haverá um planejamento das atividades, dos materiais necessários para a realização da mesma, porém, planejar o brincar é planejar o inesperado. Enquanto se planeja o espaço lúdico deve-se considerar que não se pode prever as ações dos sujeitos envolvidos, suas reações ou mesmo o tempo em que isto acontecerá: pode ser que a turma brinque por dez minutos, mas, também pode ser que a turma brinque durante o turno inteiro de aula. Esta bagunça deve ser inesperadamente esperada: afinal, brincar é espontaneidade, criação, imaginação.

No trabalho da Professora A observei que há esta abertura à "bagunça": não se trata de falta de controle sobre a turma, ou desordem, mas sim, de uma visão diferenciada sobre o que esperar quando o grupo trabalha. Por que não deixar que os alunos saiam em pequenos grupos para pesquisar os assuntos de aula em outros locais da escola? Porque não sentar embaixo de uma árvore e ler uma história, de uma forma tão prazerosa que os alunos não queiram que ela acabe? Onde está o problema da desordem? Eu digo, o problema está na forma como a entendemos., conforme Rodrigues: “se, por um lado, é preciso um ambiente tranquilo para o estudo, isto não deve levar a práticas que resultem em alunos passivos e servis. Em algumas situações, um ambiente de estudo é um ambiente de conversa, de movimentação.” (RODRIGUES, 2004, p.29).

O que quero deixar claro, é que não se trata de promover a algazarra em sala de aula, tampouco estou afirmando que é preciso deixar que os alunos façam tudo que querem: pelo contrário, é preciso equilibrar autoridade e brincadeira. Permitir os espaços de brincar e assumir uma postura lúdica que abarque características fundamentais do brincar (espontaneidade, prazer, diversão) no tempo da aula, garantirá que os alunos possam aproveitar estes momentos diferenciados de

aprendizagens.

#### 4.3. REDE DE APOIO: A COMUNIDADE ESCOLAR ENVOLVIDA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao refletirmos sobre as relações estabelecidas diante da escola perceberemos que são constituídas hierarquias de saberes: o professor posto em um “pedestal”, neste lugar de dono exclusivo do saber, onde apenas ele será capaz de transmitir o conhecimento para seu aluno, desconsiderando-se, então, toda bagagem de conhecimento desse aluno, e todos os outros envolvidos em seu processo de aprendizagem.

Nas análises deste trabalho detive-me neste aspecto do papel do professor diante do processo de aprendizagem de seu aluno, e principalmente diante da brincadeira. Como percebemos, o professor deve acreditar que o “outro é (sempre) capaz de aprender, onde o riso e a alegria são instrumentais exercitados no jogo de sua aprendizagem, afinal, rir, brincar, alegrar-se são elementos construtivos do conhecer.” (FREIRE, 2008, p.30).

Aliás, o professor não deve e nem está sozinho nesta caminhada pedagógica, pois, se o professor assume este caráter organizador do conhecimento, ele é capaz de perceber em outros membros da comunidade escolar o caminho para a riqueza do trabalho. É preciso chamá-los a participar de fato da vida e da rotina escolar, considerando que o aluno muito tem a aprender com o funcionário, com o pai, com colegas de outras turmas. Neste rede de apoio que envolve esta comunidade escolar também estão incluídos monitores e/ou auxiliares, coordenadores, e outros profissionais educacionais que facilitam o trabalho lúdico e favorecem a organização de um trabalho diferenciado visando o melhor aproveitamento das aprendizagens pelos alunos.

Neste sentido de um trabalho integrador, desenvolveu-se na turma desta professora uma oficina de origami, na qual os alunos do quarto ano ensinavam os alunos do primeiro ano a trabalhar com dobraduras de papel. Foi um momento lúdico, de divertimento e prazer para ambas turmas, neste engajamento motivado pelas professoras destas turmas, no qual surgiu o sentimento de grupo, que se expandia para além das paredes da própria sala.

Neste movimento de trocas, os alunos do quarto ano foram incitados a organizar a oficina, já que foi preciso refletir sobre o que sabiam a respeito de origamis e selecionar as dobraduras que seriam apresentadas aos colegas do primeiro ano; eles também deveriam se organizar em relação aos seus papéis e considerar as capacidades desses colegas (mais novos) para receber conhecimento.

Este trabalho tornou-se trabalho/brincadeira, no qual os alunos divertiram-se espontaneamente, o que ampliou as amizades entre todos os envolvidos, professores-alunos-professores e alunos-alunos. Os conteúdos (medidas, proporção) foram base para este trabalho, em que os alunos puderam experienciá-las, mas as aprendizagens destes alunos foram muito além do conteúdo. Na avaliação desta atividade/brincadeira, surgiram frases pontuais como a da Aluna L<sup>4</sup>, ao relatar sua aprendizagem:

*Quando aprendemos podemos compartilhar ainda mais, para ajudar uns aos outros.*

É importante destacar a avaliação como processo necessário ao trabalho lúdico. Fortuna nos esclarece que através desta avaliação, “o educador lúdico pode estimular a abstração refletida, conforme Piaget, isto é, a tomada de consciência das estruturas cognitivas empregadas, as estratégias utilizadas e as consequências requeridas” (FORTUNA, 2003, p.17), seja a partir da avaliação da atividade ou de um relatório do que foi feito.

Retomando o empreendimento da rede apoio no trabalho do professor, ressalta-se a relevância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos e filhas, pois, na medida em que os pais se envolvem com trabalho da professora, estabelece-se uma trama de confiança, os pais reconhecem os princípios e objetividades do trabalho pedagógico desenvolvido, e a professora pode contar com a participação dos pais, “através do trabalho do dia-a-dia, do agora; pois os pais também estão no mesmo processo – como educadores que são – de busca do conhecimento juntamente com as crianças.” (FREIRE, 1983, p.47). Como se refere a professora A:

---

4 O Nome da aluna será mantido sob sigilo por questões éticas.



[...] É chamar o pai para trabalhar com a gente. Não é chamar o pai apenas para resolver os problemas quando o aluno está precisando, é o pai para estar aqui.  
(Professora A)

Considerando o que propõe Madalena Freire em seu livro *Educador Educa a Dor* (2008, p.147), trabalhar com os pais:

- é resgatar o que os pais sabem, de intuição e bom senso, pois também são educadores;
- é ler seus interesses, desafios e necessidades, desenvolvendo para pensarem, refletirem juntos sobre “o que é EDUCAR?”. Para que cada um opte e construa seu caminho na sua relação com a educação de seu filho.

Esta professora trabalha com questões étnico-raciais e busca através destas práticas alternativas e lúdicas apresentar às crianças novos referenciais, valorizando através de seu trabalho outras culturas e outros estereótipos de beleza. Este é um exemplo de um trabalho delicado, pois, estes são conceitos novos para as crianças, e desestruturam os conhecimentos adquiridos por este aluno até então sobre características fundamentais de beleza e comportamento. O trabalho que descreverei a seguir iniciou-se através da contação de uma história onde apareciam vários penteados e tipos de cabelo, por meio do qual a professora buscava de maneira divertida explorar com as crianças a beleza das diversidades presentes nos cabelos das pessoas.

Este foi um momento tão significativo para as crianças que no dia seguinte uma aluna disse à professora que sua mãe sabia fazer penteados em cabelos crespos, como os da história. Dias se passaram e a mãe da aluna foi até a escola fazer estes penteados nos alunos, todos estavam muito interessados, levaram-se para ver de perto como se faziam as tranças, e posteriormente uns fizeram nos outros, tornou-se um misto de curiosidade, vontade, prazer. Como bem afirma Freire “para rir e brincar com o próprio processo de aprendizagem e dos demais necessitamos alimentar nossa curiosidade, juntamente com nossa ansiedade para conhecer o novo, o inusitado.” (FREIRE, 2008, p.30).

Para finalizar esta análise gostaria de destacar que o trabalho lúdico se faz possível se há apoio estrutural para o mesmo. Nas oficinas, por exemplo, o trabalho/brincadeira se faz mais presente, pois o número de alunos é reduzido. A

professora consegue acompanhar de perto seu aluno, seus avanços e retrospectivas.

Durante a oficina realizada pela professora, os alunos faziam uma “viagem” à África, para tanto precisariam de um “avião”, assim, os alunos fizeram malas, imaginaram o que gostariam de colocar dentro delas, e organizaram o que seria o “avião”, brincaram nesta “viagem”, a professora ao brincar pode verificar o que os alunos pensavam sobre a África, o que imaginavam que encontrariam neste ambiente, se pudessem estar lá, ao final da oficina, os alunos “viajam” de volta, e até lá mudanças ao longo desta brincadeira vão acontecendo no conhecimento destes alunos. A pergunta que fica é “o que será que voltará nestas malas?”. Provavelmente muitas aprendizagens, muitos conhecimentos e reconhecimentos de si e do outro.

Destaque deste trabalho também se refere às monitorias, representadas por alunos de graduação que auxiliam as professoras sempre que necessário. Por exemplo, nesta oficina a professora trabalha com a construção de bonecas negras, feitas com jornal e papel crepom. Para este trabalho os alunos necessitavam de auxílio, que sozinha muito provavelmente a professora não conseguiria dar a todos.

## 5. CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Para começar a escrita de um trabalho é preciso coragem. Muitas vezes não se sabe por onde iniciar, pois as dúvidas que pairam nos anseiam na aventura de desbravar a “tela” em branco; percebi que “nunca se está verdadeiramente “pronto” para começar.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 246). Na jornada da pesquisa, nas coletas dos dados, nas análises dos mesmos, vagam as incertezas: da clareza das palavras, do alcance dos objetivos, das respostas às questões motivadoras. Além disso, o trabalho de conclusão de curso, nos leva a refletir sobre nossa caminhada acadêmica e nosso fazer profissional, por isso, escrevê-lo significou repensar minha própria prática pedagógica, enquanto docente em formação.

O trabalho trouxe como temática as possibilidades e contribuições de práticas pedagógicas lúdicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para as aprendizagens. Para iniciá-lo foi necessário retomar conceitos importantes para a escrita e análise da pesquisa. Os dois principais conceitos que permearam este trabalho foram: aprendizagem, embasada nas teorias Jean Piaget e Lev Vygotsky, e ludicidade, reforçando sua importância para a educação de acordo com os estudos de duas principais autoras Adriana Friedmann e Tânia Fortuna.

Constatou-se neste primeiro momento que a aprendizagem ocorre em razão do desenvolvimento, por isso, para aprender algo, a criança precisa ter estruturas cognitivas capazes de assimilar e acomodar este novo conhecimento. A aprendizagem não será alcançada somente através de estímulos externos, como pensam os empiristas, afinal, segundo Piaget a criança constrói o próprio conhecimento. Desta maneira, ao professor cabe organizar as informações dos objetos de conhecimento.

Para explicar o conceito de ludicidade foi previsto inicialmente desmembrar a etimologia de outras palavras ligadas ao mesmo, tais como jogo, brincadeira e brincar, já que todas estas palavras sofreram variações de significado ao longo do tempo e em detrimento da sociedade em que estavam inseridas. O termo de maior abrangência segundo Fortuna é *ludus* (origem latina) e seu significado “remete à brincadeiras, jogos de regra, competições, recreação e às representações teatrais e

litúrgicas [...] dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar.” (FORTUNA, 2011, p.72). A autora explica em sua tese que esta dificuldade em demarcar o jogo, o brincar e a brincadeira colaborou para o surgimento de neologismos como “ludicidade, ludismo e ludologia que tentam abranger a totalidade dos fenômenos lúdicos.” (AJURIAGUERRA; MARCELLI, *apud* FORTUNA, 2011, p.73).

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que utilizou elementos da etnografia para a coleta dos dados, tais como observação participante e entrevista semiestruturada. Recordo que o estudo se debruçou sobre a análise da prática pedagógica de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de um colégio da rede pública de Porto Alegre, que busca diariamente formas alternativas de trabalho que valorizem aprendizagens tanto nos âmbitos cognitivos, quanto de formação humana para seu aluno. Seu foco de trabalho concentra-se nos estudos étnico-rationais, porém, este trabalho está perpassado por atividades lúdicas e inspiradoras.

As observações e a entrevista permitiram desmembrar a possibilidade de um fazer docente ludicamente inspirado. E desta maneira concluí-se que ser lúdico exige mudanças, repensar e reestruturar concepções acerca da Educação, não bastando apenas discursar sobre o brincar e levar às salas de aula jogos através dos quais se objetiva ensinar um conteúdo. É preciso assumir uma postura lúdica, onde as diversas dimensões do brincar estejam presentes. Uma prática pedagógica lúdica pode se efetivar como se viu no decorrer deste trabalho, através de três importantes aspectos: o primeiro se refere ao papel assumido pelo educador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando uma docência humanizadora e repensando os lugares dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; este aspecto perpassa os outros, pois, em ambos, é necessário que o professor descole sua imagem do autoritarismo e do centro de saber.

O segundo aspecto analisado se refere à organização do tempo e do espaço da sala de aula, modificar o arranjo das mesas de acordo com o trabalho, buscar novos espaços de trabalho, rompendo com a rigidez do trabalho restrito à sala de aula. Além, disso, reforça-se a responsabilidade do professor sobre a organização do tempo e do espaço de brincadeira.

O terceiro aspecto considerado como categoria de análise busca valorizar a

participação da comunidade escolar no trabalho de sala de aula, pois, se muitas vezes os professores negligenciam o brincar afirmando que os pais e outros membros da escola não consideram sua importância para a educação dos alunos, então, é preciso fazer o chamamento destas pessoas para trabalhar em conjunto com o professor. É no envolvimento que os pais, por exemplo, compreenderão os princípios e objetivos da prática pedagógica. Mais uma vez, é importante que o professor esteja receptivo a este trabalho em conjunto, cabendo a ele, resgatar os pais. Para isso é preciso a humildade de quem ensina, mas também aprende com o outro.

No decorrer deste trabalho minha prioridade foi demonstrar as possibilidades de um trabalho pedagógico lúdico, sem, no entanto, didatizar o jogo. Não se trata de ensinar conteúdos através dos jogos – o que, eventualmente, também é altamente desejável - trata-se de aprender brincando, rindo, alegrando-se, tornar o espaço da escola um ambiente prazeroso, um ambiente onde se quer estar. Para isso, é importante repensar os objetivos da aprendizagem que se pretende. Para Friedmann (2006, p.53)

A principal preocupação da educação deve ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. Em relação ao conhecimento, é importante fazer corresponder os conteúdos ao conhecimento geral das crianças, aos seus interesses e às suas necessidades, além de desafiar sua inteligência.

Em minha formação como docente o presente estudo contribuiu para reflexão da prática pedagógica lúdica e seus desdobramentos em sala de aula com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que esta modalidade de ensino tem sido pouco vinculado a um fazer docente lúdico. Muitas são as possibilidades de expansão deste estudo, considerando a amplitude da temática lúdica. No entanto, penso ser de grande relevância o encaminhamento de futuros projetos que caracterizem a didatização do jogo em sala de aula, com foco nas concepções de professores acerca do brincar, considerando sua formação e princípios docentes.

## 6. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; vol.13)
- AGUIAR, João Serapião. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.9, n.1, p.79-108, 2003. Jan./Jun.
- ARIÈS, Philippe. **História Social Da Criança e Da Família**. 2. ed Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. **Estádios do desenvolvimento**. UFRGS/FACED. Texto disponibilizado na disciplina de Psicologia da Aprendizagem. 1º sem./2011
- BECKER, Fernando. Ação, Função Simbólica e Capacidade Representativa. In: Becker, Fernando (Org.). **Função Simbólica e Aprendizagem**. Texto disponibilizado na disciplina de Psicologia da Aprendizagem. 1º Sem./2011
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Entrevista à Revista Aprendizagem**. Ano 4 nº 19/2010. Pinhais: edição julho/agosto – 2010. p.47 – 49.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo em aula: Recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p.15-19, 2003. Jul./Set..
- FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 19, n. 109, p.30-33, 2013. Jan./Fev..
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luísa Merino e DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p.147-164.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**: relato de uma professora, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e comunicação; v. 11)
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar** : crescer e aprender, O resgate do jogo infantil; São Paulo:Ed. Moderna, 2002.
- FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção cotidiano escolar: base de conhecimento)

GAVIÃO, Ana Teresa. O direito de brincar, a autoria do pensar e a alegria de viver. **Revista Aprendizagem**. Ano 4 nº 19/2010. Pinhais:edição julho/agosto – 2010. p.47 – 49.

GODOY, Aril Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, 1995. Mai./Jun.

HUIZINGA, J. Homo ludens. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. Orig. 1038).

KORHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre educação e filosofia. - Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christer. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (2ª ed.).

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia Genética e Construção do Conhecimento. In: MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. **Do Egocentrismo à Descentração**: a docência no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese de doutorado.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. **Formação de Professores: A Dimensão Lúdica em Questão**. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/55/48>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

MOURA, Alexandra de et al. A Ludicidade e a Aprendizagem: Algumas Reflexões. In: ANTUNES, Helenise Sangoi et al. **Trajatória Docente**: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Pallotti, 2005. p. 69-76.

NEITZEL, Scheila Thais Lüdke. **BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM**: Concepções docentes na Educação Infantil. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Ufrgs, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61753/000866048.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 jul. 2013

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F.. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Tradução: Paulo Slomp. Disponível em: <<http://psicologia.freeservers.com/piaget/piaget-d.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: Ávila, Ivany Souza. **Escola e Sala de Aula – mitos e ritos**: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.23 – 46

VIEIRA, Therezinha et al. Concepções do brincar na Psicologia. In: CARVALHO, Alysso et al. (Org.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p.29 – 50.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A: Entrevista****Nome:** \_\_\_\_\_**Formação:** \_\_\_\_\_**Atuação:** \_\_\_\_\_

- 1) Como você descreveria sua prática docente?
  
- 2) Quais as propostas pedagógicas que, em sua opinião, potencializam a aprendizagem do seu aluno?
  
- 3) Você acredita que o lúdico pode ser potencialmente utilizado como umas destas propostas? *Sendo assim, como você descreveria uma aula lúdica?Dê exemplos.*
  
- 4) O que, na sua opinião seria (ou é) necessário para desenvolver uma prática pedagógica lúdica, isto é, uma prática pedagógica na qual o lúdico esteja presente?  
*Uma rede apoio (coordenação, direção, pais, alunos, colegas), formação específica, recursos materiais e financeiros, espaço apropriado.*
  
- 5) Sobre as questões abordadas ao longo da entrevista, gostaria de fazer mais alguma colocação?

**ANOTAÇÕES:****APÊNDICE B: Termo de Consentimento Informado**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de abril de 2013.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o Jéssica Brum, regularmente matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

---

**Tânia Ramos Fortuna**

**Professor/a Orientador/a do TCC**