



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LUDICIDADE: uma conexão com a sala de aula

Rafaela Sousa Guimarães¹

Lúcia Gracia Ferreira²

RESUMO

A ludicidade que acreditamos e defendemos contribuir para as práticas pedagógicas, significativamente, é aquela que se configura como inteireza, vivenciada de maneira plena pelos sujeitos. Nesta perspectiva, esse estudo teve como objetivo apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, discutindo se as mesmas são atravessadas pela ludicidade. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, realizada em Amargosa-Bahia, tendo como participantes quatro professoras da rede municipal deste município. Para produção dos dados, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente e exploradas a partir da análise de conteúdo. Assim, ficou evidenciado que a ludicidade sobressai nas práticas pedagógicas como recurso didático, modificando de maneira tímida os modos do fazer docente já que é tomada muito como jogos, brincadeiras e outros artefatos que são utilizados no processo de ensinar-aprender os conteúdos. Desse modo, a ludicidade como plenitude pouco atravessa as práticas das professoras mencionadas.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas lúdicas. Ludicidade.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND PLAY: a connection with the classroom

ABSTRACT

The playfulness that we believe contributes to pedagogical practices, significantly, is that which is configured as wholeness, experienced individually by the subjects. In this perspective, this study aimed to present the pedagogical practices developed by teachers from the Initial Years of Elementary School, discussing whether they are crossed by playfulness. It was a qualitative and exploratory research, carried out in Amargosa-Bahia, with four teachers from the municipal network ethnicity as participants. For data production, semi-structured interviews were chosen, carried out individually and explored through content analysis. Thus, it was evidenced that playfulness stands out in pedagogical practices as a didactic resource, timidly modifying the ways of doing teaching since it is taken a lot as games and other artifacts that are used in the teaching-learning process of content. In this way, playfulness as fullness barely crosses the practices of aforementioned teachers.

Keywords: Teacher training. Playful practices. Playfulness.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0581-9712>. E-mail: rafaelasousaguimaraes1@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Itapetinga, Bahia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Y LUDICIDAD: una conexión con la classe

RESUMEN

La ludicidad que creemos que contribui para las prácticas pedagógicas, de manera significativa, es la que se configura como integridad, vivida individualmente por los sujetos. En esta perspectiva, este estudio tuvo como objetivo presentar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de los Años Iniciales de la enseñanza primaria, discutiendo si las mismas son atravesadas por la ludicidad. Se trató de una investigación cualitativa y exploratoria, realizada en Amargosa-Bahía, con cuatro docentes de la red municipal de esta ciudad. Para la producción de datos se eligieron entrevistas semiestructuradas, realizadas individualmente y exploradas mediante análisis de contenido. Así, se evidenció que la ludicidad se destaca en las prácticas pedagógicas como recurso didáctico, modificando tímidamente las formas de hacer docente ya que se toma mucho como juegos, juegos y otros artefactos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos. De esta forma, la ludicidad como plenitud poco atraviesa las prácticas de los profesores mencionados.

Palabras clave: Formación de profesores. Prácticas lúdicas. Ludicidad.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a prática pedagógica não é recente, visto que prezar por uma educação de qualidade, perpassa por conceber a importância de oportunizar professores a participarem de formação que tenha sentido, não só para sua prática pedagógica, mas também para sua formação pessoal.

Deste modo, vamos dialogar sobre as práticas pedagógicas e a ludicidade como potencialidade para uma educação que seja significativa para os professores e também para os alunos. O presente texto é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade-PPGECID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Consistiu em uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como instrumento para a produção dos dados às entrevistas semiestructuradas, realizadas no ano de 2020, utilizando como veículo o *Google meet*, e discutidas a partir da análise de conteúdo.

Esta pesquisa foi desenvolvida em Amargosa-Bahia, com quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais. Sendo assim, o artigo tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas colaboradoras da pesquisa, discutindo se essas práticas são atravessadas pela ludicidade.

EPISTEMOLOGIA DA TÉCNICA OU EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Etimologicamente, “Epistemologia significa o discurso (logos) sobre a ciência (episteme), é a teoria do conhecimento, existindo uma relação direta entre o sujeito e o objeto” (TESSER, 1995, p. 92). É a reflexão e o estudo sobre o conhecimento humano. Conforme Pimenta e Lima (2006), a técnica advém da execução e das operações e ações próprias. Ao passo que a prática é a concretude dessa técnica, o que é real e palpável. Assim, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 09). Compreendemos desta maneira, que a prática e a teoria caminham juntas no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação humana.

A educação é um sistema complexo que preza a organização dos sujeitos para pensar, agir e refletir sobre o seu processo de estar no mundo e atuar sobre ele. Ela deve ser incorporada na formação dos indivíduos na sua complexidade de construção das múltiplas dimensões, política, social, relacional e intelectual. Ao longo da história, a educação vem assumindo funções que se relacionam com o processo de constituição sociopolítica do Brasil. Isso recai na constituição formativa dos docentes, sejam em espaços acadêmicos ou diretamente na sala de aula.

Quanto à dimensão técnica o processo de ensino e aprendizagem, segundo Candau (2014, p. 15), “traz uma ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. É o que de mais objetivo pode-se pensar da atuação na sala de aula, as estratégias de ensino, os conteúdos, a avaliação, entre outros. Ainda para autora, “trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2014, p. 15). A técnica precisa estar associada à dimensão política e social, reverberando na intencionalidade sobre o ato de educar.

Durante a década de 1960, a tendência tecnicista assumiu a formação educacional. Segundo Veiga (2012), o pressuposto que embasou essa tendência foi à neutralidade científica, inspirada nos princípios da

racionalidade, eficiência e produtividade. Desta forma, “buscou-se a objetividade do trabalho pedagógico da mesma maneira como ocorreu no trabalho fabril” (VEIGA, 2012, p. 41). As instituições de ensino assumiam um sistema de divisão do trabalho no intuito de privilegiar a produção, ocorrendo à fragmentação dos conteúdos, acentuando a hierarquização de quem planeja e quem executa. Conforme Veiga (2012, p. 41):

Nesse enfoque, os conteúdos dos cursos de didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como farão.

Desta maneira, o professor se torna um mero executor dos conteúdos e objetivos, sendo afastado de qualquer forma de tomada de decisões sobre como elaborar os planos de ensino ou as avaliações. Sua função se assemelha a um operário do sistema educacional, aquele que só “aperta parafuso³”. Segundo Arroyo (2013, p. 23),

as artes de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornaram desnecessários diante de um campo descaracterizado. A lei 5.692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobrecem o conhecimento, a escola e os professores.

Destarte, a escola era concebida como espaço de reprodução e afirmação de um contexto sociopolítico, onde ensinar era apenas trabalhar em cima de técnicas para produção. Os professores foram descaracterizados na sua função de ensinar, assumindo apenas o papel instrumental de transferir os conteúdos disciplinares. Arroyo (2013, p. 23) aponta que

“[...] o peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando por décadas”.

³ Alusão ao filme: Tempos Modernos. O homem aparece como um robô no sistema fabril, ao qual é demonstrado a compartimentação das funções.

A educação historicamente se configura como o espelho da sociedade e da maneira como se percebe os sujeitos que nela atua. Educar é, portanto, um ato de resistência e militância, ao qual nos (re) fazemos. Até a presente data, se discute a ideologia de neutralidade no ato de se conceber a educação. A dicotomia entre a teoria e a prática pedagógica leva a uma insegurança na atuação do professor em sala de aula. Embora o século XXI esteja presente, com toda uma renovação das concepções pedagógicas, o professor que atua na sala de aula ainda não se faz sujeito da sua formação. Mesmo tendo uma formação mais ampla nos aspectos didáticos e pedagógicos, ainda falta aos docentes, autonomia no que diz respeito a exercer a sua prática pedagógica.

Surge neste contexto a discussão sobre a epistemologia da prática, que vem para superar e criticar o tecnicismo, percebendo o professor como sujeito da sua atuação, que tanto constrói o conhecimento, quanto é capaz de criar os processos metodológicos, com o propósito de mediá-los para os alunos. Segundo Diniz-Pereira (1999), modelos curriculares para formação docente baseados na racionalidade técnica, por si só não são adequados à prática docente, pois há uma dicotomia entre a teoria e a prática. Ainda, para o autor, a concepção da prática advém puramente como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, não possuindo estatuto epistemológico. Ser professor vai além do domínio da área do conhecimento que irá ensinar.

A racionalidade prática considera o professor como um “profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113). A prática não é constituída unicamente do fazer, mas de criação e reflexão, em que o conhecimento está em constante reelaboração. Assim, entendemos que é necessário que teoria e prática caminhem juntas em uma relação de equilíbrio. Conforme D'Ávila e Ferreira (2018, p. 38):

A epistemologia da prática refere-se a um saber específico, oriundo e mobilizado da/na prática docente. Dessa forma, há uma busca da valorização desse saber e através dele superar a simples e rigorosa aplicação de teorias científicas. A atividade profissional docente se faz a partir da produção de saberes no cerne da experiência, portanto, são saberes que se movimentam na ação.

O professor, nesta perspectiva, assume então uma posição de destaque na sua atuação. Os fazeres são amparados pelos saberes produzidos pelas vivências e experiências dos docentes. Segundo D'Ávila e Ferreira (2018, p. 38), “uma pedagogia apoiada na epistemologia da prática é aquela que parte da experiência vivida também pelos educandos e ressignificada pelos aportes teóricos mediados pelo docente”. Percebemos a existência da valorização dos saberes que são mobilizados por todos os sujeitos aprendentes, contribuindo para aprendizagem. No entanto, o fazer não se estabelece solitário, existe a necessidade de intercalar com a teoria num processo de intencionalidade. Duarte Neto (2012, p. 51), aponta que:

Assim, afirmamos que a epistemologia da prática se constitui, entre outros elementos, da conjunção da pedagogia da existência com os pressupostos do conhecimento tácito, e tem como objeto de interseção entre ambos, a experiência do indivíduo. Esta experiência, tomada em seus pressupostos, é o “cotidiano/prática” sobre a qual a ação se realiza e produz as bases para a construção do conhecimento, que é mediador na formação do professor.

Nesta relação, os saberes e os fazeres perpassam por uma construção da prática docente. Como sujeitos, os professores vão se fazendo através das relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar, assumindo uma centralidade na organização da sua relação entre o ensino e a sua construção. Os saberes profissionais possuem grande referência à epistemologia da prática, que segundo Tardif (2002, p. 10), é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. São aqueles saberes oriundos de um processo do fazer, da prática em sala de aula. Ainda para o autor, a epistemologia da prática tem como finalidade compreender

como os saberes são integrados de maneira concreta as atividades dos professores e como se transformam em função dos limites e dos recursos.

Para Franco (2016, p. 536) “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”. Ou seja, a prática pedagógica se configura através de uma relação estabelecida mediante aos objetivos idealizados pelo professor, estruturando-se entre a reflexão e a sua concretude. “Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536). Logo, a educação se faz mediante a um movimento de reciprocidade e de consciência sobre a sua funcionalidade, principalmente por parte do professor que está diretamente ligado ao fazer educativo.

Na concepção de Franco (2016, p. 536), “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Destarte, a estruturação das práticas pedagógicas depende das intencionalidades construídas sobre a trajetória enquanto professor, através da visão de mundo construído a partir das suas experiências e vivências. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 182) “na educação, a prática se constitui por meio da continuidade proporcionada pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos. A prática gera prática”. As práticas são produtoras das regularidades, sendo construídas e validadas mediante as vivências dos professores em sala de aula, é através delas que os docentes criam intimidade e se sentem seguros para desenvolver sua atuação. As demandas diárias da profissão docente exigem que os professores estejam afirmando ou reafirmando suas ações específicas diariamente. Entendemos que a prática é concebida numa relação que envolve os saberes docentes, pedagógicos, culturais, científicos, entre outros. São os saberes que auxiliam no processo de construção da prática desenvolvida na docência.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Iniciamos analisando as práticas pedagógicas que as professoras participantes da pesquisa desenvolvem em sala de aula, e se elas se relacionam com a ludicidade. Para isso, entendemos ser importante trazermos as bases teóricas que sustentam a nossa discussão. Conforme Franco (2016), as práticas pedagógicas são organizadas de maneira intencional, no intuito de atender determinadas expectativas que são solicitadas/requeridas conforme contexto estabelecido. Compreendemos que as práticas não são neutras, possuem um projeto educativo que as estruturam, carregam crenças, concepções, elementos pessoais, entre outras. O processo de construção das práticas pedagógicas exige do professor, tomada de decisão, pois se houver uma passividade e espera, as suas práticas podem ser formatadas a sua revelia.

Para Franco (2016), quando expomos as práticas pedagógicas, estamos trazendo para a discussão algo além da prática didática, estamos falando das circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. A docência se dá a partir da construção de saberes fundamentais estruturados ao longo da formação, sendo demarcados durante a prática, ao mesmo tempo em que vão sendo mobilizados outros. A docência é um processo longo e complexo, não é só dar aula, como socialmente acredita-se, ser professor exige uma mobilização de fatores que vão se constituindo entre si e se afirmando no seu saber-fazer.

Diante disso, Franco (2012, p. 62), apresenta que as práticas pedagógicas “são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Assim, não deve haver práticas cristalizadas, é importante que elas sejam renovadas constantemente, pois a escola como instituição, deve contribuir com as transformações da sociedade. A autora demonstra que as práticas pedagógicas precisam acompanhar o momento/espço histórico, pois tem relação direta com os aspectos culturais, sociais e ideológicos de uma

sociedade. Estas relações quase nunca são discutidas ou se colocam como ponto a ser analisados pelos docentes durante as suas formações.

Para Veiga (1989), as práticas pedagógicas possuem concordância com uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, pressupondo a relação teoria-prática. Não devemos esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam, pois a escola é um organismo vivo e dinâmico, e assim, ela deve dialogar com o contexto social. Diante disso, entendemos que ensinar exige um processo de consciência dos professores a respeito da importância de reconhecer que suas práticas pedagógicas devem estar a serviço de uma prática reflexiva, que, segundo Veiga (1989), seria a vinculação indissolúvel da teoria-prática, do saber e o fazer, uma atividade criadora e uma ação recíproca entre o professor-aluno-realidade. Se contrapondo a prática reflexiva, na prática repetitiva, o professor não se reconhece nas atividades pedagógicas, apenas executa. A partir destas práticas, podemos perceber a importância da conscientização do professor sobre o seu papel de educar, não só de instruir, mas de mediar o conhecimento para os alunos.

Assim, através das narrativas das colaboradoras da pesquisa foi possível entender como se efetiva a prática pedagógica de cada uma delas, perspectivando aspectos referentes à presença da ludicidade. Abaixo segue os relatos das professoras sobre como elas desenvolvem suas práticas em sala de aula:

Hoje como nós temos a possibilidade de um arsenal de coisas na internet, eu procuro sempre ver alguma coisa, ou um jogo ou um texto diferente, um videozinho, ou uma figura, sempre procuro uma maneira de levar alguma coisa diferente para iniciar o conteúdo a ser trabalhado (CLARICE).

Cada dia a gente trabalhava com uma letra, com jogos, com brincadeiras, com leituras de história, dramatização e a gente fazia esse planejamento em conjunto. Por exemplo, cada dia a gente trabalhava com uma letra, com jogos e brincadeiras, com leituras de história, dramatização, planejamento em conjunto. A gente fazia pesquisa, por exemplo, na internet (CECÍLIA).

A gente tem o livro didático que é para ser o nosso manual, mas eu não sou muito adepta a ele não. Claro que olho, eu preciso, até pra gente não

fugir tanto do que está proposto, mas ele não é só meu manual não! Na verdade, eu utilizo muita pesquisa. Eu vou para o computador e procuro outros livros, outras fontes, eu vou ler textos diferenciados. Não adianta levar por levar, porque é muito frustrante vê que os meninos não aproveitaram, não tiveram significação nenhuma para eles. Eu preciso levar algo que tenha sentido, que alcance os alunos. Você pode não alcançar, mas é preciso que você tente (MARINA).

A partir das narrativas, percebemos práticas rotineiras, tradicionais, mas também dotada de um saber-aprender. As professoras se utilizam da internet como principal recurso para construção das suas aulas. Essa prática pode vir a fragilizar o saber pedagógico, que segundo Pimenta (1996), são aqueles da ação de ensinar, instrumentalizando cientificamente a prática, conduzindo a efetivação do ensino e conseqüentemente as aprendizagens.

Compreendemos uma aula como espaço de construções de saberes plurais, onde os conteúdos apresentados pelos professores devem afetar os alunos como algo que seja importante e significativo. As aprendizagens significativas, segundo Moreira (2012), são ideias expressas simbolicamente e que interagem de maneira não literal com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. A partir das práticas pedagógicas provocativas e desafiantes, é possível potencializar as aprendizagens significativas para os alunos.

Conforme Franco (2016, p. 536), "considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído". A reflexão leva a um processo de construção de práticas afirmadas com a maneira de conceber a educação, fazendo da prática docente algo que está em constante construção. Veiga (1989) chama de prática pedagógica repetitiva, aquelas caracterizadas por romper com a unidade teoria-prática, tem leis e normas pré-estabelecidas e ao professor cabe apenas a subordinar-se, pois tudo já está definido, o que fazer e como fazer, não se inventa ou reinventa, apenas reproduz uma ação. Assim, o trabalho se reduz a mera execução, não há contestação ou dúvidas, os modelos são reproduzidos. Entendemos também que as professoras trazem referências para suas práticas

da forma como elas foram ensinadas, reproduzindo as mesmas para seus alunos.

O ensino é pautado pela mediação do professor, envolvendo técnicas que potencializam o conteúdo a ser compreendido pelos alunos, de modo que haja entendimento por parte deles. Utilizar dessas técnicas requer do professor uma concepção muito bem solidificada sobre o seu papel docente. Para Ferreira (2019, p. 64), “não basta, simplesmente, reproduzir modelos e protótipos, é preciso inovar”. Espera-se inovação na prática diária, pois compreendemos que é possível fazer parte do repertório docente, ao mesmo tempo em que, não se faz educação na reprodução, e sim na criatividade, marcada por proposta que despertem nos alunos vontades, desejos e quereres.

As docentes apresentam práticas pedagógicas que, embora tragam elementos como vídeos, textos, jogos e histórias, continuam nos revelando práticas tradicionais de ensino, pois a inserção de um elemento por si só não muda a concepção, é a forma como ele é usado que faz a diferença. Para Veiga (2012), as práticas pedagógicas reflexivas adotadas pelos professores têm como proposta, reelaborar o que está posto, potencializando mudanças. A mudança de uma prática repetitiva para reflexiva se dá com uma mudança das concepções, pois elas são orientadoras das práticas e norteadoras do trabalho educativo do professor.

Podemos também falar sobre a pedagogização da prática, que segundo Araújo (2002), esse termo leva a entender que o ensino se resume a instruir, reproduzir conhecimento e ater-se a regras normalizadoras. Consequentemente, as propostas pedagógicas, se reduzem à aplicação de técnicas, reconhecendo os sujeitos como “objetos” que podem ser treinados. Essa pedagogização da prática nos mostra que ainda existe um processo educacional pautado numa concepção tradicional, onde são utilizados elementos diferenciados, mas as práticas continuam abordando técnicas de ensino, sem um processo de reflexão.

As professoras demonstram uma mobilização de saberes que as permitem ensinar. Segundo Tardif (2002), todo saber implica em um processo

de aprendizagem e formação, eles têm uma relação direta com o conhecimento, as habilidades e as atitudes, sendo construídos mediante a prática estabelecida na trajetória docente. Ainda para o autor, os saberes servem como base para o ensino, possuindo referência como a maneira que o professor lida com o seu trabalho, assumindo uma pluralidade que vem do exercício da docência, do conhecimento e manifestações do saber-fazer e saber-ser. Os saberes são oriundos das vivências, experiências, aprendizagens e formação profissional, possuindo uma mobilidade, pois não são prontos e acabados, estão em constante elaboração conforme as relações que os sujeitos estabelecem com o seu entorno. Compreendemos que ao mesmo tempo em que as docentes mobilizam saberes a sua prática pedagógica, eles são limitadores, pois a prática fica restrita ao que elas já dominam, não vão além, não duvidam, não contestam e não refletem sobre aquilo que constroem.

A construção de uma prática reflexiva é um processo difícil, pois requisita romper com uma educação tradicionalmente cristalizada que pouco contribui para promover a mudança que almejamos na educação. Conforme Zeichner (1993), os professores podem desempenhar ativamente a formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho. Para o autor, refletir tem significado em reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda carreira docente.

Assim, “saber ensinar” é um processo inconcluso, que se inicia a partir da trajetória pessoal, formação inicial e continuada. As professoras trazem para a prática pedagógica os saberes estruturados, “aqueles que são construídos através das experiências da vida e no conjunto social das construções das identidades (ser mãe, ser esposa, ser filha etc.)” (FERREIRA, 2010, p. 149). Esses saberes vão se estruturando ao longo da formação profissional, são singulares, pois cada professor tem os seus. Os saberes concebidos não devem ser os únicos a estruturar a prática pedagógica, pois se assim acontecer, podemos incorrer em práticas pedagógicas repetitivas.

Compreendemos que as práticas desenvolvidas pelas professoras nos dão pistas para discutirmos os processos formativos, uma vez que eles

interferem na sala de aula. Assim, trazemos a pesquisa de Pereira (2020), em que a ludicidade é analisada como fenômeno formativo e apresenta um avanço no que concerne às possibilidades de relações que a ludicidade pode estabelecer. Segundo o autor, a ludicidade no processo de formação docente perspectiva práticas que contribuem para a formação de profissionais mais reflexivos, possibilitando construir práticas lúdicas.

Os dados revelados nesta pesquisa mostraram que a formação é carente de elementos que auxiliem os professores a promoverem a teoria juntamente com práticas que sejam dotadas de conteúdos e atos lúdicos. Para que isso ocorra, segundo Pereira, é necessário proporcionar um entendimento sobre a ludicidade a partir das vivências e experiências, isso pode desencadear o desenvolvimento de uma prática lúdica, oportunizando aos alunos um envolvimento com o conteúdo. Ainda para o autor (2020, p. 171), “ao desvincular (ou não vincular) a ludicidade da sua prática, o professor corre o risco de apenas tratar a ludicidade como receitas de jogos e brincadeiras”. Isso corrobora com as narrativas que as professoras do presente estudo trazem sobre o lúdico.

As concepções que já foram analisadas ao longo deste trabalho, remetem a ludicidade numa relação utilitarista, onde os jogos, brincadeiras e artefatos lúdicos são utilizados como recurso pedagógico e elemento de instrumentalização dos conteúdos. Essas concepções tendem a refletir em práticas pedagógicas empobrecidas e repetitivas, tendo o lúdico apenas como um fim em si mesmo a espera de resultados, como expresso abaixo:

Eu penso que seja justamente da forma como os meninos aprendem a partir de uma prática que eu utilizei, é... Botando a ludicidade como carro-chefe, diria assim, né! Trabalhei algo com eles e eu percebi que teve resultado. Então eu acho que na própria avaliação da aprendizagem do aluno que a gente percebe isso. O desenvolvimento deles com as atividades né! Que às vezes a gente sugere atividades e percebe que não tem muita aceitação né! Então no nosso próprio planejamento, a forma de avaliação é sempre essa avaliação direta do aluno, observação da participação dele, do envolvimento nas atividades, então justamente isso. A partir dessa avaliação que eu faço do percurso dele durante a aula até ver o resultado final do que foi aprendido (CLARICE).

Por isso que eu digo a todos os momentos. Desde quando eu começo a minha aula até o final, eu tento ao máximo, eu tento, não vou lhe dizer que eu sou perfeitinha não. Eu tento levar o máximo possível a ludicidade pra dentro da sala de aula. Seja de uma folha de ofício ao brinquedo lúdico, um jogo lúdico. Então a gente... Eu tento fazer uma aula prazerosa, claro que nós temos os nossos impasses e um dos impasses às vezes é a indisciplina dos alunos (CORA).

A ludicidade aparece através da contação de histórias, dos jogos de língua portuguesa, de matemática (CECÍLIA).

Eu acho que ela vai aparecer e aí eu vou para a questão, na verdade eu acho que se eu for traçar a minha trajetória, eu não vou dizer que a ludicidade apareceu de uma forma tão forte, entendeu? Eu acho que ela vem, vem aparecendo de um tempo mais próximo. Porque até então, acho que pela realidade dos lugares por onde eu passei, eu acho que isso não foi algo muito forte, entendeu? Eu acho que ela não aparece muito. Eu acho que ela vem ganhando essa concepção maior depois eu passei um período em E. M. Então eu acho que ela surge, não vou falar só da sala de aula, eu vou falar também do espaço de coordenação, que a gente tem essa proposta de trazer, quer essa quebra de ensino, eu vou dizer bem conceitual, a gente quer trazer o lúdico para o espaço desses professores (MARINA).

Os relatos revelam que as docentes compreendem que a ludicidade se faz presente nas suas práticas diárias através de elementos, artefatos e recursos, deixando evidente suas concepções, e como essas refletem em suas práticas. A concepção de ludicidade que reverbera da prática pedagógica dessas professoras é que esta ludicidade se configura como sendo algo concreto que pode ser manipulada. Isso é limitante se compararmos a maneira como concebemos a ludicidade, baseados nos estudos de Luckesi (2000, 2002, 2014), sendo entendida como experiência subjetiva, que nos atinge de maneira singular e possui referenciação com um estado de inteireza e plenitude. Em consonância com isto, temos perspectiva de Lopes (2004, 2014, 2017), que expressa a ludicidade como condição do ser humano, mas que precisa de ações externas para ser mobilizada. Assim, entendemos que ludicidade não é algo manipulável ou que possa ser mensurada, ela pode ser vivida e experienciada.

Os dados apresentados deixam aparente que essas concepções advêm da formação profissional e das vivências como alunas, pois as professoras trazem a referenciação dos jogos e brincadeiras desde a sua

época do magistério, onde esses elementos eram utilizados com propósitos de ministrar conteúdos e obter resultados. Nas narrativas expostas pelas professoras, a ludicidade é correlacionada com a prática de cada uma. Mas uma vez, fica explícito a associação direta da ludicidade com a maneira de aprender, trazendo o lúdico como elemento desencadeador das aprendizagens dos alunos. A relação entre a ludicidade aqui representada pela fala das professoras como brincadeiras e jogos, está diretamente relacionada com o ensino. Percebemos que as professoras utilizam do lúdico numa proporção de recurso “politicamente correto” para se trabalhar os conteúdos escolares.

Entendemos que as aprendizagens dos alunos não podem ser controladas com jogos ou atividades ditas lúdicas. Não estamos nos opondo aos jogos, as brincadeiras e as atividades como recursos para promoção das aprendizagens. No entanto, salientamos que se faz necessário tomar as atividades pela vertente das vivências, de como elas podem potencializar experiências, sendo analisadas como algo interno, e não apenas como algo externo, objetivo e promotoras de resultados, como nos referencia Luckesi (2014). Estamos com isso falando em promover uma educação sensível, aquela que diz respeito à sabedoria represada pelo corpo e pela mente, capaz de promover uma relação de equilíbrio (DUARTE JR, 2000). Assim, assistir uma aula expositiva sobre um bioma, por exemplo, é diferente de vivenciar *in loco*, sentir as texturas das plantas, manipular o solo, enfim, é sobre vivências e experiências que se refere à educação sensível.

Diante disso, é necessário ampliar o modelo vigente educacional e pensar em aulas que tragam sentidos para os alunos. Desta forma, ampliamos nossa discussão com Anastasiou (2004), onde ela referencia o processo de ensinagem, como algo que indica uma prática social complexa entre o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, resultando em ações efetivadas na escola e para além dela. Compreendemos que não é um movimento automático, mas um processo a ser refletido a ser colocado em prática. Ainda para a autora, esse processo exige entre ambas as partes um clima propício a saborear o conhecimento. O sabor é percebido pelos

alunos, quando o docente ensina numa relação de envolvimento e prazer transparecida pelo professor. Desta maneira, apresentamos a ludicidade como esse processo de ensinagem numa composição das aulas. Não como algo estanque, mas como um processo constante que perpassa desde o planejamento até a sua execução. Segundo Soares e Porto (2017, p. 191-192),

uma aula que caminhe pela via da ludicidade deve ter significado para quem aprende, deve denotar o fato de que, tanto o educador, quanto o educando são seres ativos, não abdicando desse momento de integração, de alegria, prazer e inteireza.

Esse cenário tende a promover uma relação de significações para quem dele participa, contribuindo com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais, relacionais, criativos, imaginativos, entre outros que vierem a surgir dependendo do grupo social que está emergindo no processo educacional. Conforme os relatos abaixo, verificamos o que as professoras entendem como aulas lúdicas:

Eu entendo de uma forma mais simples que uma aula lúdica é quando a gente utiliza alguns recursos que podem ser jogos, brincadeiras, histórias, músicas ou qualquer outra forma diferente, que torna a aula mais prazerosa. Então toda forma que o professor utiliza para tornar a sua aula mais prazerosa eu considero como lúdica (CLARICE).

Então, para mim uma aula lúdica é você saber os artifícios para ser caminhado. Porque às vezes eu posso ter vários jogos, várias coisas e não saber conduzir, e no final das contas não chegar a um único objetivo, pra mim! (CORA).

Uma aula lúdica não é uma aula tradicional, conteudista. Uma aula lúdica é uma aula mais dinâmica que te permita trazer recursos mais dinâmicos, que você consiga trabalhar, por exemplo, dentro do próprio conteúdo com esses alunos. Uma aula lúdica é uma aula mais dinâmica, é uma aula que você fuja daquela coisa engessada que eu tava falando anteriormente (MARINA).

Uma aula lúdica é uma aula prazerosa, com recursos, objetos, imagens que chame a atenção e que venha a facilitar o ensino de forma mais leve (CECÍLIA).

De acordo com as narrativas das professoras, a compreensão de uma aula lúdica tem muita relação com as concepções de ludicidade abordadas

por elas. No entanto, percebemos que, a partir do entendimento de aula lúdica, elas afirmam que o fato de ter os artefatos lúdicos já garante por si só o prazer e a plenitude, e não é assim. Concebemos que a ludicidade perpassa pela entrega total dos sujeitos a atividade que está sendo vivenciada. Assim, o sentido lúdico está na imersão sobre a ação.

Ao remeter a elementos que socialmente é percebido como lúdicos, sejam os jogos ou as brincadeiras, as professoras podem promover o que preferimos denominar de aulas potencialmente lúdicas, tomando como referência os estudos de Mineiro (2021). Diante disso, compreendemos que a ludicidade só pode ser percebida de dentro para fora, num estado de mobilização interna. Segundo Luckesi (2014, p. 19) “certamente que muitas de nossas práticas existenciais e sociais que afirmamos, pelo senso comum, serem lúdicas não o são, simplesmente, devido não gerar em um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude”. Assim, a avaliação de determinada atividade como sendo lúdica ou não depende da particularidade e singularidade de cada um, assim como das circunstâncias apresentadas.

Clarice narra que uma aula lúdica é aquela que precisa de recursos como os jogos, brincadeiras, histórias, música ou qualquer coisa diferente. Segundo Pires (2018), a utilização de jogos e brincadeiras nas escolas não podem ser confundidos como uma educação lúdica, muito menos como metodologias não convencionais para facilitar a aquisição de conteúdos formais. Mas, se assim ocorrer, eles se transformam em mais um recurso com fins pedagógicos. Conforme D'Ávila (2014), as atividades lúdicas na sala de aula atuam como elementos que desencadeiam aprendizagens significativas. No entanto, precisa integrar “a capacidade de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo” (p. 95-96). Compreendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, tenhamos uma educação lúdica como dimensão humana, onde a criatividade, as linguagens artísticas e o prazer, dão o tom da

construção de saberes, sentidos e significados. Nesse movimento, Fortuna (2018, p. 23), aponta que:

[...] a aula lúdica é o lócus por excelência do saber lúdico: é onde ele anima o professor, satisfazendo-o e dando-lhe prazer na docência. Mas como se trata de um saber oriundo da prática, no sentido de que é aprendido com a prática da ludicidade, especialmente na aula lúdica, não se restringe a sala de aula, participando de toda a vida do professor (sua relação com o conhecimento, a aprendizagem, os alunos, os materiais de ensino, a vida).

Diante desse contexto, o professor precisa estar “impregnado de ludicidade”, vivenciando o estado de ludicidade, conhecendo suas potencialidades para o processo formativo humano. Os saberes lúdicos citados por Fortuna (2018), são saberes provenientes das experiências. Por seu turno, participar de situações formativas, em que o professor possa vivenciar ações lúdicas, pode contribuir na sua prática. Desta forma, entendemos que é possível que os professores possam validar as práticas lúdicas na sala de aula. Entretanto, ainda percebemos nas narrativas abaixo que a dimensão dos conteúdos está presente:

E aí eu vou pra a questão da minha metodologia, porque eu preciso planejar pensando como eu vou trabalhar, isso é um grande desafio, o material às vezes é muito engessado, eles são muito conceituais. Isso é isso e acabou! Nós não somos esse professor de simplesmente chegar lá na frente e trabalhar, mesmo tendo alguns livros que é nosso manual. Eu preciso adequar para linguagem dos meus alunos. Acredito que no primeiro ano a gente sente a necessidade de procurar o lúdico para trabalhar. Não é possível só trabalhar o conteúdo, uma história é um gênero textual sem buscar uma forma lúdica para que eles entendam melhor, para que seja algo prazeroso (MARINA).

E aí, eu quando eu vou fazer meu planejamento eu sempre gosto, eu não dou conta ali, eu sempre digo a coordenadora, porque eu sempre gosto de pesquisar, vou para o Google, pesquiso jogos relacionados ao tema para poder fazer essa interdisciplinaridade porque eu gosto muito de trabalhar de um jogo eu puxar todas as disciplinas do dia. E aí eu tento, às vezes, por exemplo, eu pego uma pescaria, aí eu trabalho nesse dia meio ambiente, aí eu pego já a partir dali trabalho matemática, probleminhas para passar sobre o meio ambiente, aí eu vou instigando, eles colocam uma palavra, a separação de sílabas. Eu faço como o povo diz, uma gororoba de tudo para que eles possam a partir dali já trazer. Então para eu planejar eu gosto muito da pesquisa no Google, eu pesquiso muito sobre isso. Eu gosto muito de usar a metodologia mais voltada para a questão mesmo do lúdico. Faço o registro no quadro, fazendo

questionamentos, comparações, depois vou para a questão da atividade, seja no caderno, xerocopiada ou livro didático para depois eu fazer as correções (CORA).

Através de pesquisa, de sugestão, de leitura. Eu pesquiso muito, pois eu estou vindo da creche, então eu tenho que ter esse cuidado de não infantilizar demais o conteúdo. Mesmo nesse período eu continuo pesquisando, armazenando (CECÍLIA).

Eu uso muitos livros. Eu uso o livro didático dos meninos, né? Tudo que possa ser aproveitado no livro, eu aproveito, é.... Costumo fazer também atividades xerocopiadas, utilizo notebook, eu sempre levo meu notebook para escola, uso o datashow, utilizo som quando tem necessidade, né? Quando cabe, utilizo jogos. A gente dispõe de alguns jogos na escola. Quando a gente não tem, eu chego a construir alguma coisa só para trabalhar aquele momento com os meninos... E tudo que eu vejo que vai possibilitar a aprendizagem deles, eu tô utilizando (CLARICE).

As narrativas das professoras nos possibilitam entender que a construção das suas aulas possui uma organização que perpassa o planejamento, a metodologia, a pesquisa e a utilização dos aparatos tecnológicos. Desse modo, Franco (2015, p. 605) assinala que:

uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades.

Desta maneira, podemos dizer que as narrativas nos dão uma dimensão de que existe sim uma intencionalidade no processo construtivo das aulas. Marina, Cora e Clarice também referenciam as suas aulas ao lúdico associando como recursos pedagógicos. A ludicidade da forma como as docentes compreendem aparece no planejamento. De acordo com as narrativas, percebemos que o lúdico é concebido como algo que precisa ser bem utilizado, não podendo haver “perda de tempo”, pois é a partir da efetivação dos conteúdos que as professoras conseguem o sucesso escolar, ou seja, tudo deve ser utilizado como fundamento para promover o ensino e conseqüentemente à aprendizagem. Assim, o brincar e o jogar apresentados pelas professoras adquirem uma conotação de temporalidade e funcionalidade.

Compreendemos que a ludicidade toma lugar na vida dos professores, a partir das experiências e vivências lúdicas que envolvem os professores ao longo da sua trajetória. Segundo Ferreira (2014), o desenvolvimento profissional é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. É mediante essa construção que os professores vão estruturando conhecimentos, habilidades e saberes que são importantes para sua prática. É certo que, a ludicidade incorporada num processo formativo pautado não só em teoria, mas em vivências e experiências, passa a compor a prática, possibilita a (re) construção e mobilização dos saberes e tende a promover mudanças na formação; portanto, passa a fazer parte da constituição do docente. Assim, a partir de inquietações que movimentam os docentes, retirando do lugar do conforto, que estes vão reconstruindo sua percepção sobre o seu fazer, pois a continuidade do processo de aprender e apreender devem estar presentes na profissão docente.

Outros estudos sobre formação docente e ludicidade (GUIMARÃES; FERREIRA, 2022; 2020; GUIMARÃES, 2020; PEREIRA; JESUS, 2020; SILVA; FERREIRA; SILVA, 2020; FERREIRA, 2015; 2020; FERRAZ, R. D; FERREIRA, 2020; FERRAZ, R. C.; FERREIRA, 2020; FERRAZ; FERREIRA, 2019) dão conta de nos proporcionar reflexões que nos permitem discussões sobre as temáticas já anunciadas e também sobre aquelas com quem dialogam com as práticas pedagógicas. Portanto, entendemos que estudos sobre a ludicidade e suas nuances/conexões precisam continuar a acontecerem.

Diante de tudo que foi discutido, fica evidente que as narrativas das colaboradoras da pesquisa sobre a prática pedagógica, revelam que estas práticas são restritas ainda ao pensamento tradicional da educação. Embora as professoras digam que utilizam elementos diversificados nas suas aulas como jogos, brincadeiras e outros artefatos, eles servem como recursos pedagógicos e instrucionais para ensinar os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as práticas pedagógicas expostas pelas docentes, percebemos que todas revelaram em seus relatos, a existência de ações

instrucionais que acabam por limitar a atividade de ensino. Entendemos que são as ações e a intencionalidade sobre os elementos utilizados que direcionam uma prática pedagógica reflexiva. Compreendemos que a concepção apresentada pelas professoras sobre a ludicidade, reverbera em práticas pedagógicas que assumem a função de execução e se tornam rotineiras, tendo o lúdico apenas como um fim em si mesmo a espera de resultados.

Diante disso, fica explícito, quanto as professoras pesquisadas, que as suas práticas pedagógicas são carregadas de lúdico, mas que, este, pouco as modificam, pois embora as professoras se utilizem de brincadeiras, jogos e artefatos lúdicos, estes se apresentam como recursos pedagógicos para ministrar os conteúdos. Em síntese, as práticas pedagógicas são reverberações de um processo formativo docente, de concepções e de saberes que vão sendo construídos ao longo da profissão e que, muitas vezes, não atende demandas contemporâneas. Compreendemos que a ludicidade como experiência humana e plenitude do sujeito tende a contribuir com práticas que podem se inovar pela tomada de consciência do professor e com um ensino que mobilize saberes necessários ao processo de ensinar-aprender.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004. p. 15-44.

ARROYO, G. M. **Ofício de mestre**: Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARAÚJO, I. L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002. Disponível em: encurtador.com.br/nW016. Acesso em: 09 nov. 2020.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-

100, jul./dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/CJLMN. Acesso em: 28 jul. 2020.

D'ÁVILA, C. M.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A. V. (Org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 21- 46.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 10-125, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2000.

DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 21, p. 48-69, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/326>. Acesso em: 01 set. 2020.

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G. O ato de ensinar como estado de ludicidade. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.). **Formação de professores e ludicidade**: sobre sonhos possíveis. Curitiba: CRV, 2019. p. 77-86.

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. Vivência e Ludicidade: diálogos possíveis numa perspectiva histórico-cultural. In: IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade (ENELUD), 9, 2021, Salvador-BA. **Anais [...]**. v. 9, Salvador-BA, UFBA, 2021, p. 448-452.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. Práticas exitosas no ensino superior: um diálogo com a ludicidade. In: IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade (ENELUD), 9, 2021, Salvador-BA. **Anais [...]**. v. 9, Salvador-BA, UFBA, 2021, p. 372-377.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2010.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, L. G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.99-

110, 2015. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2458>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERREIRA, L. G. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 61-76, out./dez. 2019. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660/4269>. Acesso em: 02 ago. 2020.

FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, 410-431. 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FORTUNA, T. R. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam quem são? In: D'ÁVILA, C. M.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 19-28.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Concepções de ludicidade: o que as professoras apresentam sobre o tema? **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 15, n. 35, e17446, 2022.

GUIMARÃES, R. S. Ludicidade e formação: diálogos a partir do estado da arte, In: CRUZ, G. B.; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. E-book, 2020a, p. 602-612.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Formação lúdica: processos de construção da docência. In: CASTRO, J. T.; GALVÃO FILHO, T.; LUNA, A. V. A.; GALVÃO, N. C. S. S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p. 171-182.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LOPES, C. Design de ludicidade. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/oDHQ6. Acesso em: 14 maio 2020.

LOPES, C. **O brincar social espontâneo na educação de infância**: um estudo. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313853101>. Acesso em: 02 out. 2020.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (org.). **Ludopedagogia**. Salvador: GEPEL, FAGED/UFBA, 2000. (Ensaio, 1). p. 9-42.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL, FAGED/UFBA 2002. (Ensaio, 2). p. 22-60.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/quAX3. Acesso em: 03 jan. 2020.

MINEIRO, M. **O essencial é invisível aos olhos**: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na Educação Superior. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: encurtador.com.br/oqtY5. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, A. S. **Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em pedagogia**: perspectivando práticas formativas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PEREIRA, A. S.; JESUS, L. K. S. Formar professores na/para a contemporaneidade: a ludicidade como possibilidade. In: CRUZ, G. B.; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii, 2020. E-book, 2020. p. 593-602.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-



89, jul./ dez. 1996. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rfe/issue/view/2476>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PIRES, E. D. P. B. Reflexões sobre ludicidade e educação: a ludoteca como espaço formativo. In: D'ÁVILA, C. M.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 29-49.

SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. Ludicidade e/ou lúdico no ensino de química: uma investigação nos trabalhos apresentados no ENEQ. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n.4, p. 39-57, 2020. Disponível em:
encurtador.com.br/dizHK. Acesso em: 12 out. 2020.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. **Quem te cobriu que te descubra?** As crenças docentes sobre ludicidade e os desafios da prática pedagógica e da formação de professores. Rio de Janeiro: Eulim, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEMPOS MODERNOS. **Filme**. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1936.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36044/22233>. Acesso em: 08 dez. 2019.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2012.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 16 de março de 2022.

Aprovado em: 27 de julho de 2022.

Publicado em: 05 de novembro de 2022.

