



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

**CIRANDA LÚDICA:
SUBJETIVIDADE, DOCÊNCIA E LUDICIDADE**

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES DOS SANTOS CUNHA

BELÉM – PA

2018

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES DOS SANTOS CUNHA

**CIRANDA LÚDICA:
SUBJETIVIDADE, DOCÊNCIA E LUDICIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Prof. Dr. José Moisés Alves e coorientação da Prof^a Dr^a Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida, área de concentração em Educação em Ciências, na Linha de Pesquisa Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas.

BELÉM – PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C972c Cunha, André Luiz Rodrigues dos Santos
CIRANDA LÚDICA : SUBJETIVIDADE, DOCÊNCIA E LUDICIDADE / André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha. — 2018
204 f. : il. color
- Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. José Moisés Alves
Coorientação: Profa. Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida.
1. Ludicidade. 2. Subjetividade docente. 3. Ensino de Biologia. 4. Ensino de Ciências. 5. Educação. I. Alves, José Moisés , orient. II. Título
-

CDD 370

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

TESE DE DOUTORADO

**CIRANDA LÚDICA:
SUBJETIVIDADE, DOCÊNCIA E LUDICIDADE**

Exemplar corresponde ao texto de tese de André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha sob apreciação da banca avaliadora, em 05/04/2018.

Prof. Dr. JOSÉ MOYSES ALVES
Orientador (a)/ Presidente - PPGECEM/UFPA

Prof^a. Dr^a. ANA CRISTINA PIMENTEL CARNEIRO DE ALMEIDA
Coorientador (a) - PPGECEM/UFPA

Prof. Dr^a. ANDRELA GARIBALDI LOUREIRO PARENTE
Membro Titular Interno – PPGECEM/UFPA

Prof. Dr. JOÃO MANOEL DA SILVA MALHEIRO
Membro Titular Interno – PPGECEM/UFPA

Prof. Dr^a. SINAI DA MARIA VASCONCELOS
Membro Titular Externo – UEPA

Prof. Dr. MARCIO ANTONIO RAIOL DOS SANTOS
Membro Titular Externo – PPEB-NEB-UFPA

BELÉM – PA

2018

Dedico esse trabalho

A alguém que carrega mais do que meu nome;
alguém portador do meu amor, minha dedicação, minha vida,
a você meu filho **André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha Júnior (meu pixito)**
e conseqüentemente a você minha amada esposa **Symara Mendes Piedade Cunha**
por esse presente, reflexo de um amor verdadeiro e por tudo que você representa.

Também gostaria de dedicar essa produção

A minha mãe, **Rosa Rodrigues dos Santos,**

Ao meu pai, **Sebastião Correa da Cunha,**

E ao meu irmão, **Fábio Sebastião dos Santos Cunha**

Por tudo que aprendemos e ensinamos uns para os outros.

Cada um de vocês: pai, mãe, irmão, esposa, filho constituíram,

pelas relações afetivas, simbólicas e emocionais,

a minha subjetividade individual/social de professor/sujeito nessa jornada de vida.

*“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si. É sobre saber que em algum lugar
alguém zela por ti.... Segura teu filho no colo, sorria e abraça teus pais enquanto estão aqui,
que a vida é trem-bala, parceiro e a gente é só passageiro prestes a partir”*

(Ana Vilela, Trem Bala)

Por isso digo que minhas vitórias também são de todos vocês. São nossas!

AGRADECIMENTOS

Esse é espaço reservado pela norma técnica com maior liberdade para agradecer nominalmente aos que foram importantes para tornar realidade esse trabalho/sonho, entretanto, mais primordial do que citar nomes é o que realmente cada um representou em minha vida, por isso, “ludicamente” falando, agradeço...

AO NOSSO DEUS,

assim como também as diferentes crenças daqueles que me rodeiam e me incluíram em seus pensamentos, rezas, orações, pois o que nos une é o amor. Somos todos irmãos na fé, e é a fé nesse amor que representa a força motriz para buscar sempre fazer o melhor em todas as coisas e com as pessoas. Então, *“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino... Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor”* (CORÍNTIOS 13:1-13).

AOS MEUS PAIS (MÃE, PAI) E MEU IRMÃO,

pelos laços fortes que nos une, mas também, pelos exemplos e ensinamentos que cada um com as sua particularidades, contribui para “forjar” o meu caráter. Vocês foram, são e serão meus doutores na escola da vida, porque *“tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”* (Antoine de Saint-Exupéry em O pequeno príncipe).

A MINHA ESPOSA,

meu amor, minha paixão, minha mulher, minha companheira, minha amiga, minha conselheira, minha confidente, minha administradora, meu porto seguro. Etc. etc. etc. Segundo o poeta Machado de Assis *“mulheres são como maçãs em árvores. As melhores estão no topo. Os homens não querem alcançar essas boas, porque eles têm medo de cair e se machucar. Preferem pegar as maçãs podres que ficam no chão, que não são boas como as do topo, mas são fáceis de conseguir. Assim as maçãs no topo pensam que algo está errado com elas, quando na verdade, elas estão errados... Elas têm que esperar um pouco para o homem certo chegar, aquele que é valente o bastante para escalar até o topo da árvore”* (A Macieira). Então, obrigado por aquela ligação (“sementinha”) lá no início de 1994 e por me esperar escalar para te buscar no topo da macieira e ajudar a escrever juntos, essa história de amor com esse fruto maravilhoso.

AO MEU FILHO,

meu garoto, meu orgulho, meu amigo, meu sentido e significado de viver, meu legado, meu herdeiro, meu tudo. Segundo a sabedoria popular temos *uma vida completa ao plantar uma árvore, escrever um livro e ter um filho*. Não tenho a menor dúvida em afirmar que “ter” e “viver” um filho é, imensurável, mais significativo e lúdico.

Por isso, meu *pixito*, os títulos de doutor, mestre, especialista, professor que são importantes em minha vida, mas com certeza absoluta não se igualam ao título de pai que ganhei com você. A sua felicidade é a minha felicidade. Amo-te!



A MINHA “TEIA” FAMILIAR,

Esposa, filho, pai, mãe, irmãos (por parte de pai e mãe e os por parte de pai), sogro, sogra (em memória), tios, tias (em especial as que também viraram avós do meu filho), primos, primas, sobrinhos, sobrinhas, os de laços sanguíneos e os de afinidade, os que ainda estão aqui de corpo presente, mais próximos de convivência frequente e aqueles mais distantes por diferentes motivos em que os encontros acabam sendo sazonais, além dos entes queridos que já partiram desse mundo deixando saudades e que um dia nos reencontraremos. “*A minha família é bênção do Senhor, Me ensina a tratar minha família com amor*” (Regis Danese) e peço sempre “*Abençoa, Senhor, as famílias! Amém! Abençoa, Senhor, a minha também*” (Padre Zezinho).

AO ORIENTE - GRUPO DE ESTUDOS DO SEMINÁRIO DE PESQUISA

Companheiros de “*espancamentos*”, pelas colaborações, discussões e intercâmbio de saberes e aprendizados, aprendi muito com vocês ao me envolver com projetos, com TIC’s, com formação de professores, com interdisciplinaridade, com espaços não formais, com criatividade. Porém gostaria de especificar dois agradecimentos especiais ao meu coorientando do grupo pela confiança em minhas ideias, devaneios e delírios (*insights* criativos) e aos três parceiros que formaram juntamente comigo “o quarteto fantástico” (HQs da Marvel).

AO SAPENCI

Meu grupo de estudos e pesquisa sobre **sujeitos que aprendem e ensinam ciências**, pelos debates, avanços e retornos, construção de ideias, planejamento de ações. Gostaria de ressaltar um momento singular em nossa trajetória acadêmica que foi a alegria, a aprendizagem e interação com uma parcela desse grupo ao participar do primeiro simpósio nacional de Subjetividade e Epistemologia Qualitativa (Brasília/2017) e poder conhecer e dialogar com autores como González Rey, Mitjás Martínez, Tacca, Coelho entre outros que fazem parte do referencial teórico de nossas pesquisas e reflexões.

AOS MESTRES PROFESSORES,

Principalmente os “bons” e afetivos: da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, os particulares, dos cursinhos, das universidades, da pós-graduação. Resumindo: *Ao Mestre Com Carinho* (filme de 1967, música tema to sir with love).

AOS MEUS ORIENTADORES,

Os de TCC, de monografia de especialização (*In memoriam*) e os atuais do mestrado e agora do doutorado, por acreditarem que meus sonhos eram possíveis e embarcarem nas minhas viagens e graças a vocês pude enxergar “*Sobre os ombros de gigantes*” (página do Google Acadêmico).

A BANCA,

Uma banca de afetos, mas escolhida principalmente pelas aproximações e convergências de interesses com que cada um possui e desenvolve profissionalmente em relação ao tema da minha pesquisa: ludicidade, teoria da subjetividade, didática, docência, formação, estratégias pedagógicas, ensino de biologia. Registro aqui todo meu respeito, carinho e admiração pelo “papel” de co-autores desse trabalho, de “bussolas” nessa viagem, de faróis em meio a alguns nevoeiros. Por isso sou muitíssimo grato pelas valiosas críticas (puxões de orelhas), elogios, sugestões e provocações (reflexões).

AOS AUTORES

que li, estudei, refleti, concordei, discordei, elogiei, algumas vezes me aborreci, mas que foram fundamentais para organizar e estruturar tantas ideias, concepções e sentidos nesse jogo de quebra-cabeças sem fim, com tantas peças para serem encaixadas, que é a produção de uma tese.

AS ESCOLAS que estudei e trabalhei, mas principalmente **ao NPI** e conseqüentemente **aos COLEGAS PROFESSORES**, em especial a **equipe de professores de ciências biológicas**

pela liberação para o mestrado e doutorado e pela colaboração como participantes desta tese. Então que possamos todos juntos contribuir para fazer desses cenários um grande espetáculo, com dramas, comédias, de preferência sem tragédias, mas repleto de histórias para contar. Por que nesse “teatro” da educação o show nunca pode acabar, ele tem que continuar e a escola pode sim, ser com seus atores, um palco alegremente lúdico.

AOS AMIGOS,

adquiridos durante todos esses anos: das escolas em que estudei e em que trabalhei (do porteiro aos diretores) da igreja, da academia, da confraria da bola, das pós-graduações, do GECTSA, GEPECS e SAPENCI amigos de minha esposa, amigos de meu filho e ex-alunos e que se tornaram também grandes amigos. *“Não preciso nem dizer tudo isso que eu lhe digo, mas é muito bom saber que você é meu amigo... que eu tenho um grande amigo. Eu quero ter um milhão de amigos”* (Roberto Carlos).

A TODOS AQUELES,

que fizeram parte da minha história, que se enquadraram ou não nas categorias anteriores e que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para o que eu sou hoje. Que possamos fazer dessa ciranda da vida uma grande e sadia brincadeira. E a mim mesmo, por não ter fraquejado e nem ter desistido nos momentos de angústia e dúvidas e alimentar diariamente e praticar o ócio criativo em mim e assim entender que *“Criança que não brinca não é criança. Adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que existe dentro dele”* (Pablo Neruda).

CIRANDA LÚDICA: Subjetividade, docência e ludicidade

RESUMO

A ludicidade é uma característica desejável do processo de ensino e aprendizagem, fazendo-se presente, em distintas regularidades e em diferentes cenários educativos. Há uma polissemia do termo ludicidade e das variadas práticas pedagógicas que ele orienta. Defendo a tese que a multiplicidade dos sentidos subjetivos de ludicidade e as maneiras como orientam as práticas pedagógicas, são produzidas pelo professor, em diferentes momentos de sua vida, como parte de suas experiências intra e extra escolares. A presente pesquisa teve como objetivo interpretar a configuração de sentidos subjetivos sobre ludicidade, produzidos por professores no ensino de ciências biológicas, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Orientado pela Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, propostas por González Rey, realizei um estudo construtivo-interpretativo com três docentes dessa escola. As informações foram produzidas por meio de complementos de frases, redação e uma dinâmica conversacional composta por entrevistas individuais e coletivas, além de diálogos informais. Organizei as produções subjetivas dos professores, construindo indicadores de sentidos subjetivos e interpretando como o lúdico se configurava na subjetividade de cada docente. Este estudo possibilitou compreender que a forma como cada professor subjetiva o lúdico implica em distintas práticas de ensino. Os sentidos subjetivos de ludicidade são promotores de motivação, tanto para alunos quanto para professores. O *feedback* discente é importante para a ludicidade na ação docente. A subjetividade social da escola é fundamental para a produção de novos sentidos lúdicos, que são construídos na interação com os alunos e outras pessoas. Além de sustentarem a tese que formulei, os resultados da pesquisa indicam as seguintes implicações educacionais: subjetivar a ludicidade com ênfase no sujeito (aluno) e não no conteúdo disciplinar; compreender o lúdico como uma forma comunicativa entre professor e alunos e de expressão criativa desses sujeitos; ressignificar o lúdico como experiência promotora de motivação, de forma recursiva e indissociável, tanto para quem aprende quanto para quem ensina; usufruir do lúdico, nos diversos contextos de vida como recurso instrumental, mas também sócio relacional.

Palavras chaves: Subjetividade docente, Ludicidade, Ensino-aprendizagem de Biologia

PLAYFUL CYCLE: Subjectivity, teaching and playfulness

ABSTRACT

The playfulness is a desirable characteristic of the teaching and learning process, making itself present, in different regularities and in different educational scenarios. There is a polysemy of the term ludicidade and of the varied pedagogical practices that it guides. I defend the thesis that the multiplicity of the subjective senses of playfulness and the ways in which they guide pedagogical practices are produced by the teacher at different moments in his life as part of his school and extracurricular experiences. The present research had as objective to interpret the configuration of subjective senses on ludicity, produced by professors in the teaching of biological sciences, in the School of Application of the Federal University of Pará. Oriented by Subjectivity Theory and Qualitative Epistemology, proposed by González Rey, I realized a constructive-interpretative study with three teachers of this school. The information was produced through phrases complements, writing and a conversational dynamic composed of individual and collective interviews, as well as informal dialogues. I organized the subjective productions of the teachers, constructing indicators of subjective senses and interpreting how the playful was configured in the subjectivity of each teacher. This study made it possible to understand that the way each subjective teacher the playful implies different teaching practices. The subjective senses of playfulness are promoters of motivation, both for students and for teachers. Student feedback is important for playfulness in teacher action. The social subjectivity of the school is fundamental for the production of new playful senses, which are built in interaction with students and other people. In addition to supporting the thesis I formulated, the results of the research indicate the following educational implications: subjectivize playfulness with emphasis on the subject (student) and not on the disciplinary content; understand the playful as a communicative form between teacher and students and creative expression of these subjects; to reaffirm the playfulness as a promotive experience of motivation, in a recursive and inseparable way, both for those who learn and for those who teach; enjoy the playful, in the various contexts of life as an instrumental resource, but also a socio relational.

Keywords: Teaching subjectivity, playfulness, Teaching-learning of Biology

CIRANDA LÚDICA: Subjetividad, docencia y ludicidad

RESUMEN

La ludicidad es una característica deseable en el proceso de enseñanza y aprendizaje y siempre está presente en distintas regularidades y en diferentes escenarios educativos. Hay una polisemia en relación al término ludicidad y de las variadas prácticas pedagógicas que él orienta. La tesis hace referencia a la multiplicidad de los sentidos subjetivos de lo lúdico y las maneras como orientan las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesor en diferentes momentos de su vida y como parte de sus experiencias intra y extra escolares. La presente investigación tuvo como objetivo interpretar la configuración de sentidos subjetivos sobre los ludicidad producidos por los profesores de la enseñanza de Ciencias Biológicas de la Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Pará-EAUFPA. El estudio sigue la orientación de la Teoría de la Subjetividad y Epistemología Cualitativa, propuesta por González Rey. La investigación se realizó por medio de un estudio constructivo-interpretativo desarrollado en las clases de tres docentes de esa escuela. Las informaciones fueron producidas por medio de las siguientes actividades: completamiento de frases, redacción y una dinámica conversacional por medio de entrevistas individuales y colectivas, incluyendo, también, conversaciones informales. A partir de las informaciones recolectadas sobre las producciones subjetivas de los profesores, ocurrió la construcción de indicadores sobre los sentidos subjetivos, interpretando cómo el lúdico se configuraba en la subjetividad de los docentes. La investigación posibilitó que se comprendiese cómo la forma con la cual cada docente subjetiva el lúdico implica en diferentes prácticas de enseñanza. Los sentidos subjetivos de lo lúdico son promotores de motivación no sólo para los alumnos, sino también para los profesores. El *feedback* discente es importante para la ludicidad en la acción docente. La subjetividad social de la escuela es fundamental para la producción de nuevos sentidos lúdicos, los cuales son diseñados por medio de la interacción entre los alumnos y la comunidad escolar. Los resultados de la pesquisa sugieren las siguientes implicaciones educativas: subjetivar lo lúdico con énfasis en el sujeto (alumno) y no en el contenido disciplinario; comprender el lúdico como una forma comunicativa entre profesor y alumnos y de expresión creativa de esos sujetos; resignificar el lúdico como experiencia promotora de motivación, de forma recursiva e indisoluble, tanto para quien aprende, como para quien enseña; disfrutar del lúdico en los diversos contextos de la vida no sólo como recurso instrumental, sino también socio-relacional.

Palabras-chave: Subjetividad docente, Ludicidad, Enseñanza-aprendizaje de Biología

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CB – Ciências Biológicas

CF – Complemento de frase

DI – Diálogos informais

EAUFPA – Escola de Aplicação da UFPA

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENT – Entrevista

EQ – Epistemologia Qualitativa

IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica

NPI – Núcleo Pedagógico Integrado

OC – Ócio Criativo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

RC – Roda de conversa

SBEn**Bio** – Associação Brasileira de Ensino de Biologia

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural. Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos: que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza, o ar, a matéria, as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela observação, pela descoberta, pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse não só o conhecer, como também a aceitar, a amar e preservar. Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história e a nossa terra de uma maneira viva e atraente.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se expressarem com clareza. Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar, a raciocinar, a procurar soluções. Eu queria uma escola que desde cedo usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos.... fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! Meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos. Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos... Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos", mediocremente embalados nos livros didáticos descartáveis. Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção....

Carlos Drummond de Andrade



Pintura Jogos Infantis (1560) (Les jeux d'enfants) de Pieter Brugel retratando aproximadamente 250 pessoas entre crianças e adultos, envolvidos em várias brincadeiras diferentes

SUMÁRIO

PRELÚDIO	15
1. EM CARTAZ: Ludobiografia docente	31
1.1 PRIMEIRO ATO: era uma vez...	34
1.2 SEGUNDO ATO: escola, escola minha...	38
1.3 TERCEIRO ATO: em um reino não muito distante	41
1.4 QUARTO ATO: é aqui que a magia acontece	44
1.5 ATO CONTÍNUO: tecituras de aventuras investigativas. História sem fim...	48
2. CIRANDA LÚDICA: ao Infinito e além	52
2.1 LUDICIDADE: um olhar para além...	54
2.1.1 Além da dimensão espaço-temporal	54
2.1.2 Além da dimensão conceitual	57
2.2 DOCÊNCIA: ludicidade nas ciências biológicas para além de jogos	60
2.3 SUBJETIVIDADE: ludicidade na docência para além das “fronteiras”	70
2.3.1 O que é o que é... a subjetividade tratada nesse estudo?	70
2.3.2 Para além da infância, a ludicidade sob a ótica da subjetividade	87
3. NAVEGAR É (IM)PRECISO	91
3.1 UM ARQUIPÉLAGO CHAMADO EAUFPA: lócus investigativo	92
3.2 TRIPULAÇÃO: embarque imediato	94
3.3 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: rumos traçados	95
3.4 INTINERÁRIO: diário de bordo	98
4. LUDICIDADE: brincar com a ciranda de sentidos	105
4.1 ... ELE ENTROU NA RODA PARA VER COMO SE “DANÇA”...	106
4.1.1 Professora Vitória: “Xeque mate” lúdico na desmotivação	106
4.1.2 Professor Pardal: <i>Eureka!</i> A imaginação como viés lúdico	120
4.1.3 Professor Charles: A alegria é uma condição <i>sine qua non</i> da educação que remete a ludicidade	139
4.2 VAMOS TODOS CIRANDAR: síntese das aproximações	154
4.2.1 <i>Quem conta um conto...:</i> ludicidade, histórias e personagens.	154
4.2.2 <i>Se essa escola fosse minha...:</i> a subjetividade social da EAUFPA e ludicidade docente	163
5. GAME OVER?!: considerações ao final de um ciclo	178
6. REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	200

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. O ócio criativo(OC): trabalho x estudo x lazer	15
FIGURA 2. Interrogações movem a pesquisa	19
FIGURA 3. Futebol, um capítulo a parte. Pintura de Candido Portinari (1935)	35
FIGURA 4. Colméia de pluralidade didática	46
FIGURA 5. Roda Infantil de Cândido Portinari	52
FIGURA 6. Minha subjetiva ciranda lúdica sobre ludicidade na docência	53
FIGURA 7. Escola em tons de cinza x o colorido das ciências	60
FIGURA 8: Cinema e Biologia	67
FIGURA 9. Teia de categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey	73
FIGURA 10. Barquinho de papel	91
FIGURA 11. Carta náutica do arquipélago EAUFPA	92
FIGURA 12. Os personagens da pesquisa	95
FIGURA 13. Fundamentos básicos da EQ	96
FIGURA 14. Rosa dos Ventos de instrumentos e recursos na produção de informações	99
FIGURA 15. Processo de reflexão interpretativa	103
FIGURA 16. A aventura da pesquisa	105
FIGURA 17. Configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade no ensino de CB para a Prof ^a . Vitória	109
FIGURA 18: Dia das crianças em tempos modernos	116
FIGURA 19. Configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade no ensino de CB para o Prof. Pardal	121
FIGURA 20. Configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade no ensino de CB para o Prof. Charles	140
FIGURA 21: Teia “alimentar” de sentidos lúdicos	172

Aquele que é mestre na arte de viver faz pouca distinção entre o seu trabalho e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Distingue uma coisa da outra com dificuldade. Almeja, simplesmente, a excelência em qualquer coisa que faça, deixando aos demais a tarefa de decidir se está trabalhando ou se divertindo. Ele acredita que está sempre fazendo as duas coisas ao mesmo tempo.

(DE MASI, 2000, p. 153).

Como e por onde começar? O filósofo grego Platão já dizia que esta seria a etapa mais difícil de qualquer trabalho. Não obstante a essa dificuldade, ao buscar quais palavras iniciar neste texto, encontro o pensamento do sociólogo italiano Domenico De Masi para iniciar a tecer a construção investigativa deste estudo e promover a reflexão de que a **ludicidade na docência em ciências biológicas (CB) é uma produção subjetiva.**

A epígrafe que inaugura esta escrita de tese representa a gênese de minha concepção de que a docência implica trabalho-estudo sem excluir o lazer. Dessa forma, como a minha hipótese está situada na compreensão do ócio criativo, compreendo que a ludicidade se constrói entrelaçada nas inúmeras experiências dos diversos espaços sociais, não apenas da sala de aula ou da escola, espaços estes que constituem a subjetividade dos professores e que pode ser configurada em sentidos sobre conhecimento, aprendizagem, diversão, prazer, alegria e seriedade, sem segregações específicas.

O aprendizado, a recreação e o exercício de um ofício são essenciais ao desenvolvimento humano e De Masi (2000) defende que esses momentos podem ser vividos em sincronia sem a necessidade de fragmentação temporal. Esse autor chama de ócio criativo (OC), representado na figura 1.

FIGURA 1: O ócio criativo (OC): trabalho x estudo x lazer



Fonte: adaptado de Domenico De Masi (2000)

Essa concepção rompe com a ideia de imputação do trabalho como um “fardo” que causa no indivíduo a sensação de falta de tempo. O OC não significa ficar sem fazer nada, mas sim uma simultaneidade entre três aspectos fundamentais na vida humana: o **trabalho** para produção de riqueza, o **estudo** para construção de conhecimento e o **lazer** como gerador de alegria. Por isso, o autor ressalta que esse modo de ser e agir tornaria difícil demarcar quando é trabalho, diversão ou aprendizado, pois para ele a plenitude só é alcançada quando valorizamos e mesclamos trabalho, estudo e lazer, “isto é, quando nós trabalhamos, aprendemos e nos divertimos, tudo ao mesmo tempo” (DE MASI, 2000, p. 153).

Saliento que a palavra escola originalmente significava “ócio” (HUIZINGA, 2007). De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005) a raiz dessa palavra em latim significa divertimento, recreio e em sua versão grega refere-se a descanso, repouso, lazer, tempo livre do trabalho servil. Na língua portuguesa, escola é oriunda da palavra ócio em grego *scholé* ou em latim *schola*. Acredito que com o passar do tempo esse espaço originalmente destinado ao ócio, no qual incluía o brincar, o lazer e a ludicidade, foi “adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho” (HUIZINGA, 2007, p. 165).

Fortuna (2011, p. 72) chama atenção para a questão do ócio ao afirmar que:

...a palavra ócio, tantas vezes associada demeritoriamente à brincadeira e ao jogo, vem do latim *otiu*, remetendo à folga, ao repouso, mas também a trabalho mental agradável, cujo negativo é *negotium*, isto é, negócio, embora os romanos, diferentemente dos gregos e seu par *skholé-askholé* (grafado também como *skolé*), opusessem o não-trabalho do ócio ao negócio.

Entendo que o discurso dicotômico de que tem hora de brincar e de trabalhar seriamente é uma construção cultural que atribui ao ócio um sentido pejorativo de improdutividade, oposto ao de criatividade defendido por De Masi (2000). Para esse autor, um fazer criativo pode ser mais prazeroso do que nada fazer ou sempre fazer a mesma coisa, rotineiramente. Considero que talvez essa visão “embaçada” do ócio como inócuo no contexto escolar acabe associando apenas aos momentos de relaxamento, descanso e distração reservado aos intervalos das aulas em que a seriedade pode abdicar, momentaneamente, do seu lugar ao brincar.

Fortuna (2011) explica que é possível perceber o status social baixo que ganham em nossa cultura conceitos como ócio, brincadeira, jogo e lúdico devido à associação com inconstância, improdutividade e o prazer. Segundo a autora (2011, p. 72), “a densidade pejorativa de expressões como ‘só de brincadeira’ e ‘jogo de interesses’ exemplifica a

desvalorização da atividade lúdica”. Huizinga (2007) esclarece que o brincar como essência do fazer lúdico, ao contrário do que algumas pessoas possam admitir, é sério e necessário ao ser humano, além de poder assumir várias formas de manifestações culturais. Isto posto, concordo com Fortuna (2011) quando afirma que brincar é uma atividade fundamental do ser humano que envolve inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação. Atributos esses constituintes no emaranhado complexo que é a subjetividade humana.

Comungo com esses autores sobre a seriedade e importância do lúdico para a vida de modo geral e, mais especificamente, para a educação, pois concebo que trabalho e estudo, normalmente caracterizados por seriedade e responsabilidade, não são incompatíveis com momentos de brincadeiras e ludicidade.

Kishimoto (1998) argumenta sobre a importância do equilíbrio entre funções: lúdica — diversão — e educativa — ampliar conhecimentos —, pois segundo essa autora, se predominar a função lúdica só haverá jogo, enquanto que se o desequilíbrio prevalecer pela função educativa, restará apenas ensino. A relação entre o brincar e o ensinar pode gerar algumas inquietações como, por exemplo, quando o sujeito brinca por brincar, ele não está intencionado diretamente a aprender, pois a brincadeira nesse sentido pode ter o caráter livre, voluntário, descompromissado, mas mesmo assim ele não pode aprender? E quando o professor planeja o “brincar” para um fim pedagógico, ele estaria apenas instrumentalizando ou “didatizando” essa ação lúdica para o ensino? Sobre essas questões, considero relevante a distinção feita por Santos, M. (2013) entre lúdico livre e utilitário, no quadro abaixo:

QUADRO 1: Lúdico Livre X Lúdico Utilitário

LÚDICO	
LIVRE	UTILITÁRIO
Toda e qualquer atividade que proporcione uma vivência lúdica, que prime pelo prazer, liberdade, flexibilidade, de quem o pratica e não apresenta qualquer fim utilitário, sendo escolhido livremente pelos sujeitos que o praticam.	Representa qualquer atividade lúdica que tenha por fim uma utilidade, ainda que seja a de propiciar apreensão de conteúdo, adequação comportamental ou finalidade terapêutica.

Fonte: adaptado de SANTOS, M. (2013, p. 63)

Percebo nas palavras do autor que o lúdico livre está direcionado ao processo, enquanto que o lúdico utilitário não o desconsidera, porém, valoriza a finalidade atribuída à ação, ou seja, o produto final. O lúdico livre “preservaria o caráter de liberdade das atividades e experiências escolhidas e controladas pelos seus participantes, mantendo um descompromisso com a produção efetiva de algo” (SANTOS, M., 2013, p. 62) enquanto que o lúdico utilitário “preservaria de um lado a intencionalidade de manter o caráter lúdico e de

outro lado à intencionalidade diretiva e utilitária” (idem, 2013, p. 62). Assim, para esse autor, um não se sobrepõe ao outro em importância, fato esse que concordo.

A ludoeducação é uma tendência que busca nas atividades lúdicas uma forma de planejar atividades escolares que motivem os alunos para a construção do conhecimento. O que ocorre é que o uso do lúdico na escola ora tem sido usado como recreação simplesmente, ora como técnica pedagógica. Nesses dois casos, os educadores não estão sabendo usufruir dessas ferramentas como intervenção psicopedagógica, pois ou a atividade é descomprometida de resultados e, portanto, da aprendizagem, ou é imposta, obrigatória e enfadonha, perdendo a magia e o encantamento (SANTOS, S, 2010, p. 15).

Nesse sentido, assim como Kishimoto (1998) considero necessário o equilíbrio entre a função lúdica e educativa de uma atividade, o mesmo se aplica ao lúdico livre e utilitário. Santos, M. (2013, p. 64, grifo do autor) adverte que:

A procura do equilíbrio entre “lúdico livre” e “lúdico utilitário” deve ser buscada sempre, pois, corremos o risco de anular o ensino formal e cairmos na exacerbação das atividades livres tidas como naturais, deixando a responsabilidade do aprendizado exclusivamente para o aprendiz. Ou, por outro lado, o extremismo do lúdico utilitário, que elimina a prazerosidade, flexibilidade entre outras características, relegando o aprendiz a um ensino seco, desmotivante e estéril.

Diante destas considerações, direciono meu olhar para o **sujeito professor**, inserido na escola como um locus de ensino e aprendizagem, mais especificamente, para o exercício da **docência em ciências biológicas**, como um universo de curiosidades a ser explorado por alunos e professores; no qual o prazer inerente a ludicidade se faz presente, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Concordo com Fortuna (2000) que sala de aula também pode ser lugar de brincar. Um brincar que situa-se além uma visão reducionista de passatempo, mas que está inserido em um processo educativo. Por isso, me inquieta constatar que na escola sejam produzidos sentidos de monotonia e desmotivação.

Comungo das ideias de De Masi (2000) ao conceber que a minha vida não é um roteiro de trabalho docente intercalado por pausas recreativas; mas múltiplas experiências em que trabalho e prazer se interpenetram recursivamente. A docência para mim representa também uma forma de lazer e isso implica inevitavelmente estudos e um olhar atento para os sujeitos do processo entre tantas dimensões que envolvem o ofício de ser professor. Por isso, conjecturo que a ludicidade na prática docente se aproxima do conceito de OC de De Masi (2000), distanciando do senso comum sobre a ideia de ócio.

Fundamento este trabalho na perspectiva cultural histórico de González Rey (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2013) e colaboradores, a partir da qual passei a compreender a subjetividade como uma produção humana que se constitui a partir dos

múltiplos sentidos produzidos pelo sujeito ao longo da vida, nos diversos espaços sociais (intra e extra escolar) e culturais em que ele participa.

Nesta perspectiva, entendo que as instituições apresentam um papel relevante na constituição social das pessoas, contribuindo para a construção de sentidos subjetivos em sua subjetividade. No caso das instituições educativas, enfatizo a importância de um posicionamento reflexivo docente sobre a ludicidade, do modo de ser e fazer, com potencial transformador de sentidos e experiências pedagógicas que não sejam padronizadas e homogeneizantes, pois minha concepção sobre o objetivo da escola, espaço constituído por uma diversidade de sujeitos que a integra e na qual passam uma parcela considerável de tempo de suas vidas, é proporcionar o desenvolvimento do aluno, reconhecendo a pluralidade e legitimando as singularidades.

Diante desse prelúdio reflexivo, recordo-me da propaganda do Canal Futura, sobre um célebre pensamento de Albert Einstein ao afirmar que “*não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas*”, como ilustra a figura abaixo.

FIGURA 2: Interrogações movem a pesquisa



Fonte: Ruas (2014)

Possuo mais interrogações do que exclamações, pois tenho muito mais dúvidas do que certezas sobre essa temática, assim posso preludiar inquietações na forma de perguntas que aguçam a minha curiosidade: Lúdico é coisa só de criança? Lúdico resume-se a brincar ou jogar? Diante dessas questões “germinais”, meu movimento investigativo inicial foi fazer um levantamento de publicações sobre a ludicidade no ensino de CB, pois diante dos efeitos da sociedade contemporânea sobre o professor e sua ação docente, considero importante refletir sobre como a dimensão lúdica pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional visando o resgate do prazer de ser professor (RABELLO, 2013).

Atualmente, não há mais dúvida de que o brincar deve ser incorporado à educação como algo que pode desencadear um processo permanente de educar. Ao analisar os preceitos da pedagogia tradicional que ainda persistem nas escolas, percebe-se que existe uma restrição ao uso de jogos e brinquedos na educação, por isso, na relação aprendizagem e brincadeira, há ainda questões que precisam ser aprofundadas e discutidas, pois tanto os pais como alguns educadores ainda não tem clareza sobre os pressupostos que **unem ludicidade e educação** e, em se tratando de ludicidade, ainda pensam como se pensava no passado (SANTOS, S., 2010, p. 15, grifo nosso).

A ludicidade tem sido tema de investigação e análise de pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento tais como história, sociologia, filosofia, psicologia e educação (CARVALHO, 2009). Para autores como Macedo, Petty e Passos (2005), Santos, M. (2013), Rosa (2010), Lisboa (2013), questões envolvendo esse tema no campo da educação merecem destaque nas reflexões pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, nas pesquisas. Então, a seguir relato uma revisão bibliográfica cujo foco está atrelado a delimitação de meu objeto de pesquisa que foi a **ludicidade no ensino de ciências biológicas** voltada para o Ensino Fundamental (EF) II — 6º ao 8º ano —, Ensino Médio (EM) e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Realizei a busca por assunto no banco de Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave: “**ludicidade no ensino de Biologia**”, opção de dissertações e teses sem delimitar o período, e busca na grande área: **ciências humanas e educação** para área de conhecimento, de avaliação e de concentração. Obtive um quantitativo de 25 pesquisas com objetivos diversificados: sete (7) em séries iniciais - educação infantil e/ou ensino fundamental do primeiro ciclo, uma (1) no ensino superior, duas (2) de educação artística; uma (1) de educação física; quatro (4) de física, duas (2) de química, quatro (4) de matemática, duas (2) de língua estrangeira, uma (1) de geografia, uma (1) de Biologia, no caso a dissertação de Cabrera (2007) intitulada “A ludicidade para o Ensino Médio na disciplina de Biologia: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa”.

Cabrera (2007) defende o lúdico como uma estratégia de ensino e aprendizagem para a disciplina Biologia no nível médio, alicerçada na fundamentação teórica da aprendizagem significativa de Ausubel. Assim, ela identificou os conhecimentos pré-existentes e subçunçores discentes, a ocorrência da assimilação dos conteúdos biológicos e a interação com as novas informações por parte de alunos de escolas públicas. Metodologicamente ela usou um questionário inicial, aplicou atividades lúdicas para aprendizagem dos conteúdos, que foram chamadas de estratégias instrucionais lúdicas, tais como triálogo, jogo “Bingo”, jogo da memória e dramatização, nas quais foram usados recursos de datashow e animação

computacional [software flash], e uma entrevista semi-estruturada. A autora conclui que a ludicidade possibilita relacionamentos, descoberta e apropriação de saberes e fazeres.

Vários autores trazem suas contribuições sobre a ludicidade. Por exemplo, segundo Huizinga (2007) a ludicidade envolve a voluntariedade, a existência de regras explícitas ou implícitas, a relação espaço-temporal, sentimento de tensão/incerteza, uma evasão do real. Para ele ludicidade é uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de “absorver” o sujeito intensamente. Para Kishimoto (2001) a brincadeira como ação lúdica pode ou não ter regras, oportuniza a imaginação, sugere participação mais livre e descontraída. A dimensão lúdica, de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005), envolve o prazer funcional, a surpresa e o caráter desafiador da atividade, serem minimamente possíveis de realização, apresentarem dimensão simbólica e a expressão construtiva e relacional considerando diversos pontos de vistas.

Optei pelos aspectos pedagógicos da ludicidade apontados por Miranda (2002), por considerá-los, correspondente ao referencial da teoria da subjetividade de González Rey, como dimensões subjetivas, adotado para essa pesquisa. São eles: **motivação** em relação ao interesse, envolvimento, participação; **interação** como representação da vida em grupo para os intercâmbios de conhecimentos com professores e outros alunos; **criatividade** como um exercício fértil de imaginação; **cognição** que não descarta a importância da memorização e facilitação da aprendizagem e **afetividade** desenvolvendo sensibilidade, autoestima e laços de amizade.

Então, a seguir, apresento esses aspectos destacados sobre o lúdico no contexto pedagógico e também identificado em Cabrera (2007):

- **Cognição:** O aspecto cognitivo foi evidenciado em diversas passagens sobre cognição, estrutura cognitiva dos alunos, assimilação, fixação dos conceitos, capacidade em reter o conhecimento, entre outras. A autora declara que o trabalho realizado com instruções lúdicas promoveu aprendizagem devido às manifestações discentes serem adequadas aos aspectos teóricos e conceituais da Biologia e ainda reforça que o caráter lúdico das atividades propiciou a construção do conhecimento a partir do desenvolvimento cognitivo.
- **Motivação:** a autora explicita que trabalhou os aspectos motivacionais fazendo referência à motivação intrínseca, estímulo e interesse dos alunos;

- **Criatividade:** Segundo a autora, os alunos foram capazes de formular argumentações criativas sobre os conteúdos trabalhados em um ambiente descontraído e significativo;
- **Interação/afetividade:** A ludicidade reforça uma proposta de aprendizagem colaborativa, construção coletiva, trocas constantes de informações, pontos de vista, questionamentos e resolução de problemas.

Ao final dessa revisão bibliográfica, evidencio a predominância de investigações sobre lúdico voltadas para a educação infantil e ensino fundamental do primeiro ciclo da educação básica. Concordo com Santos, S. (2011a, p. 9) que “a ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil”, assim como também corroboro com o que foi observado por Brão e Pereira (2015), ao afirmarem serem escassas as investigações sobre as vantagens do lúdico como recurso didático para além da educação infantil, o que reforça a importância de minha pesquisa sobre o lúdico fora desse nível de ensino.

Entendo que ainda são dominantes os sentidos de que a ludicidade é inerente à infância e, como decorrência disso, as pesquisas sobre lúdico tem maior direcionamento para o desenvolvimento das crianças, em se tratando do campo educacional nas séries iniciais ou algumas disciplinas específicas.

Em seguida, continuei a revisão, em periódicos com qualificação A e B, conforme avaliação da CAPES¹, na área de concentração de ensino, voltado para educação em ciências, à procura de artigos, de pesquisas ou relatos de experiência, cujo acervo está disponibilizado nas plataformas digitais dos periódicos.

Opertei por ler os sumários das revistas, desde a primeira edição, buscando nos títulos ou palavras chaves que explicitassem o lúdico em Ciências e/ou Biologia. Na dúvida sobre a área e/ou nível de ensino, fiz a leitura do resumo. Em seguida, dos artigos em sua íntegra, ainda para selecionar quais se enquadravam no parâmetro proposto nesta pesquisa: **ludicidade nas ciências biológicas para o ensino fundamental, médio ou educação de jovens e adultos**, como mostra a figura a seguir:

¹ <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>. Acesso em dezembro de 2015.

Quadro 2: Produções em periódicos sobre o lúdico no ensino de Ciências Biológicas

PERIÓDICOS/ QUALIS	PERÍODO	QUANTIDADE DE ARTIGOS	LUDICIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA
CIÊNCIA E EDUCAÇÃO (A1)	1998-2015	647	01
REVISTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (A1)	1983-2016	1673	00
REVISTA ELECTRÓNICA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (REEC) (A2)	2002-2016	419	01
REVISTA RBPEC (A2)	2001-2016	343	03
ENSAIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (A2)	1999-2015	316	00
INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS (A2)	1996-2015	392	00
REVISTA ALEXANDRIA (A1)	2008-2015	195	01
CIÊNCIAS E COGNIÇÃO (B2)	2004-2015	452	03
EXPERIENCIAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS (B2)	2006-2016	273	03
REVISTA SBEnBIO (B3)	2005-2015	617	30
TOTAL		5327	42

FONTE: O autor (2018)

Os periódicos analisados no período entre 1983 (ano do mais antigo) e 2016, veiculam um total de 5.327 artigos, sendo 42 pesquisas envolvendo o lúdico no ensino de CB. Ênfase, nesse levantamento, a maior incidência de artigos na revista do SBEnBIO devido à própria especificidade do periódico com esse campo de conhecimento.

De forma geral, a defesa dos autores nos artigos para a presença da ludicidade no ensino de CB ocorre em contraposição a um ensino rotineiro e, conseqüentemente, desmotivador, proveniente de uma prática descontextualizada e fragmentada, com grande quantidade de conteúdos programáticos, frequentemente ou quase que exclusivamente, de modo expositivo pelo professor para que sejam memorizados e reproduzidos pelos alunos nas avaliações.

É notório, diante do quantitativo dos trabalhos analisados (42), que o jogo representa a estratégia pedagógica lúdica mais explicitada (32), tendo o restante desenvolvido outras iniciativas lúdicas como: o uso de teatro, histórias em quadrinhos, a análise de desenho animado, a produção de poesias, concurso musical de paródias, dinâmicas de grupo, leituras de revistas, aves taxidermizadas, simulação de consultoria ambiental. Entendo que essa variedade, mesmo em menor quantidade, já representa um indicativo de que o lúdico pode ser pedagogicamente planejado e trabalhado com os alunos além do jogo. Após o mapeamento, elaborei as categorias de análise dos artigos (apêndice A), baseado no estudo de Miranda (2002), conforme anteriormente citado.

A ludicidade nesses artigos é considerada relevante no contexto educacional por ser uma prática motivadora, que possibilita a interação entre os sujeitos, podendo estimular a criatividade e também envolver o aspecto afetivo. Mesmo diante das críticas a um “ensino tradicional” a questão da memorização, não foi totalmente ignorada ou descartada em alguns trabalhos que também consideram essa como uma contribuição da ludicidade.

A **motivação** foi, explícita e/ou implicitamente, mencionada em todos os artigos. Segundo os autores, as oficinas de teatro e dinâmicas propostas provocaram mudanças de comportamento dos alunos, que se tornaram mais participativos. Os trabalhos com histórias em quadrinhos, paródias, desenhos animados e poesia despertaram o interesse dos alunos. No caso dos trabalhos envolvendo jogos, os autores caracterizam a construção e aplicação como um recurso motivador para a participação discente. As observações feitas nos artigos vão ao encontro do que Teixeira (1995, p. 23) pontua que esses tipos de atividades possuem “um forte teor motivacional de vibração e euforia devido ao próprio envolvimento emocional”.

A motivação nesses trabalhos é entendida como decorrente da própria atividade, aspecto que discordo a partir da perspectiva da teoria da subjetividade que assumo, pois, sem desmerecer o papel das atividades para motivar os alunos, considero importante assinalar que a atividade lúdica não é motivadora por si mesma, mas é resultado de configurações de sentidos subjetivos que constituem a história singular dos sujeitos. Isto só é possível a partir de uma reflexão teórica que conceba tanto a ludicidade quanto a motivação enquanto produções subjetivas (ALVES, 2013). Tal concepção parece mais próxima dos artigos que destacam a criatividade como constitutivas do lúdico, entre outros aspectos subjetivos.

A **criatividade** foi identificada em quatorze artigos, com destaque para o teatro, como um processo de criação de ideias, um exercício de imaginar e/ou forma de expressão

que envolve a sensibilidade (SANTOS; BOER, 2013; ANDRADE; SILVA; JÚNIOR, 2014); o uso das HQs como forma criativa para melhorar as aulas (SILVA, 2011), a produção de paródias (GOMES et al., 2014) e os jogos (construir e/ou jogar) como um exercício que estimula o fazer criativo (ANTUNES; SABÓIA-MORAIS, 2010; NOGUEIRA et al., 2011; LEGEY et al., 2012; SILVA et al., 2013; NEVES; SOUZA; ARRAIZ, 2014; LIMA et al., 2014; JESUS; NERES; DIAS, 2014;).

Segundo Dohme (2009, p. 92), “nos dias de hoje, criatividade, o senso crítico e a expressividade são mais desejáveis do que valores universalmente aceitos pelos educadores como a disciplina e a atenção”, o que remete à concepção de alunos participativos, atuantes e aptos a resolver questões cotidianas, diferente do modelo tradicional em que predomina a observação passiva dos alunos ao professor transmissor. Em relação aos artigos envolvendo jogos, observei que os autores possuem entendimento semelhante a Lisboa (2013, p. 32) que “incluir o jogo em nosso planejamento é uma maneira de trazer mais ludicidade e prazer para a prática docente, garantindo aos educandos o exercício de sua criatividade com alegria”.

O **aspecto afetivo**, de professores e alunos, foi observado em onze trabalhos, sendo um deles o de Ferreira e Meirelles (2015, p. 286) que afirmam que “a afetividade é um importante fator no processo de ensino e aprendizagem tanto pelo aluno como para o professor”. Essa assertiva reforça a importância do afeto nas relações no contexto escolar.

A **interação**, entendida como sociabilização, mas também mencionada nos trabalhos como socialização, foi outro aspecto de relevância para os autores, sendo atribuída por quarenta dos quarenta e dois artigos, principalmente os referentes a jogos. Foram evidenciados pelos autores o diálogo e a aproximação entre professores e alunos (OLIVEIRA et al., 2008; LEGEY et al., 2012; BRAGA; MATOS, 2013; FERREIRA; GOMES; LIMA, 2014; MEIRELLES, 2015; SOUZA et al., 2014; SILVA, N. et al., 2014; SILVA, J. et al., 2014), as trocas coletivas de saberes (SANTOS; BOER, 2013), integração grupal (NOGUEIRA et al., 2011), espírito de competição (CANTO; ZACARIAS, 2009; VARGENS; NIÑO-EL-HANI, 2011) e o trabalho cooperativo e em equipe (JANN; LEITE, 2010; VARGENS; NIÑO-EL-HANI, 2011; SILVA et al., 2013) entre outros.

A questão da **memorização** foi abordada em oito trabalhos, principalmente nos que traziam propostas de jogos. Foi destacado o favorecimento da assimilação e retenção (fixação) dos conhecimentos (JANN; LEITE, 2010; FERNANDES et al., 2014; GOMES; ROCHA,

2014; MENDES et al., 2014; LIMA et al., 2014; MAVIGNIER et al., 2014; NASCIMENTO et al., 2014; JESUS; NERES; DIAS, 2014).

Friso que os trabalhos de Antunes e Sabóia-Morais (2010), Lima et al. (2014), Jesus; Neres e Dias (2014) e as investigações sobre jogos, abordaram todos os aspectos mencionados por Miranda (2002). Observei também que em quinze trabalhos (apêndice A), a criatividade e a memorização não são salientadas concomitantemente no mesmo estudo; ou a pesquisa fez referência a um aspecto ou então ao outro, o que sugere dicotomia entre criatividade/memorização e me parece se aproximar do sentido de criativo como a ação de criação de algo novo e não reprodução de um conteúdo retido na memória.

Dando continuidade a análise dos artigos, ao buscar indícios de uma preocupação com os aspectos subjetivos, identifiquei que nenhum trabalho se baseou ou fez referência a teoria da subjetividade ou a Epistemologia Qualitativa de González Rey. No entanto, considerei que a subjetividade dos participantes das pesquisas se mostra implícita nas considerações dos autores devido, a concepção de educação integral, considerando a formação cognitiva, social e moral (VARGENS; NIÑO-EL-HANI, 2011); o entendimento do aluno como um sujeito social e interativo, sendo importante o aspecto histórico-cultural (SANTOS; BOER, 2013), a importância de tratar os alunos como sujeitos históricos e não como “caixas vazias” (NOGUEIRA et al., 2011); a necessidade de mudança de postura do professor transmissor para que ele leve em conta em seu fazer docente o aspecto afetivo e emocional (LEGEY et al., 2012). Algo que vai ao encontro das preocupações de González Rey (2006) para o rompimento de dicotomias e o seu entendimento de que as emoções, a imaginação e a criatividade são elementos constitutivos da subjetividade.

Em suma, essa revisão me mostrou que predomina a tendência de pesquisas sobre o lúdico voltadas para a educação infantil, como identifiquei nas dissertações e teses do portal de periódicos da CAPES. Em relação aos artigos publicados nos periódicos, observei que, nos outros níveis de ensino, o lúdico aparecia mais associado a jogos; que a principal justificativa para o uso da ludicidade no ensino de CB é o seu caráter motivador; que os jogos, além da motivação, eram essenciais para a interação dos sujeitos e que afetividade, cognição e criatividade também são características pedagógicas relevantes conferidas ao lúdico. Também observei que estudos atribuindo importância à memorização/reprodução normalmente divergem dos trabalhos que concebem o lúdico com um caráter criativo/imaginativo.

Concordo com Fortuna (2011, p. 68) que:

A perspectiva positivista de ciência acredita que a isenção e a neutralidade são obtidas pela execração das paixões, atingindo, assim, a imparcialidade do conhecimento. Esta visão é tributária de uma verdadeira revolução afetiva que acompanhou a revolução industrial e que culminou na expulsão do afeto do mundo do trabalho e na sua segregação ao ambiente doméstico, íntimo. Insistir na presença da paixão no estudo do brincar parece estar na contramão da ciência, mas já foi bastante provado que na área das ciências humanas não há como se libertar da subjetividade e das emoções para produzir conhecimento. Mais que isto, este gesto não contribui para o avanço do próprio conhecimento que se pretende construir, posto que ele é feito por homens, para os homens e acerca dos homens.

Como consequência das inquietações, reflexões e observações expostas, aumentou o meu interesse em tentar compreender como o lúdico é percebido e trabalhado pelos professores. Assim, parto da seguinte questão de pesquisa: **Quais sentidos sobre lúdico configuram a subjetividade docente no ensino de ciências biológicas?**

A partir dessa questão investigativa, formulo outras questões norteadoras considerando meu interesse de pesquisa: que outras possibilidades lúdicas, além de jogos didáticos, são desenvolvidas nas aulas de ciências biológicas? Que razões, justificativas e obstáculos os professores apontam para o uso ou não utilização do lúdico no ensino de Ciências e Biologia? Que aspectos influenciam na configuração de sentidos subjetivos desses docentes sobre a ludicidade no ensino? Que aproximações podem ser feitas sobre as configurações de sentidos desses sujeitos da pesquisa? Qual é o espaço/tempo do lúdico na escola?

Diante dessas questões, proponho nesta tese como objetivo geral, **interpretar a configuração de sentidos subjetivos sobre ludicidade, produzidos por professores no ensino de ciências biológicas, na Escola de Aplicação da UFPA**. Para isso considere necessário elencar os seguintes objetivos específicos:

- ❖ Identificar que estratégias pedagógicas os professores de CB consideram lúdicas e quais utilizam em suas aulas;
- ❖ Compreender os sentidos subjetivos relacionados à presença ou ausência do lúdico nas suas ações pedagógicas;
- ❖ Refletir sobre as aproximações/peculiaridades interpretativas dos sentidos subjetivos docentes produzidos na subjetividade social dessa escola.

Não é pretensão, deste estudo, avaliar as práticas docentes, mas compreender as configurações de sentidos subjetivos dos professores sobre suas ações. Da mesma forma, não

busco com essa pesquisa classificar se tal aplicação docente é lúdica ou não, mas entender que sentidos de lúdico os professores produzem em seu exercício pedagógico. Assim, avançar na compreensão da diversidade de sentidos docentes produzidos sobre ludicidade pode representar um caminho na superação de alguns possíveis estereótipos. Compartilho do entendimento de Gomes (2004) de que o lúdico é uma forma de expressão humana construída culturalmente, apresentando manifestações de caráter polissêmico, como um fenômeno subjetivo que não se restringe a uma faixa etária da vida ou atividade.

o lúdico **pode manifestar-se de diversas formas** (oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras) e **ocorrer em todos os momentos da vida** [...]. Todavia, como visto, em nossa sociedade capitalista, **o lúdico é equivocadamente relegado à infância** e tomado como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças, músicas, entre inúmeras outras). Mas as práticas culturais não são lúdicas em si. É a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade (GOMES, 2004, p. 145, grifo nosso).

Também concordo com as ideias de Moraes (2014, p. 62, grifo nosso) que

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer jogo. Mas, esta palavra não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O **lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano**, deixando de ser simples sinônimo de jogo. As implicações da ludicidade extrapolaram os limites do brincar espontâneo, transformando-se em **uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente**. O lúdico integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga ao sujeito que dele participa.

Proponho-me, nessa investigação, fazer da escrita também um exercício pessoal de ludicidade; um brincar com as palavras e os sentidos, um envolvimento afetivo com histórias, músicas e filmes, uma tentativa de desenvolver criatividade na forma de organizar e expor minhas ideias. Há, segundo alguns autores, uma polissemia em torno da ideia de ludicidade, associando-a a expressões como brincar, lazer, recreação, jogar, entre outras possibilidades. Ao concordar com isso, utilizarei preferencialmente os termos: lúdico e ludicidade como forma abrangente dessa diversidade de expressões.

Então a partir da perspectiva que adoto, defendo a tese de que **a multiplicidade dos sentidos subjetivos de ludicidade e as maneiras como orientam as práticas pedagógicas, são produzidas pelo professor, em diferentes momentos de sua vida, como parte de suas experiências intra e extra escolares.**

Tomo este prelúdio como abertura em que exponho razões, questões e objetivos que me impulsionaram nessa pesquisa e com o intuito de orientar o leitor sobre a organização do trabalho, apresento a seguir, uma breve descrição da estrutura dos capítulos.

No **primeiro capítulo**, apresento narrativamente meu **memorial**, com o propósito de refletir sobre como os meus sentidos em relação à ludicidade foram se configurando em minha trajetória de vida até chegar a esse interesse de pesquisa. Organizei essas memórias como um enredo teatral. Repenso minha relação com o lúdico em cinco atos em que eu, como protagonista, apareço em diferentes palcos: o sujeito cotidiano, o aluno da educação básica; o graduando de licenciatura em Ciências Biológicas; o professor de Biologia e o pós-graduando em Educação em Ciências.

No **segundo capítulo**, dialogo com o referencial teórico sobre os três componentes que em minha concepção se realimentam recursivamente: **ludicidade, docência e subjetividade**. Primeiramente, abordo o tema da ludicidade; posteriormente, discuto a relação da ludicidade na docência e na educação em ciências, mais especificamente no ensino de Biologia e, finalmente, incluo nessa “ciranda” a subjetividade a partir da teoria de González Rey para compreensão da ludicidade na docência.

No **terceiro capítulo**, traço o caminho metodológico construtivo-interpretativo, ancorado nos princípios da **Epistemologia Qualitativa**, de González Rey (2005a) que legitima a singularidade do sujeito e o diálogo na construção do conhecimento. O processo investigativo foi representado como uma viagem “náutica” em que apresento o lócus, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e o caminho percorrido.

No **quarto capítulo**, exponho minhas **análises interpretativas** dos três professores de CB da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFA) nos momentos em que interagimos e que ocorreram em 2016 e 2017, refletindo sobre os indicadores que construí durante essa jornada. A partir do referencial que adoto, apresentarei os resultados das narrativas dos professores colaboradores, construindo uma análise interpretativa sobre os sentidos subjetivos que configuram a ludicidade na experiência pedagógica desses docentes.

No **quinto capítulo**, apresento as **considerações finais**, não tanto com o intuito de ser conclusivo sobre o tema, mas objetivando apresentar respostas para as questões inicialmente expostas nessa tese e refletir sobre futuras investigações.

Gostaria, antes de terminar este prelúdio, de fazer algumas ressalvas. Minhas escolhas como o uso da primeira pessoa, a utilização de metáforas, imagens, letras de músicas, poesias, referências a filmes, a fantasia, a imaginação, um possível frenesi com o jogo de palavras, o “brincar” na pesquisa, foram opções para exercitar o ócio criativo, como

postula De Masi (2000), no sentido de o trabalho, o estudo e o lazer poderem ser concomitantes na produção dessa investigação. Por isso, não quero que esta tese sobre ludicidade perca sua essência lúdica e se assemelhe a um “asséptico” relatório de pesquisa, o que não implica dizer que ela seja desprovida de cientificidade.

Finalizo estas considerações iniciais, com as ideias poéticas de José Paulo Paes (2015), que convidam a brincar com as palavras sem a preocupação de que elas se gastem, pois quanto mais se brinca com as palavras, mais elas se renovam como um passar das águas de um rio ou como cada dia que nasce. Assim, também considero que ocorra com os sentidos produzidos em nosso dia a dia e, por isso, estendo esse convite para todos os que queiram embarcar nessa viagem investigativa, nessa tríade trabalho-estudo-lazer contemplada na ciranda lúdica, teorizada por mim e composta por subjetividade, docência e ludicidade.



EM CARTAZ: ludobiografia docente

*Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, Nada sei....
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha e ir tocando em frente
... Todo mundo ama, um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.
(SATER; TEIXEIRA, 1992, grifo nosso)*

Cada sujeito compõe a sua própria história, guarda e revive na memória as experiências e lembranças dessa fantástica jornada chamada vida, e que servem de reflexão para caminhos futuros. Em se tratando de memória, Smolka (2000, p. 168) afirma que:

São muitos os modos de pensar e de falar sobre memória. Memória faculdade, função, atividade; memória local, arquivo; memória acúmulo, estocagem, armazenagem;... memória duração... memória ritmo, vestígio; memória marca, registro; memória documento, história... Memória como aprendizagem - processo, processamento; memória como narração - linguagem, texto.

Como podem ser “inúmeras as concepções de memória” (DELGADO, 2003, p. 16), refiro-me neste texto à memória como um registro particular, descritivo-reflexivo, imbricada de relações sociais, culturais e que por meio destas, podem ser constantemente (re)modeladas pelo sujeito (ABRAHÃO, 2009) portador/narrador/autor que indubitavelmente é histórico e social.

O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2002, p.38).

Mais do que um relato, esse memorial teve por expectativa a geração de novos sentidos sobre o acontecido. Por isso, abrir e vasculhar o meu baú de memória para produzir e colocar “em cartaz” minha história de vida foi, para mim, um processo de (re)significação, (re)interpretação e (re)invenção das experiências vividas e de mim (ABRAHÃO, 2009; ABRAHÃO, 2011). Isso representa uma articulação de experiências, tanto individuais, quanto sociais, interpretando os sentidos dos acontecimentos de minha vida que sempre estão inseridos em um contexto sócio-histórico e de forte significado pessoal (ABRAHÃO, 2009).

Dessa forma, considero importante o momento de “olhar para trás”, almejando consistência no caminhar “para frente” (CORTELLA, 2014b).

Segundo Severino (2007), a utilidade do memorial na vida acadêmica não se restringe simplesmente a demandas institucionais, como concursos ou promoção na carreira, mas amplia-se como reflexão avaliativa da trajetória profissional e pessoal. Recuperar as memórias de formação, concomitantemente individuais-sociais, construídas e compartilhadas, representa uma contribuição para a própria prática de trabalho e para o contexto educativo devido ser ocasião para a inserção de novos sentidos.

Relatar os fatos vividos representa uma reconstrução da trajetória percorrida, atribuindo novos significados. Ao mesmo tempo em que organizo memórias e ideias, acabo reconstruindo reflexivamente minhas experiências em um processo de autoanálise que possibilita bases de compreensão (CUNHA, M., 1997). Sendo assim, esse memorial não se restringe apenas à narração de fatos, mas à análise reflexiva sobre tais acontecimentos e à constante renovação subjetiva dos sentidos que atribuí a eles.

Connelly e Clandinin (2008, p. 11) ressaltam que “somos organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente vivemos vidas relatadas”, assim, busco nas memórias o lugar ocupado pelo lúdico, a partir da reflexão sobre minha trajetória de vida. Concordo com Gonçalves (2011, p. 69), para quem “uma boa narrativa deve convidar o leitor a refletir sobre as suas próprias experiências de vida, fazendo pensar sobre sua própria vivência profissional ou pessoal”, então o sentido que desejo imprimir em meu memorial não é simplesmente um resgate de lembranças de uma vida relacionada “simbioticamente” com a educação, mas a reflexão sobre sentidos e significados que esse processo histórico, cultural e social teve, tem e provavelmente terá, em minhas concepções de professor.

Dessa forma, escrevo este memorial fazendo um entrelaçamento de memórias com elementos marcantes na minha vida: contos infantis, filmes, músicas entre tantas outras coisas que me proporcionam prazer, motivação e um pouco de *nonsense* nesta narrativa² ao mesclar imaginário, simbólico e realidade. Devido ao jogo de palavras, linguagem, imaginação e memórias, tal história representa uma “ludobiografia docente” (FORTUNA, 2011), no meu caso uma **autoludobiografia**.

² Utilizo na narrativa dessa história autobiográfica elementos figurativos de fábulas que foram adaptadas para o cinema. Ressalto que em nenhum momento houve nesse memorial a pretensão de fazer alguma espécie de análise crítica ou filosófica das obras literárias ou cinematográficas.

As músicas, os filmes e as fábulas, elementos relevantes nessa história, possuem o potencial de expressar a emoção, lembrar pessoas, lugares e fatos e de deixar as marcas da vida. Recordo-me da música “*Marcas do que se foi*” em nossa despedida no ensino médio, às vésperas do vestibular. Algo me entusiasmou para um dia também ser um professor que deixasse marcas nos alunos e que compartilhasse de seus sonhos.

Acredito que as marcas indeléveis constituídas ao longo da minha vida construíram sentidos, cujas reverberações, afetivo-cognitivas, reapareceram em uma prática educativa preocupada com a motivação e com a alegria em vivenciar as interações sociais. Dessa forma, compreendo que “a formação lúdica, isto é, para aquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade é que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações para a sua prática pedagógica” (FORTUNA, 2011, p. 59) perpassa por experiências vividas e protagonizadas pelos docentes nos mais diversos contextos sociais.

Compreendo que o contexto profissional não está desconectado da história pessoal. Não virei professor a partir do primeiro dia que ingressei para cursar uma licenciatura ou do momento inicial em que pisei em sala de aula. O sujeito professor é construído por todas as múltiplas experiências que foram constituindo a sua subjetividade: suas ações, os hábitos que foram sendo criados; as atitudes aprendidas; todas as contribuições das pessoas que participaram, direta e ou indiretamente, de sua vida e que deixaram suas marcas *ad eternum*.

O autoconhecimento pode possibilitar aos sujeitos o conhecimento da realidade múltipla que lhe constitui e uma valorização das dimensões afetivas e emocionais, por isso “entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos nós mesmos. Avaliar a importância educativa de uma certa prática é avaliar também o que para nós significa e supõe intimamente” (CONTRERAS, 2002, p. 211).

Então qual foi o “*Habitat ludicus*” (FORTUNA, 2011), ou seja, o lugar do lúdico em minha formação e os sentidos neles gerados? Para tentar responder essa indagação volto meu olhar como uma “*self*” para: **o eu cotidiano, aluno, professor e pesquisador** apresentados em atos como uma peça teatral. Vivenciar esse exercício talvez seja como diz a música de Milton Nascimento (1981, grifo nosso) “(...) *longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim? Vou descobrir, o que me faz sentir: eu, caçador de mim*”.

1.1 PRIMEIRO ATO: era uma vez...

Era uma vez...
O dia em que todo dia era bom;
delicioso gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão.
Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão;
e acabava tudo em lanche, um banho quente e talvez um arranhão.
Dava pra ver, a ingenuidade, a inocência cantando no tom;
milhões de mundos e os universos tão reais quanto a nossa imaginação.
Bastava um colo, um carinho e o remédio, era beijo e proteção.
Tudo voltava a ser novo no outro dia sem muita preocupação.
É que a gente quer crescer e quando cresce quer voltar do início,
e que um joelho ralado dói bem menos que um coração partido.
Dá pra viver, mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau.
É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal
*Pra não perder a magia de acreditar na **felicidade real***
*E entender que ela **mora no caminho e não no final***
 (SMITH, 2017)

Considero importante a integração do meu eu infantil, desse menino, para manter a fantasia, a alegria, o prazer mesmo diante do mundo adulto. Então, quando busco pela minha infância, lembro-me de um pequeno menino “príncipe-maluquinho”, um pequeno príncipe — personagem que dá nome ao livro de Antoine Saint-Exupéry — para minha mãe e menino maluquinho — personagem de Ziraldo — para meu pai: uma criança alegre, sapeca e elétrica, que podia nem saber o que era lúdico, mas vivenciava diariamente várias experiências que tinham sentido de ludicidade. Como ilustra González Rey (2012a), a produção subjetiva das experiências envolve imaginação e fantasia como produtora de sentidos do vivenciado.

As brincadeiras me faziam perder a noção de tempo. Adorava muitas coisas: brincar, jogar peteca (bolinha de gude), pira (pira-mãe, pira se esconde, pira-parede....), bandeirinha, cemitério, fura-fura, pintar, desenhar, recortar, colar..., mas além do “fichacross”³, o futebol — jogar “bola” — sempre foi a minha brincadeira preferida.

³ Construíamos pistas em terreno de terra batida, cheias de obstáculos como se fosse uma corrida de MotoCross, só que como nossos veículos eram tampinhas de garrafas de refrigerantes KS, King Size, em português tamanho padrão, por isso “fichacross”. Fazíamos rampas para serem saltadas e utilizamos os recursos disponíveis na rua: pedaços de paus, pauzinhos de picolés, tijolos, pedras, entre outros. Riscávamos o chão, de preferência com uma madeira retangular para traçar a dimensão da pista que além de algumas retas também tinha muitas partes sinuosas para dificultar e aumentar o desafio. Após horas construindo todo o circuito, chegara o momento de dar a largada, competidores a postos no *grid*; dava início a corrida, no qual cada jogador, alternadamente, movimentava sua ficha com três petelecos. Todos nós ficávamos atentos às jogadas e aos possíveis erros de cada jogador, pois as regras da corrida eram simples: não conseguia superar o obstáculo como cair de uma ponte ou não ultrapassar a área demarcada (quadrado com X) depois da rampa, a ficha voltaria para o início (largada) ou a zona de reinício (salvamento, espalhadas pelo circuito). Além disso, caso a ficha fosse para fora da pista (ultrapassar as linhas laterais) ela também retornava. O vitorioso era aquele que chegava primeiro ao término das voltas. Interessante que, como chove muito em nossa região, a pistas não se mantinha frequente de um dia para outro, mas isso não era problema, pois novos desenhos de circuitos e obstáculos mais complexos eram criados.

FIGURA 3: Futebol, um capítulo a parte. Pintura de Candido Portinari (1935)



Fonte: Fabbri (2014)

Essa imagem sobre **futebol** me fez lembrar as inúmeras vezes que brincávamos de bola, as nossas “peladas”: na areia da praia, em campinhos de terra batida, quadras de cimento, na rua, na chuva, dentro de casa. A brincadeira tinha inúmeras variações, além do clássico jogo de dois times em traves maiores, tinha travinha feita com sandálias, pedras ou tijolos, embaixadinha, cruzamento, gol a gol, pênaltis. Qualquer lugar poderia virar um campo e qualquer coisa poderia se materializar em bola: bola de meia, jornal, folha de caderno, ficha de refrigerante. Eu exercitava a imaginação na simulação das jogadas, na representação de um “famoso” jogador ou quando visualizava um estádio lotado gritando meu nome.

Diversas outras brincadeiras estiveram presentes em minha história. Desde menino e até hoje, sempre gostei dos desafios, da competição, dos jogos. Divertíamos-nos com várias coisas; fazíamos uma roda na esquina de casa e falávamos nomes das capitais dos países, dos animais, frutas com alguma inicial (a, b, c...) até alguém errar ou não saber responder; brincávamos de fazer mímicas para descobrir o nome de um filme, uma música ou um bicho. Enigmas, charadas, tudo virava motivo para colocar a prova nossas habilidades. As estratégias traçadas nas brincadeiras de bandeirinha, pira esconde, “cemitério” (queimada), cabo de guerra; o prazer em fazer uma pintura ou escrever uma poesia, tudo isso era lúdico para mim.

Para Gilles Brougère (2010), a brincadeira é um meio de inserção sociocultural, em que apropriação e criação da cultura lúdica começam na infância não de forma natural, mas sim no contexto social, pois o brincar é um processo relacional e cultural (BROUGÈRE, 2010). Segundo ele, a ação lúdica das brincadeiras é “encharcada” de simbolismo e traz compreensão da cultura e representação da vida humana, pois a brincadeira contém

significados e valores sociais. Era o que acontecia na brincadeira de “polícia e ladrão”; sempre terminava a perseguição com o policial prendendo o “meliante” e a maioria de nós queria ser da polícia. Isso mostra que a brincadeira possibilita à criança a apropriação de códigos culturais assim como de papéis e valores sociais (BROUGÈRE, 2010).

Na primeira infância, a construção de regras advindas de situações imaginárias do brincar, que tem por base aspectos da vida real, permite que a criança atue como sujeito ativo de processos internos geradores de regras que lhe são próprias. Assim, a criança experimenta formas diferenciadas de obedecer a regras: tanto aquelas impostas por outros em situações sociais, quanto as que ela mesma organiza a partir das brincadeiras de faz de conta (COELHO, 2015, p. 161).

A relação brinquedo-brincadeira traduz o desejo da criança de ser adulto ao remeter a função social representada no objeto e ou na atividade (BROUGÈRE, 2010) e isso me fez lembrar das aventuras criadas com meus *Comandos em ação*, *Playmobil*, *Forte Apache*. Nesse momento pensei: Por que será que os índios sempre perdiam no final da brincadeira? O bem sempre vence o mal? E quem foi que disse que os índios eram uma representação do mal? Seria isso produto dos filmes e séries de faroeste que eu via na televisão com meu pai? Por falar nisso, a **televisão** era fonte de inspiração. Além dos brinquedos referentes a alguns seriados, lembro-me de que assumíamos os papéis dos personagens em algumas brincadeiras (novas histórias inventadas), mas mantínhamo-nos fieis às suas frases⁴ de efeito. Assim, entendo como Brougère (2010 p. 56) que “pela ficção, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras”.

O *videogame Atari* com os jogos *Enduro*, *Megamania*, *Pac man*, *River Raider* entre outros, marcou muito a minha infância devido à relação recompensa/castigo. Dedicção aos estudos e bom comportamento, *videogame* liberado, qualquer desvio, jogo vetado. Acho muito interessante a evolução gráfica dos *games*, apesar disso, mesmo com esse “*playground digital*” (SCHWARTZ, 2014) de celulares, *laptops*, *notebooks*, *games* virtuais, *tablets*, entre outras tecnologias, ainda assim prefiro atividades como futebol, vôlei, ping-pong, dominó, dama ou jogos de tabuleiro como *Banco Imobiliário* e *War*. Meu maior parceiro e ao mesmo tempo adversário foi meu irmão. Nenhum dos dois gostava de “perder” para o outro, mas também sempre nos uníamos em equipe contra os outros. Acredito que nossa relação lúdica competitivo-cooperativa com jogos e desafios acaba se resumindo ao sentido de aprender a jogar e conviver com os outros.

⁴ Meus desenhos preferidos eram Spectromen, He-man, Thundercats, Caverna do Dragão. As frases foram marcantes: "Planeta: Terra. Cidade: Tóquio. Como em todas as metrópoles deste planeta, Tóquio se acha hoje em desvantagem em sua luta contra o maior inimigo do homem: a poluição (*Spectromen*), “Eu tenho a força” (*He-man*), “Visão além do alcance” (*Thundercats*).

Outro aspecto marcante desde a minha infância foram os **filmes**. Assistir, analisar e discutir era para mim lúdico e mágico, principalmente nas conversas com meu pai sobre as lições aprendidas em cada filme, como mais recentemente, em “A Procura da Felicidade” (MUCCINO, 2006) quando o protagonista olha para o seu filho e ensina *para nunca deixar que alguém te diga que não pode fazer algo, nem seu próprio pai, pois se temos um sonho, devemos protegê-lo. As pessoas podem dizer que não conseguiremos, mas se queremos alguma coisa devemos lutar por isso*. Foi essa paixão pelos filmes desde a infância que me estimulou utilizar esse recurso em minhas aulas de Biologia. Como intitulam Luz e Peternela (2005) são lições que a vida ensina e a arte encena.

As **músicas**, que escutava com minha mãe, eram companheiras dos nossos afazeres diários. Eu também passava horas da noite, horário em que tocavam belas canções, esperando para gravar as músicas das rádios em minhas fitas cassete e depois saber o que os outros tinham achado daquela seleção musical. Eu ficava imaginando a história contada na letra de cada música, ou em que situação cotidiana ela se enquadrava.

O **lápiz**, um brinquedo inusitado, porque ele não servia apenas para escrever. Eu ficava bastante tempo brincando com um lápis que assumia diversas formas: um míssil de avião, uma espada de um guerreiro medieval, gladiador ou mosqueteiro; uma perna de um jogador de futebol chutando uma bola ou um braço de um goleiro fazendo uma defesa; guitarra ou um microfone de algum artista da música; arpão de um mergulhador lutando contra tubarões; as possibilidades eram infinitas. Segundo Brougère (2010), a funcionalidade de um objeto-brinquedo está marcada pelo seu domínio simbólico, o que esclarece que o simbolismo domina a funcionalidade do objeto em questão, pois “o brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 21).

O tempo foi passando e, atualmente, escuto menos músicas com minha mãe, vejo menos filmes com meu pai e também jogo menos com meu irmão. Nesse movimento natural da vida, hoje em dia, tenho o meu filho, ainda criança, como meu parceiro lúdico: jogamos bola, assistimos filmes, brincamos com vários jogos: dominó, cartas, jogos de tabuleiros; *videogame*; montamos quebra-cabeças, criamos histórias em que cada vez um fica responsável por narrar o enredo com personagens do brinquedo *Imaginext Castle Dragon*: Castelo medieval, guerreiros, cavaleiros, ogro, dragão. De repente, qualquer coisa pode ser motivo de uma brincadeira e de aprender com ela, tais como adivinhações, charadas, entre outras. Além, é claro, da paixão compartilhada pelo futebol.

Como explica González Rey (2014a, p. 46), “a imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas”. A imaginação e a criatividade, nas memórias lúdicas de minha infância, tem associadas todo um envolvimento emocional nas produções subjetivas que configurei nessa fase. O faz de conta nas brincadeiras que vivia representam um jogo simbólico e emocional que fui construindo desde essa época.

Refletindo sobre esse passado, conjecturo que os meus sentidos de lúdico estavam relacionados ao deleite em atividades que mesmo sozinho me possibilitavam imaginar, construir, desenvolver enredos como nas brincadeiras com o lápis e os outros objetos/brinquedos citados, tendo como inspiração músicas, filmes e desenhos animados. Além disso, entendo que o meu sentido de ludicidade está associado ao estreitamento de laços afetivos em que os vínculos, tanto no seio familiar quanto no grupo de amigos, era fortalecido nas atividades que compartilhávamos. O lúdico, nas ações do brincar, jogar, criar, se construiu a partir das relações que estabeleci sejam essas ações livre/espontâneas ou dirigidas/utilitárias em que o “tom e a cor” da ludicidade para mim sempre foram a satisfação e o prazer.

Então, nesse momento, faço uma pausa, fecho as cortinas para esse ato e parto para os atos seguintes, adentrando no contexto acadêmico e com isso mudando de cenários e papéis como protagonistas dessa história.

1.2 SEGUNDO ATO: escola, escola minha...

*Além do horizonte deve ter algum lugar bonito pra viver em paz;
Onde eu possa encontrar a natureza, alegria e felicidade com certeza.*
(CARLOS; CARLOS, 1975)

Eu “despertei”, muito pequeno, para um local além do horizonte da minha casa: um novo lugar chamado escola. Não entendia por que muitos colegas viam a escola como uma obrigação, um ambiente talvez parecido com uma prisão. Segundo Pietrocola (2015, p. 131)

As aulas de ciências devem ser a ocasião para se retrair os passos, para ser reviver as emoções e sentimentos associados aos atos de criação. Muito da fobia às ciências nas escolas advém do fato de a criação ter sido substituída nas aulas pela memorização. Sem a criação não há emoções e resta apenas o arcabouço formal das atividades de ensino.

Esse pensamento do autor é consonante com Mitjans Martínez e González Rey (2017) de que a aprendizagem escolar está voltada para reprodução em detrimento da criação, isso por que segundo esses autores, o formato único de padronização do ensino está pautado

na ideia de assimilação dos conteúdos no sentido essencialmente reprodutivo em avaliações e não na utilização em situações novas que necessitem da integração com outros conhecimentos e geração de ideias e ações para além do que foi apresentado ao aluno.

Apesar disso, eu via a escola como um mundo lúdico, um “lugar de maravilhas⁵” em que nunca me senti aprisionado ou amedrontado. Era um lugar de pertença, de confiança e que a motivação era como a *rainha branca*; me interessava participar das atividades desafiadoras, divertidas, lúdicas e “mágicas” que aconteciam naquele lugar.

Concordo com Nunes (2003) quando afirma que “as escolas são ‘celeiros’ de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social”. Guardo boas lembranças desse tempo. Eu tinha verdadeira paixão por tudo: recreio; aulas de educação física; os lugares, povos e tempos que conhecíamos nas aulas de história; toda a produção textual que os professores de redação nos possibilitaram criar; músicas; poesias; filmes discutidos; os desafios dos problemas matemáticos; dinâmicas; visitas ao zoológico; as feiras de ciências. Ah, as feiras de ciências! Como me fascinava a forma como os meus professores “chapeleiros-malucos-beleza⁶” de Ciências/Biologia faziam suas sugestões de atividades: as maquetes de vulcões, os experimentos sobre corpo humano, desenhar o que víamos no microscópio, nossos jogos de perguntas de meninos contra meninas.

Lembro-me que meu desejo inicial de ser professor, e de Biologia, surgiu por causa de uma atividade no ensino fundamental em uma aula de ciências na qual o professor possibilitou que cada aluno escolhesse um animal para pesquisar e apresentar para os colegas. Eu escolhi falar sobre tubarões brancos, talvez pelo fascínio criado pelo filme de Steven Spielberg. A apresentação foi um sucesso, envolvia imagens e curiosidades. Aquele sentimento de êxtase e autoestima me deixava inebriado. Acredito que ali, eu já começava a subjetivar sentidos de docência para uma futura escolha profissional.

A escola não só como aprendizagem propriamente dita, mas como local de encontros, os aspectos subjetivos envolvidos nessa teia de relacionamentos interferem no processo de constituição identitária pessoal e profissional do indivíduo, conforme Tacca e

⁵ Aqui faço uma alusão a um clássico da literatura inglesa, *Alice no País das Maravilhas*, obra de Lewis Carroll publicada em 1865 e que teve uma nova versão adaptada para o cinema por Tim Burton em 2010 com o mesmo título.

⁶ Maluco beleza era o apelido (código entre os alunos) para identificar os nossos professores que eram bacanas, divertidos e que se diferenciavam dos outros metódicos. Hoje posso até dizer que eram subversivos ao modo tradicional de ministrar aulas.

González Rey (2008, p. 143) ressaltam que na trajetória escolar “[...] serão, sem dúvida, muitas as experiências que o marcarão e que constituirão a sua subjetividade”.

À primeira vista, aquelas sugestões pareciam verdadeiros devaneios, mas eu acabava “mergulhando”, me divertindo e aprendendo a beleza que era a ciência. Porém, havia os contrastes com as aulas de outros professores — as maquiavélicas *Rainhas Vermelhas* — maçantes e intermináveis cópias *ipsis litteris* do que era falado ou escrito. Segundo Regina Haydt (2006), a escola é um local de encontros, vivências, experiências, diálogos e de intercâmbio. Para essa autora “a interação humana tem uma função educativa, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa” (idem, p. 57), segundo a autora, é por meio do diálogo que docentes e discentes constroem os seus saberes.

Ao falar em diálogo, recorro-me de um professor de ciências no EF, além de divertido, dinâmico, era aquele amigo que conversava conosco, já nos levava a pensar no que gostaríamos de ser profissionalmente. Estava sempre disposto a ajudar, pois não sabíamos ao certo para onde queríamos ir e com ele entendi o que o *gato risonho*, do país de maravilhas de Alice, queria dizer com *para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve*. Posteriormente, acabei escolhendo o caminho da educação em que eu queria ser um híbrido de *gato risonho* com o “*chapeleiro-maluco-beleza*” e poder ensinar de forma motivadora.

Com a chegada do EM, precisei superar obstáculos e aprender as regras do “xadrez”, conhecido como vestibular. Encontrei alguns professores “*coelhos brancos*”, como um de Física que parecia ser “escravizado” pela questão do tempo, sempre correndo, como se estivesse atrasado. Era o programa muito longo, era o tempo muito curto, era o bimestre, o semestre, o ano que estava acabando, era o vestibular chegando. Porém, no intermezzo do seu frenético ritmo, ele trazia coisas interessantes e lúdicas para as aulas, como uma vez em que fez sentirmos uma corrente elétrica ao darmos as mãos. Também encontrei professores nada lúdicos como o de química que era fechado e mal-humorado. Tristes aulas de química orgânica com os tais de “2-etil-3-metil-fenol”, que não gosto nem de lembrar. Sobre esses “professores-personagens” entendo como Scoz (2011, p. 193) que “o modo como o professor transmite conhecimento e se relaciona com os alunos em sala de aula interfere na maneira como o aluno recebe o sentido, o que faz com ele e como vai produzindo um sentido novo”.

Diferentemente da infância, a questão do tempo foi se demarcando mais efusivamente em minha vida. A relatividade do tempo foi se “materializando” nas aulas. O lúdico trazia **prazer** para as aulas, vontade de fazer, porém, também trazia a sensação de

brevidade, enquanto que as corriqueiras aulas expositivas eram “intermináveis”. O sentido de **motivação** com toda essa quimera de conhecimentos, em fazer algo diferente ou ser desafiado para tentar conseguir cumprir uma tarefa, trazia uma ansiedade prazerosa, em saber o que o professor traria de surpreendente. Com isso percebo que a questão dos laços afetivos com os professores também se fazia presente. O lúdico aproximava docentes aos discentes, enquanto que em outros casos, percebia um distanciamento e, às vezes, medo ou receio de dialogar com o professor.

A aprendizagem escolar não é um processo essencialmente individual no sentido de intrapsíquico, como muitas vezes é representado no senso comum e também no contexto escolar. A aprendizagem é um processo tanto individual quanto social, em que o relacional tem um importante papel (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66).

Diante disso, meus sentidos sobre lúdico no período de minha educação básica aparecem associados a atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola, que se distanciavam do modelo de transmissão-recepção do conhecimento, isso porque promoviam a participação ativa e criativa dos alunos na aprendizagem e, principalmente, a abertura de um espaço de relacionamento entre os sujeitos.

Nesse momento, eu estava diante de uma escolha, sabia desde pequeno que gostava de ensinar, mas podia fazer medicina, como minha mãe queria, veterinária era outra opção pela paixão que tinha pelo mundo animal, podia fazer educação física, pois eu adorava esportes, também pensei em psicologia, pois decifrar a mente humana para mim era fascinante. Acredito que os sentidos de ludicidade produzidos nas relações entre os sujeitos no contexto escolar acabaram me direcionando para a docência.

Passado o *furacão* do vestibular (ano de 1994) eu iria agora adentrar na fantástica terra de Az⁷ (a Universidade Federal do Pará/UFPA) para aprender tudo, de “A a Z”, sobre ser um bom professor, um educador lúdico em sua maneira de ser, de ensinar e de se relacionar com os alunos, mas isso é outra história... ou outro ato da mesma história!

1.3 TERCEIRO ATO: em um reino não muito distante.

Se eu não te amasse tanto assim, talvez perdesse os sonhos dentro de mim e vivesse na escuridão (VIANNA; VALLE, 2000).

⁷ Referência ao mágico de Oz história de Lyman Frank Baum (1902) e que teve mais recentemente uma versão cinematográfica em 2013.

Fantasiadamente chamada por mim de “terra de Az”, cheguei com muitas expectativas de conhecer os “mágicos de Az” que ali existiam. Eu esperava encontrar o toque de mágica, o “pulo do gato” como escutei falar no EM. Eu queria a “receita” de como ser um bom professor. Na minha concepção, os pilares da constituição de um professor eram: ter conteúdo (*cérebro* como queria *o espantalho*), ter carisma (*coração* como queria *o homem de lata*) e ter domínio de classe (*coragem* como queria *o leão covarde*). Assim, o cognitivo seria o sustentáculo docente, pois deveria acumular informações para ter sempre uma resposta para as indagações; o afetivo seria o caminho para conquistar o carinho, respeito e admiração dos alunos; por fim não me poderia faltar bravura para enfrentar os desafios, medos e manter o “controle” de uma turma, ou seja, ter domínio de classe.

Procurei durante quatro anos a *cidade das esmeraldas*, onde eu achava que o lúdico seria cintilante, mas descobri que não havia um *caminho de tijolos amarelos*, mas sim uma trilha de apostilas amareladas pelo tempo. Eram esses papéis que as *bruxas más do leste*, ao final de seus monólogos intitulados por elas de aulas, afirmavam, com tom sádico, que estavam na “xerox” para fotocopiarmos.

... quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e preestabelecidos, tornando os projetos pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso advém algo mais grave: o professor, agindo assim, dificilmente reconhecerá os alunos como sujeitos pensantes (SCOZ, 2011, p. 37).

Certo dia, surrupiamos as transparências utilizadas por uma dessas “bruxas” que, sem maiores explicações, deu por encerrada sua “aula”. Em minha visão, ela perdeu uma oportunidade de criar, inventar, inovar. Acredito que aquele ato subversivo foi um pedido de socorro: não aguentávamos mais aquele mesmo tipo de aula desmotivadora. Também encontrei algumas *bruxas boas do norte*, como uma professora de metodologia de ensino, que trabalhava com jogos. Ela estimulava-nos a inventar, criar formas diferentes de expor assuntos. Recordo-me das disciplinas pedagógicas como o momento de cisão da turma, quando os grupos de licenciatura e de bacharelado se separaram. Mesmo dentro dessas disciplinas, pouca ludicidade se fazia presente, para minha tristeza.

Santa Marli dos Santos (2011a) defende a presença do lúdico na formação acadêmica dos professores, isso porque, segundo essa autora, os cursos de licenciatura se preocupam, na maior parte das vezes, com a formação teórica e pedagógica. Isso faz com que os egressos acabem saindo das universidades, preocupados unicamente com os conteúdos a serem ministrados e com o método de transmiti-los. Entendo como Santos e Cruz (2011, p.13) que

“a formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionado aos futuros educadores vivências lúdicas” como fontes dinamizadoras para a prática educativa.

Em contraposição a isso, pouca sensibilidade, alguma afetividade, quase nenhuma criatividade. Essa foi a sensação que tive ao caminhar para o término da graduação. Cheguei à conclusão que a figura do mágico de Az era, na verdade, uma utopia.

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 164), a formação de professores ainda é predominantemente fragmentada, individualista e burocrática, o que é prejudicial para professores formadores e futuros docentes em formação. Por isso, segundo esse autor (idem, 2017, p. 164), “a transformação da prática pedagógica nas instituições e nos espaços de formação dos professores é uma condição importante para o favorecimento do desenvolvimento de recursos subjetivos que permitam um trabalho pedagógico diferenciado”.

Não me foi mostrado como ser um bom professor, como ser um docente lúdico. Então concordo com Dohme (2009, p. 146), que o ponto principal do enredo da história do mágico de Oz versa sobre “a descoberta e o aproveitamento do potencial de cada pessoa, realçando principalmente valores como a compaixão, coragem, inteligência e amor”. Comparando com a minha história na UFPA, percebo que o aprendizado nesse período foi lidar com valores éticos, incentivo à auto descoberta, confiança e auto estima.

Vejo como importante saber lidar com o sentimento de incompletude, que é peculiar do ser humano, por isso considero tranquilizador entender que a formação universitária não é como um quebra-cabeça que por maior quantidade de peças que tenha, finaliza com o último encaixe (SANTOS; CRUZ, 2011), no caso da formação, sempre faltará um peça seguinte. No meu caso, a sensação era que faltavam tantas peças! Portanto, compreendi que estamos em estado permanente de transformação, mudando, ajudando a “formar” outros e com esses, em interação, continuamos em formação para além dos tempos de universidade.

Acabei fazendo, concomitantemente, o curso de Tecnólogo em Processamento de Dados no Centro de Ensino Superior do Pará (CESUPA), o que me fez perceber um lado lúdico que as tecnologias poderiam me proporcionar, mas a minha paixão era realmente a licenciatura e isso ficou evidente em meus Trabalhos de Conclusão de Curso do CESUPA (um *software* sobre fauna brasileira) e da UFPA, intitulado “A Fauna do Museu Paraense Emílio Goeldi - Uma Contribuição para Fins Educacionais” com o objetivo de relatar

informações referentes aos animais do parque zoobotânico, ilustrando o seu potencial educativo e lúdico.

Agora, eu iria continuar minha aventura em pleno ofício de ser professor. Para Zeichner (2008), independentemente do que seja feito em um programa de formação docente, o que ainda se pode alcançar é preparar o professor para iniciar a docência. Segundo esse autor (2008, p. 539), “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”, isso porque cada professor é responsável pelo seu desenvolvimento profissional, tendo a disposição e capacidade para estudar a maneira como ensina e de ir melhorando, com o passar do tempo. Assim, entendi que precisaria saber lidar com o sentimento de incompletude.

Percebo que os sentidos de lúdico em minha formação inicial, mesmo considerando que foram raros momentos, correspondiam a possibilidade de melhorar estratégias de ensino, de pensar em aulas que fossem dinâmicas e irradiassem alegria. Esperava que me mostrassem o que fazer e como fazer para estimular a motivação em meus futuros alunos. Algo que a partir de então, eu teria que buscar de outras formas e em outros lugares. Também percebo que o sentido de relação afetiva que o lúdico proporcionava, em minhas experiências anteriores, continuou presente, ainda que de outras maneiras, nas interações estabelecidas com os professores na universidade.

A conclusão do curso de Licenciatura em Biologia me fornecia o diploma de professor, que representava o meu passaporte (*sapato de rubi*) para retornar ao ambiente escolar com um novo *status*, nova responsabilidade e nova identidade: **eu, professor de Biologia**. Esse fato muito me alegrava, pois percebia a escola como uma extensão da minha casa e, como na história do mágico de Oz, aprendi que *não há lugar melhor que o nosso lar*.

1.4 QUARTO ATO: é aqui que a magia acontece.

*Mesmo com tantos motivos pra deixar tudo como está. Nem desistir,
nem tentar, agora tanto faz. Estamos indo de volta pra casa.*
(RUSSO, 2016).

Não foi em um passe da mágica que me tornei professor, mas de repente eu me vi: planejando aulas, preparando exercícios, acordando cedo e indo exercer a profissão que tanto me encanta. Era uma sensação carregada de orgulho e responsabilidade pela importância do ofício. Eu esperava mais da formação universitária, mas agora tinha que seguir e então me

espelhava nos modelos de professores que admirava. Eu estava “engatinhando” ou “tateando” (GONÇALVES, 2011) a partir dos exemplos e “contraexemplos” de professores que tive.

Minha atuação docente, há mais de quinze anos, tem-se pautado pela valorização de componentes que considero indispensáveis para um bom ensino: prazer, auto estima, satisfação, desafio, curiosidade, diversidade, alegria e motivação. Em resumo, era uma luta infindável como a de João e Maria, eu e a docência em uma relação de intimidade, de irmandade, contra “novas bruxas”: desmotivação, desinteresse, apatia, tristeza... , que surgiam na imensidão da “floresta” escola, de um “mundo encantado” da educação onde diante de tanto males liberados pela “caixa de Pandora”, restava à perseverança relutante da esperança.

Nesse cenário, encontrava-me entre o ensino público e privado. Escolas públicas nas quais parecia ser cada um por si e as particulares com a cobrança de se cumprir metas e fazer tudo muito parecido; tal como uma “indústria” produtora de alunos em larga escala, retratada no filme *The Wall*⁸(PARKE,1982), em que era visível a homogeneização dos discentes e o autoritarismo docente. Como romper com essas barreiras e ultrapassar esse “muro”? Eu queria transformar aqueles cenários e não deixar que a desmotivação tomasse conta de nossas práticas docentes. Sentidos parecidos com a descrição lúdica feita por Scarpato et al. (2004, p. 104, grifo dos autores) de um professor :

Eu professor, **caminhando contra o vento** diante de **ligações perigosas**, procuro me inserir na **bela e na fera**, sei que muitas vezes me sinto **o último dos moicanos**, mas acredito no meu trabalho e no **Independence Day**, as situações me fazem caminhar na autoanálise crítica. Parece que **os deuses estão loucos**, que é necessário uma **mudança de hábito** e continuar acreditando no mundo das maravilhas e **assim caminha a humanidade** diante da jornada nas cavernas entre **Pocahontas, Pequenas sereias e Rei Leões**. Me sinto **Hércules**.

Em 2004, participei do concurso para professor do **Núcleo Pedagógico Integrado** (NPI), hoje **Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará** (EAUFGPA). Não criei muitas expectativas de aprovação, pois havia somente uma vaga para a disciplina Biologia. Minha motivação inicial era a estabilidade que o serviço público oferecia. Ao ser aprovado nessa seleção, me deparei com o dilema para escolher entre o regime de dedicação exclusiva que significaria abdicar dos outros empregos e reduzir a renda mensal ou manter aqueles vencimentos continuando com a rotina exaustiva de trabalho em várias instituições de ensino e perder a oportunidade que havia conquistado. Acabei optando pela estabilidade aliada a filosofia que a escola desenvolvia: uma liberdade e autonomia para o professor experimentar,

⁸ The Wall (O muro), Direção de Allan Parke, música de Pink Floyd, EUA, 1982.

aplicar, investigar, promover extensão de seus conhecimentos, desenvolver projetos, interagir com outros professores e com alunos da graduação que fazem estágio na instituição.

No NPI, eu ficava imaginando coisas diferentes para apresentar para os alunos e desafiá-los. Trazia músicas para ouvirmos e discutirmos; apresentava filmes para destacarmos e refletirmos sobre os aspectos da minha disciplina Biologia e outros temas transversais.

FIGURA 4. Colméia de pluralidade didática



FONTE: O autor (2018)

Todo semestre fazíamos uma aula de campo (Museu Emílio Goeldi, Bosque Rodrigues Alves, Planetário, Mangal das Garças, Parque Ambiental do Utinga). Trabalhava com poesias, imagens, fotografias e recortes. Procurava incentivar os alunos a saírem do tradicional seminário e os lançava à criação de outra iniciativa para apresentarem o que haviam investigado sobre os temas trabalhados (produção de videocliques, murais, jornais entre outros). Tentava sempre manter a mente aberta para possibilidades que fossem atrativas para mim e para os meus alunos, por isso gosto da **pluralidade didática**.

Eu descobri, no trabalho com os alunos concluintes do EM, a minha “máquina do tempo”. Um momento de grande felicidade compartilhada com eles e seus familiares e que para mim, tinha uma sensação semelhante a que tive no dia em que eu ouvi o meu nome na lista dos aprovados da UFPA. Uma alegria, sensação de dever cumprido, me impulsionava a diversificar as atividades, como mostrado na figura 4, a ensinar e aprender com felicidade, a suavizar aqueles momentos que os meus alunos estavam passando e buscar alternativas que sustentassem a motivação deles. Aqui revelo o envolvimento afetivo com alunos e familiares. Como clarifica González Rey (2003) sobre o papel das emoções associado aos estados subjetivos dos indivíduos e essencial nas relações, pois segundo esse autor “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 249).

Segundo Scoz (2011, p 48), os sujeitos “vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções”, como representa minha relação lúdica e afetiva com os alunos concluintes do ensino médio. Por isso concordo com González Rey (2003, p. 237) que a emoção é “um dos aspectos mais desafiantes do sujeito e um dos que mais consequências provoca na organização de suas diferentes práticas sociais e profissionais.”

Concordo com Scarpato et al. (2004) que na trajetória de formação pedagógica do professor, juntamente com as lembranças de quando ele era aluno e as riquíssimas trocas entre as pessoas que conviveu, fazem com que todas as experiências ao longo da vida conduzem à conscientização de que os alunos aprendem de modo integral e de diferentes maneiras. Esse pensamento não se coaduna com formas padronizadas de ensino e nem com pacotes prontos para ministrar aulas; crítica feita por Schön (2000) à racionalidade técnica. Por isso, considero importante a visão da sala de aula como um espaço gerador de novas ideias em clima de alegria e motivação, um lugar para desenvolver o OC (DE MASI, 2000).

Chamava-me a atenção, tanto no cotidiano escolar em reuniões pedagógicas quanto em eventos científicos da área da educação, discursos sobre a importância da ludicidade para o ensino e para a vida, mas normalmente, isso acabava voltado para a criança e para a educação infantil. Recordo de narrativas como: “não se pode perder tempo com isso, tem muita matéria para ser dada”; “isso é coisa de criança lá do jardim de infância, agora vocês estão no ensino médio”; “vestibular não é brincadeira”, “vocês não acham que estão muito velhos para brincadeiras em sala de aula?”. Outro fato que me intrigava era que lúdico em

outros níveis de ensino parecia estar associado quase que exclusivamente nas diversas disciplinas a atividades de jogos pedagógicos ou algo peculiar de um momento ou área específica como o intervalo do recreio ou em aulas de educação física e artística.

Esses pensamentos eram conflitantes com a minha concepção de ver a educação e, mais especificamente, o ensino de Biologia, pois em minha vida profissional, os sentidos de lúdico estavam voltados para a motivação, o prazer, o interesse, a curiosidade, o envolvimento em ensinar e aprender. Esses sentidos também estavam associados à boa relação afetiva entre professor e alunos. Por isso, eu buscava (re)inventar-me constantemente e proporcionar uma lógica pessoal de que uma aula prazerosa traria motivação para o aluno que seria mais participativo, aprenderia mais fácil a minha matéria, teríamos um relacionamento amigável e, provavelmente, tudo isso levaria a boas notas nas avaliações. Assim, no final todos seríamos “felizes para sempre”. Aos poucos eu entenderia que diferente dos contos de fadas, essa minha suposta “lógica formal” ou “fórmula mágica” não era o retrato da vida real.

1.5 ATO CONTÍNUO: tecituras de aventuras investigativas. História sem fim...

*Devia ter amado mais, ter chorado mais, ter visto o Sol nascer.
Devia ter arriscado mais e até errado mais;
ter feito o que eu queria fazer...
Devia ter complicado menos, trabalhado menos, ter visto o Sol se pôr;
Devia ter me importado menos com problemas pequenos;
queria ter aceitado a vida como ela é;
a cada um cabe alegrias e a tristeza que vier...
(TITÁS, 2001).*

Penso no professor que encanta e conquista o aluno, contudo, entendo que não se pode encantar ninguém sem antes sentir-se encantado. Questionava-me sempre sobre o que poderia ser feito para motivar meus alunos, para fazer com que eles tivessem entusiasmo e participar das aulas. Foi então que fiz especialização em Ensino de Ciências na Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 1999 e 2000. A meu ver, o curso foi, de forma geral, lúdico, pois aprendíamos várias alternativas de ensino, de metodologia científica, instrumentação para os ensinamentos de Biologia, Física, Química, Geociências e Matemática. O modo como as disciplinas foram ministradas se diferenciava da graduação e me deu um “gás” novo para testar múltiplas estratégias de ensino. Fizemos várias atividades de campo, como ida ao Planetário do Estado do Pará “Sebastião Sodré da Gama”, a um lixão da cidade, às ilhas e furos nas proximidades de Belém, como as ilhas do Combú, Maracujá, Papagaio, Acará e outras. As aulas nos laboratórios da UEPA também foram proveitosas pela “atmosfera mágica” desses ambientes.

Meu foco sempre esteve direcionado às estratégias, metodologias, didática; por isso acabei produzindo a monografia “**Alternativas metodológicas para facilitar o ensino de ciências: uma visão conjunta professor-aluno**”, que foi desenvolvida em uma escola particular de Belém e depois publicada em uma Revista do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da UEPA, em 2004. Com certeza, o curso me gerou novas motivações para ensinar e aprender; então voltava para o cotidiano da sala de aula revigorado e passei a me interessar pelas leituras sobre inteligências múltiplas teorizadas por Howard Gardner.

Com o passar dos anos, comecei a achar que estava esvaindo um pouco a minha a motivação, então achei que era hora de voltar a ampliar minhas experiências e descobrir outros horizontes. Era o momento de fazer uma nova pós-graduação. Foi então que vislumbrei no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA o lugar onde eu pretendia passar por uma nova “metamorfose” e mudar de identidade novamente, queria ser mestre e quem sabe doutor na arte de ensinar ciências.

Me inquieta bastante perceber que a escola era desmotivadora para alguns. Como cada sujeito lida com os sentidos produzidos na experiência educativa é que torna a singularidade do aluno e do próprio professor importantes no processo. Então surgiu o meu interesse pela questão da subjetividade, a partir de minha investigação de mestrado sobre a **motivação como fenômeno complexo e subjetivo diante da pluralidade didática em minha prática docente no ensino de Biologia**. De acordo com Contreras (2002, p. 19), “o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação, dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”, assim procurei por meio de uma pesquisa analisar os sentidos subjetivos de alunos concluintes do EM a partir de uma proposta de aulas planejadas com diferentes recursos e estratégias de ensino e conclui que a motivação não estava na atividade, mas sim nas interações estabelecidas entre os sujeitos diante do que vivenciavam no momento (CUNHA, A. , 2014).

Recordo-me que tanto nas escolas em que trabalhei, como nos eventos pedagógicos e científicos dos quais participei, havia discursos que, corriqueiramente associavam ludicidade e educação infantil. Quando se pensava ou falava de lúdico em outros níveis, habitualmente o jogo era a motriz da ação, isso me fazia me lembra de um texto antigo em espanhol que dizia: “*el juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego*”.

A descrença na ludicidade se manifestava em narrativas como as mencionadas anteriormente. Com outra concepção sobre a importância do lúdico na educação, defendendo uma

docência lúdica, que valorize a compreensão e a importância dos processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. Por isso, entendo como Fortuna (2011, p. 319) que “como lugar de brincar, a escola converte-se em um lugar de desafio, mudança e surpresa, no qual se pensa e sonha, e, porque se pensa e sonha, nela é possível projetar o futuro, compreender o passado e transformar o presente”.

Considero interessante a classificação que Alves e Sommerhalder (2010) fazem dos professores quanto a sua relação pedagógica com o lúdico: o repressor entende que ludicidade é sinônimo de perda de tempo, então não aceita nenhum tipo de brincadeira; o recreador que concebe o lúdico como diversão e propõe sua articulação com os conteúdos para o aluno aprender brincando; e por fim o professor lúdico que considera a ludicidade não apenas recreação, mas como uma re-criação valorizando a curiosidade, fantasia, criatividade e o desejo de saber. Julgo mais esclarecedor e significativo, do que caracterizar⁹ o professor nesses perfis, entender que o lúdico subjetiva mais do que recreação ou relaxamento e mudar concepções de (im)produtividade didática da ludicidade.

Então, ao prosseguir meus estudos ingressando no doutorado, mudei as lentes de minha curiosidade para a subjetividade docente e assim para a reflexão de como esses sujeitos concebem o lúdico ao processo educativo. A motivação nesse estudo reside na crença de que o lúdico não se limita a um nível de ensino, disciplina ou atividade específica. Meu foco na ludicidade aconteceu pela inquietação em supor, hipoteticamente, que o lúdico parece estar muito centralizado na educação infantil e que, aparentemente, iniciativas lúdicas fora desse nível de ensino ocorrem quase que exclusivamente por meio de atividades com jogos.

O lúdico costuma ser pensado como um conjunto de atividades (brincadeiras e jogos) inerentes às etapas iniciais da escolarização/alfabetização e que os benefícios pedagógicos estão geralmente dicotomizados, associados mais diretamente à aprendizagem do que ao ensino. Acredito que refletir sobre ludicidade não se limita apenas pensar em atividades, mas almejar uma formação integral envolvendo também outras vertentes essenciais ao ser humano: biológica, cognitiva e sócio-afetiva (MÚRCIA, 2005).

⁹ Essa categorização feita por Alves e Sommerhalder (2010), principalmente a do professor repressor, inevitavelmente me fez lembrar de uma discussão com uma colega pedagoga doutoranda em ensino de ciência e matemática, pois para ela o que deveria ser feito é investigar porque os professores são obrigados a serem lúdicos. Segundo ela estudar e ensinar é árduo, trabalhoso, penoso, não é nada agradável, se o aluno pudesse fazer outra coisa ele faria. Como essa visão é totalmente antagônica ao que eu acredito. A condução de minha tese sobre ludicidade iria ao sentido de buscar a alegria de ensinar e aprender e buscar o sentido de ócio criativo (DE MASI, 2000) que a ludicidade pode me proporcionar.

Ao olhar para as palavras que escrevi sobre a minha trajetória, percebo que os sentidos de lúdico relacionados aos vínculos afetivos, com familiares, amigos, professores, alunos, como algo característico em minha subjetividade. Quanto à etapa acadêmica, entendo que o sentido sobre lúdico que produzi enquanto aluno, era o mesmo tipo de sentido que eu gostaria de fazer com que os meus alunos produzissem nas minhas aulas. Foram essas “raízes crianceiras” (BARROS, 2003) e lúdicas que cresceram, desenvolveram e vão dando “frutos lúdicos” nutrindo meus sentidos de ser professor e buscar o lúdico nas coisas, seja no lazer, no estudo ou no trabalho. Como diz Fortuna (2011, p. 168-169):

A escrita de si exige, certo distanciamento e, por conseguinte, um estranhamento daquilo sobre o que versa [...] Se até na escrita de memórias de avaliação o saldo da escrita de si é positivo, pode-se deduzir que, a despeito da resistência inicial na execução da tarefa, ainda prevalece o prazer da autodescoberta e a satisfação ante o interesse e o acolhimento dos outros em relação à sua história .

A partir da construção deste memorial, percebi a relevância desse exercício para o entendimento do que me trouxe até esse interesse de pesquisa. Como expõe Scoz (2011, p. 55) “o investigador tem de se confrontar consigo mesmo”. Por isso, considero essencial refletir no presente sobre as experiências passadas e produzir novos sentidos e significados para o futuro. O tempo pode até não voltar, mas nós podemos nos permitir tentar, experimentar, aplicar e fazer um ensino melhor. Desejo uma educação lúdica, prazerosa e apaixonante para professores e alunos. Fortuna (2011) defende que para garantir *habitat ludicus* na escola, com espaço para alegria, brincadeira, jogo é exatamente o devido tratamento dado ao que o lúdico é: **seriedade e paixão**. Por isso, concordo, indubitavelmente, com a autora (2011, p. 69) que:

A participação da paixão é essencial no estudo da atividade lúdica: é ela que ajuda a explicar o envolvimento com o tema; é ela que aponta os caminhos dos significados atribuídos ao ato de brincar, por cada um de nós, ao longo do tempo, nas diferentes áreas do conhecimento, em cada época; é ela, enfim, que autoriza a experiência lúdica, no contexto de uma racionalidade mais ampla, a fazer-se conhecimento.

Entendo que qualquer mudança implica em reflexão. No caso de uma educação lúdica que acredito e defendo, está relacionada ao constante processo reflexivo da própria docência em que a ludicidade, seja no brincar, no jogar ou qualquer outra atividade não tenha o sentido de perda de tempo para a subjetividade, sejam alunos, familiares, professores ou qualquer sujeito. Diante desse interesse investigativo, busco, no capítulo a seguir, dialogar teoricamente sobre os três elementos envolvidos nesse estudo: a **docência**, a **ludicidade** e a **subjetividade** que compõe, no ensino de Ciências e Biologia, o que chamo de ciranda lúdica. Então vamos todos cirandar!



CIRANDA LÚDICA: Ao infinito e Além

FIGURA 5: Roda Infantil (1932) de Cândido Portinari



Fonte: Oliveira (2012)

A ciranda é uma dança originária de Portugal que se disseminou pelo Brasil principalmente pelos estados de Pernambuco, Pará e Amazonas. O estudo de Gaspar (2009) explica que a palavra ciranda é originária do espanhol *zaranda*, vocábulo evoluído da palavra árabe *çarand*, referência a um instrumento de peneirar farinha. Ainda segundo esse autor, é comum a associação da ciranda com a brincadeira de roda infantil, mas que em Pernambuco ela corresponde a uma dança de adultos sem impedimentos para a participação de crianças. Não existem restrições de faixa etária, cor ou condição social e nem quanto ao número de pessoas para entrar na dança. Ciranda é um tipo de brincadeira de roda em que o jogo se desenrola ao som de músicas ou cantigas populares aprendidas no convívio social e que a mola propulsora é o exercício da ludicidade de seus participantes (ANDRADE, 2013).

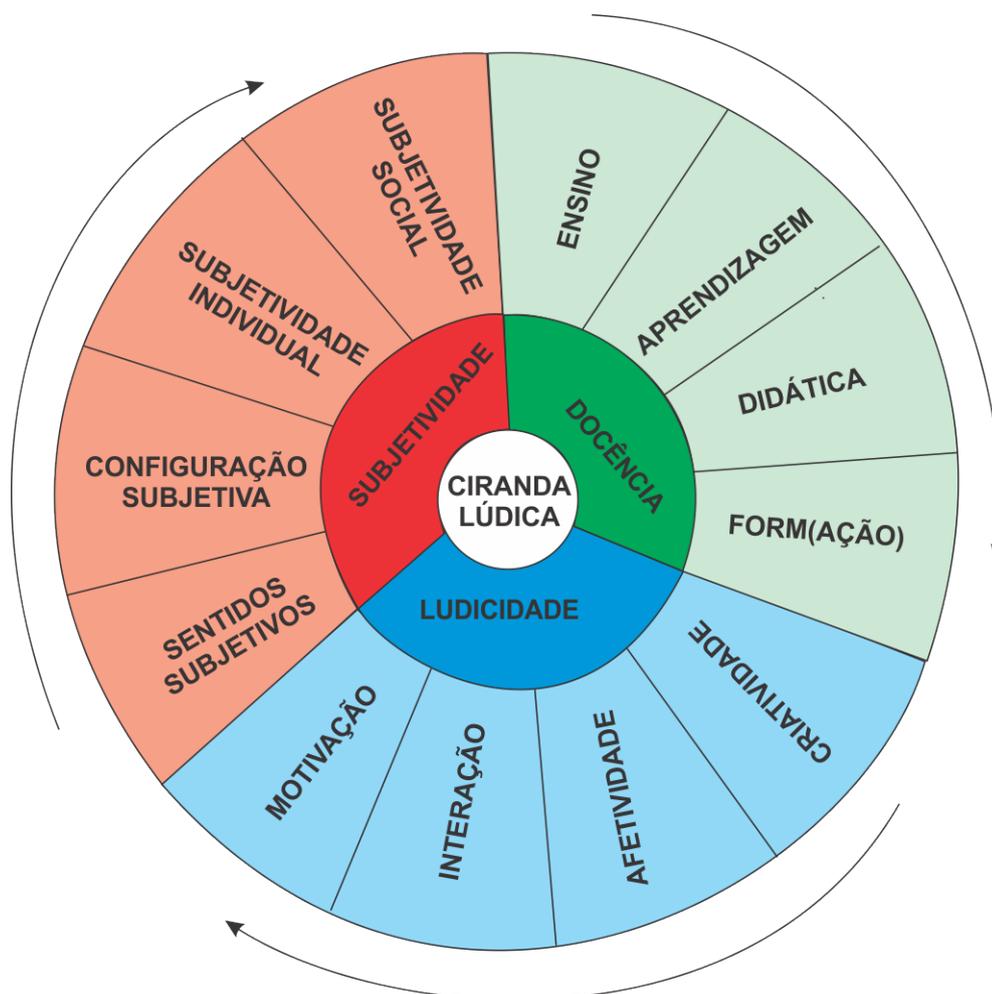
Gaspar (2009) comenta que uma das cirandas cantadas por Lia de Itamaracá, conhecida cirandeira pernambucana, diz que a ciranda não é só dela, mas sim de todos. Analisando a letra da música, me leva a refletir que a investigação, envolvendo ludicidade, docência e subjetividade, não envolve apenas a minha prática docente, ela é de todos nós; professores e alunos, pois trata de uma recursividade, uma “realimentação” desses aspectos que considero relevantes e essenciais no processo educativo.

Então, antes mesmo de começar a “cirandar”, algumas questões emergem para a construção desse capítulo teórico: ludicidade e atividades lúdicas são coisas distintas? Posso classificar um professor como lúdico e outro não? A ludicidade é própria da criança e não se estende a outras fases da vida? Falar de lúdico resume-se apenas a jogos e brincadeiras? É possível entender a ludicidade como uma produção subjetiva do sujeito? O que uma docência

lúdica, sob as “lentes” da subjetividade, pode trazer de contribuições para o processo educativo? São tantas as interrogações que emergem sobre essa temática que me proponho nesse capítulo a dialogar, primeiramente sobre a ludicidade, depois discuti-la na docência, e, por fim, completar essa “ciranda lúdica”, ao refletir sobre a perspectiva da subjetividade.

Na figura 6, apresento uma ciranda lúdica, representando minha subjetividade, no momento atual, sobre ludicidade na docência.

FIGURA 6: Minha subjetiva ciranda lúdica sobre ludicidade na docência



FONTE: O autor (2018)

Destaco que convidar a ludicidade para fazer parte da docência, e mais especificamente no ensino de CB, envolve aspectos subjetivos do professor oriundos de toda uma construção em sua vida e que estão sempre se renovando, se (re)configurando. Assim, busco nessa sessão, refletir sobre a ludicidade como uma produção subjetiva e de acordo com essa concepção, a produção constante de sentidos. Por isso, a frase dita pelo personagem *Buzz Lightyear* no filme *Toy Story* que utilizo nesse capítulo, retrata minha intenção de mostrar que

a ludicidade está para além de uma época (contexto histórico), de uma definição estática, de uma determinada atividade, do sujeito individualizado e/ou intrapsíquico e além da própria fronteira temporal da infância.

Sendo assim, concordo com Santin (2001) para quem o lúdico está além do controle de métodos científicos quantificados, não se submetendo a lógicas racionais, pois a ludicidade se aproxima do afetivo e eu também diria do qualitativo. Para mim, essa ideia do autor aproxima o lúdico do caráter subjetivo do sujeito, pois nesse sentido a ludicidade precisa ser vivenciada/praticada, não apenas teorizada, para ser entendida.

2.1 LUDICIDADE: um olhar para além...

O lúdico e a ludicidade só serão compreendidos no seu acontecer. O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida. Não é uma ideia intelectualizada que nos dá a compreensão da sinfonia. Ela não foi criada para se tornar conceito, mas para ser vivenciada mediante sua execução. O ato lúdico coloca-se na mesma esteira e, ainda, com uma grande diferença. Ele não precisa de partitura. Cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido (SANTIN, 2001, p. 87).

Volto a concordar com Santin (2001) nessa reflexão de que o lúdico só é compreendido na ação, na prática, o que não significa isenção de todo um aporte teórico, no caso dessa pesquisa, a teoria da subjetividade, que discutirei mais adiante, me faz compreender que são as vivências das inúmeras experiências que representarão a constituição do indivíduo pela produção de sentidos e significados.

Inicialmente nessa sessão sobre o lúdico, apresento um contexto histórico e reflexões sobre a condição polissêmica da ludicidade.

2.1.1 Além da dimensão espaço-temporal

As atividades lúdicas, representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas são manifestações presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade (SANTOS, S, 2010, p. 11).

As atividades lúdicas sempre fizeram parte da vida cotidiana das pessoas e por isso estão presentes na construção social, cultural e histórica da humanidade e comumente são relacionados à ideia de motivação. Fato esse, que corrobora com o entendimento de Ortiz (2005) do lúdico como um fenômeno antropológico ligado ao contexto histórico-cultural do ser humano. Considero, segundo esse autor, que a fascinação do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da civilização. Tal fascínio diversifica-se nos mais variadas

manifestações que a ludicidade pode assumir ao longo do tempo como, por exemplo, os jogos, as brincadeiras, a linguagem, a literatura e diversas expressões artísticas.

A ludicidade no decorrer do tempo sofreu diversas modificações e, com isso, também interpretações conforme a dinâmica de desenvolvimento da sociedade. O lúdico faz parte do fenômeno vivo e, de acordo com Huizinga (2007), ele é um elemento fundamental desde a protocultura¹⁰ aumentando sua influência na vida humana a partir da **pré-história**, pois já havia sinais de ludicidade, diretamente ligada à cultura da época: as pinturas rupestres e os desenhos nas paredes das cavernas eram representações de cenas do cotidiano, principalmente relacionados à caça dos animais. “Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica” (HUIZINGA, 2007, p. 7) e as ferramentas e utensílios desses povos são indícios de que o homem primitivo já brincava.

Na **Antiguidade**, os ritos e as brincadeiras eram compartilhados por crianças e adultos, sem discriminação de idade e como forma de estreitar laços sociais. (FALKENBACH, 1997; TEIXEIRA, 2010). Feron (2012, p. 15) explica que “entre os egípcios, romanos, maias, os jogos serviam de meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos valores e conhecimentos, bem como normas dos padrões de vida social”. Platão e Aristóteles estabeleceram uma relação entre o brincar e o ensinar, que representou o sustentáculo da filosofia nos primórdios da educação Greco-Romana: a associação entre estudo e prazer. A competição para os povos da antiguidade possuía características do jogo, que pertencem ao domínio lúdico (HUIZINGA, 2007).

Segundo Sant’Anna e Nascimento (2011, p. 22), “na Grécia antiga, era através dos jogos que se passava ensinamento às crianças”. Esse povo tinha adoração pelos esportes (atletismo), além da música, literatura, poesia, teatro e as artes. Outras civilizações também manifestavam seus interesses pelo caráter lúdico das ações como os egípcios pelos jogos (xadrez), esportes de lutas, bolas de couro, divertimentos como caçar, pescar e pegar aves, incluindo a pintura, escultura, arquitetura para glorificação dos deuses e dos faraós. Os

¹⁰ Apesar de o homem ter dado importantes significados ao lúdico, aos atos de brincar e jogar, pois esses atos antecedem a cultura humana, os animais brincavam antes mesmo de o homem partilhar com eles essas experiências (HUIZINGA, 2007).

romanos apreciavam principalmente o jogo¹¹ com bola, mas o circo e as lutas dos gladiadores (distração “lúdica”) foram aspectos históricos marcantes desse povo.

O lúdico na **idade média** se fazia presente na didática medieval, pois os conteúdos eram ensinados de forma “jocosa” por meio de enigmas, brincadeiras e piadas; assim “os mais sábios dirigiam-se a seus alunos de modo informal e lúdico” (LAUAND, 1991, p. 39). Segundo Lauand (1991), o lúdico representava o brincar tanto do adulto quanto das crianças, isso porque o convívio descontraído e divertido é uma virtude do relacionamento humano.

Na **modernidade**, as marcas do capitalismo, da industrialização (revolução industrial), do consumismo, da modernização (campo virtual) dos brinquedos, das brincadeiras, das novas mídias e outros elementos que expressam ludicidade, fizeram da figura humana um “escravo” do tempo e o lúdico passou a ser “comercializado” tornando-se tecnológico e às vezes solitário. Assim, é possível ter a impressão de que “a brincadeira, o lúdico e o jogo parecem exilados para a ‘hora do recreio’, o ‘intervalo’; ao ócio se opõe o ‘negócio’” (SCHWARTZ, 2014, p. 38).

A **pós-modernidade** sinaliza diversas mudanças de relações dos indivíduos com o tempo (esvaziamento) e entre eles (individualização), parece que nada dura muito tempo, tudo ser tornou efêmero, comercializável e polissêmico, até a ludicidade, o próprio brincar. Segundo Bauman (2007) os relacionamentos estão cada vez mais fluídos e superficiais, o que caracteriza estarmos diante de sujeitos e uma sociedade em vida líquida.

Não questiono a importância dos avanços tecnológicos, embora busque diferenciar as formas de ludicidade e não perder a memória lúdica de tradição de brincadeiras, jogos e outras manifestações lúdicas que não restringe a relação sujeito-máquina. Dessa forma, concordo com Santos, S. (2013), que o navegar pelo computador pode ceder lugar a distração com brincadeiras que gerações anteriores faziam, depende dos sujeitos e das relações que estabelecemos.

Após esse olhar para os aspectos históricos da ludicidade, percebo que o lúdico foi se modificando ao longo do tempo e que as próprias concepções do brincar estão vinculadas aos costumes culturais de cada época (BROUGÈRE, 2010), assim “mesmo nas comunidades

¹¹ Os jogos destinados ao preparo físico aparecem entre os romanos com a finalidade de formar soldados e cidadãos obedientes e devotos. Parece que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido, nessa época, o nome de *ludus*, semelhante aos locais destinados a espetáculos e prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito (KISHIMOTO, 1990, p. 39).

primitivas ou na sociedade atual, o brincar propicia ao educando uma construção simbólica do mundo” (CINTRA; PROENÇA; JESUINO, 2010, p. 227) o que considero importante para o objetivo educacional de formação da cidadania.

Mas, teoricamente falando, o que é lúdico mesmo?

2.1.2 Além da dimensão conceitual

Todo o ser humano sabe o que é brincar, como se brinca, por que se brinca, mas a grande dificuldade surge no momento em que se pretende formular um conceito claro sobre o lúdico. Nesse momento, as palavras são insuficientes, pois há necessidade de abandonar a emoção e mergulhar nas trilhas da razão. Será que, para ter credibilidade, o lúdico tem que ser racionalizado? Por que cada pessoa não pode conceituar o lúdico pelo que sente e não pelo que as palavras possam dizer? ... Talvez seja por isso que não há consenso quando se define o brincar (SANTOS, S, 2010, p. 11).

Como um hábito dos estudos de Biologia que já trago há algum tempo, busco conhecer a origem etimológica do termo que pretendo entender. No caso da palavra lúdico, sua origem vem do latim *ludus*, que remete a brincadeiras, jogos, recreações, competições, representações teatrais e litúrgicas (HUIZINGA, 2007; FORTUNA, 2011).

Segundo Rau (2011), o lúdico é definido a partir dos termos jogo, brinquedo e brincadeiras. Santos, S. (2011b, p. 57) afirma que “a palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca, que se diverte”. Brougère (2008) fala de uma cultura lúdica constituída pelo conjunto de experiências lúdicas acumuladas com jogos, brinquedos e brincadeiras de forma indissociável. Sendo assim, apesar do lúdico ser um vocábulo frequentemente utilizado em nossa língua portuguesa, a compreensão dos seus significados, muitas vezes, constitui um ponto obscuro (GOMES, 2004). Normalmente, falamos ou ouvimos sobre lúdico ou ludicidade na educação, mas a abordagem específica sobre tal tema não se mostra, em diversos momentos, uma forma tão simples entre os diferentes sujeitos.

De acordo com Marcellino (2012), os conceitos de ludicidade, brincadeira, animação, lazer e vários outros que transitam pelo Brasil, não denotam uniformidade. Em nossa língua, o lúdico pode apresentar vários sinônimos, demonstrando uma imprecisão de conceituação devido às múltiplas ações ou sentidos a ele associados. Fortuna (2011) afirma que no português houve uma repetição do que aconteceu em outros idiomas¹² com uma

¹² No inglês com as palavras *game* e *play*, além de *spielen* no alemão, *jouer* no francês e *jugar* no espanhol

abrangência de significados desde o brincar até interpretações musicais e ou teatrais. Então “no intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo ludo e, modernamente, o neologismo lúdico ou ludicidade” (CARDOSO, 2008, p. 57) na língua portuguesa. Sendo assim, “a amplitude ao termo lúdico é muito diversa, e o seu significado abrange inúmeras atividades” (SANTOS, M., 2013, p. 56). Por isso, não considero que o lúdico se restrinja a “tríade” jogo, brinquedo e brincadeira.

Ao recorrer ao dicionário de Ferreira (2010, p. 1291) encontrei que lúdico é “um adjetivo relativo a jogos, brinquedos e divertimentos ou então, que se refere à atividade lúdica das crianças.” Assim, fico a pensar como o senso comum e a própria dicionarização acabam restringindo o vocábulo lúdico para uma determinada faixa etária - a infância - e para algumas ações como jogos, brincadeiras - ações também geradas pelo brinquedo.

Para Luckesi (2014, p. 13) o termo lúdico não pode ser dicionarizado, pois está “vagarosamente, sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão pelo conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele”, o que me faz entender que “percorrer os verbetes dos dicionários na busca do significado do lúdico é uma experiência interessante, mas pouco esclarecedora, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica a restrição do uso das palavras a ele relacionada” como explica Marcellino (2012, p. 24).

A dificuldade de se encontrar uma definição para o lúdico, segundo Pimentel e Pimentel (2009), está presente no fato de que, ao se associá-lo ao lazer, este já está afetado por uma memória de institucionalização do lazer como oposição a trabalho, fortalecendo visões binárias como produtivo e improdutivo ou seriedade e frivolidade. Esses autores salientam que essa relação dicotômica, de pensar a ludicidade como tempo livre fora do trabalho, acaba afetando as tentativas de definição de lúdico. O que me leva a concordar com Acosta (2011, p. 47-48) que:

o lúdico não é definível, não é possível dizer ou precisar o que seja o lúdico, apenas fazer aproximações sobre o seu valor e funções. Creio que seja um daqueles casos de conceito que todo mundo entende e aceita, mas ninguém delimita, assim como educação, cultura, etc. Portanto, o lúdico seria fundamentalmente experienciável, vivido, e depende de como cada indivíduo experiencia para ser isso ou aquilo.

Definir ludicidade é uma tarefa complexa, além de controversa, e a formulação de um conceito que possa ser aceito sem maiores restrições considerando os autores aqui

expostos, me parece dispensável. Assim, a compreensão que irei apresentar nesta investigação se aproxima dessa concepção, pois entendo que determinar um conceito universal para ludicidade representa uma atitude que desconsidera a materialidade, a espacialidade e a temporalidade de uma experiência que não possui hora marcada ou local previamente delimitado para acontecer. Nesta direção, Santin (2001, p. 28) explica que “o mundo lúdico não está em algum lugar, não é uma instituição, não é uma atividade... pode acontecer a qualquer momento, a qualquer hora, em qualquer circunstância e em qualquer lugar” e afirma:

Não há como fazer uma compreensão inteligível de ludicidade, porque ela empobrece ou talvez a negue. A ludicidade pode ser vista e entendida como forma viva e vivida e ação sentida e vivida não se pode aprender pela palavra e sim pela fruição. **Ludicidade: é fantasia, imaginação e sonhos que se constroem como um labirinto de teias urdidas com materiais simbólicos.** Ludicidade é uma tessitura simbólica fecundada, gestada e gerada pela criatividade simbolizadora da imaginação de cada uma (SANTIN, 2001, p. 45, grifo nosso).

Assim, parto do entendimento de que **lúdico é polissêmico**. Dependendo do enfoque dado pelo autor, podem ser encontrados diferentes sentidos sobre o lúdico. Por isso, concordo com Feron (2012, p. 8) que “definir ou conceituar a ludicidade é praticamente inviável”. Então, não objetivo aqui discutir sobre diferenciações para determinar um conceito final, mas refletir sobre o seu caráter subjetivo, de construção de sentidos que definições e/ou indefinições de lúdico apresentam no contexto da docência. Portanto, entendo a ludicidade a partir dessa polissemia; considerando a multiplicidade de sentidos e que não poderia concebê-la a partir de uma premissa de que haveria uma única forma universalmente padronizada, de defini-la, mas compreendê-la como produção subjetiva a partir de sua dinamicidade.

Ressalto que mais importante que “enclausurar” a um conceito fechado, seja senti-la, praticá-la, vivenciá-la e entender como um macroconceito “fluído”; um “mosaico” conceitual e que atraí outros conceitos para a sua constituição em uma dinâmica recursiva de sentidos e configurações. Dessa forma, considero que a ludicidade é fundamental no processo educativo/formativo por vários motivos, entre eles destaco o estímulo à imaginação e criatividade, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende; o diálogo essencial para um trabalho interativo e afetivo entre professor-aluno e aluno-aluno; o prazer, a alegria e a motivação produzida em experiências pedagógicas que se diferenciam da “mecânica” exposição de conteúdos e modificam a rotina da sala de aula.

Existe na docência uma preocupação com a relação entre o que se ensina (conteúdos) e o como se ensina (estratégias didáticas) e, no caso, a relação entre as atividades pedagógicas que possam promover sentidos de ludicidade. Assim, ao olhar para as ciências biológicas

como disciplina curricular, me pergunto: como a ludicidade se materializa neste contexto escolar?

2.2 DOCÊNCIA: ludicidade nas ciências biológicas para além de jogos

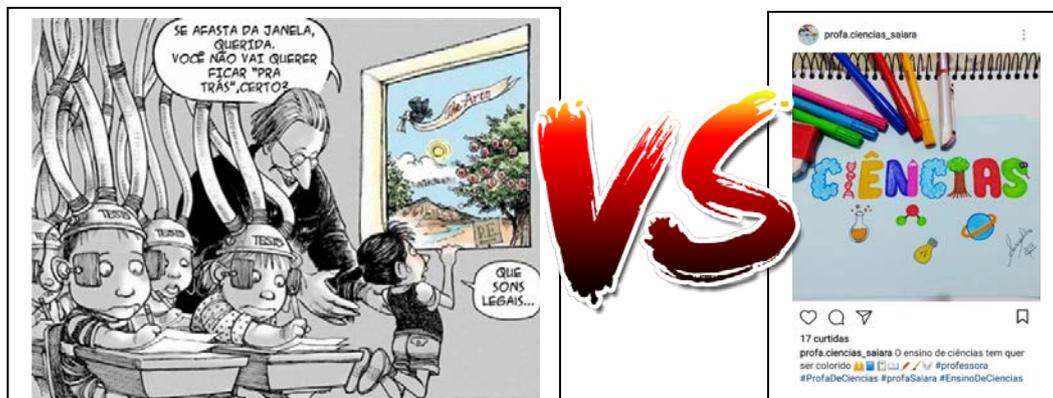
A atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. Experiências que geram conhecimento, que possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos. Ora se a educação se processa por meio do permanente ato de reorganizar e reconstruir nossas experiências, por que hoje atribuímos um valor insuficiente ao lúdico, que consiste em experimentar com prazer e alegria? (MIRANDA, 2002, p. 22).

Falar sobre docência significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Segundo Contreras (2002), docentes e discentes sofrem juntos as consequências da racionalização e da burocratização do ensino. Uma dessas implicações é um olhar comedido de desconfiança, insegurança repleta de dúvidas e incertezas em relação ao lúdico na educação.

A escola, de modo geral, tem-se preocupado pouco com o valor prático, da ludicidade. Os educadores exigem que os alunos prestem atenção, contem histórias, demonstrem memória, tenham pensamento lógico, criatividade e imaginação, mas quando oferecem atividades lúdicas, estas estão dissociadas do contexto do aluno e, também, de qualquer tipo de aprendizagem. Eles não têm o hábito de desenvolver habilidades e nem de usar os jogos como estratégias de intervenção psicopedagógica. Portanto, não aproveitam o lúdico para afiar as habilidades e desenvolver competências e inteligências. (SANTOS, S., 2010, p. 13).

Para Fortuna (2000), esses sentimentos são implicações do pragmatismo escolar, como eu ilustro na figura abaixo:

FIGURA 7: Escola em tons de cinza x o colorido das ciências



Fonte: adaptado de Dienner (2012) e Silva (2017)

A ilustração anterior caracteriza a luta entre uma educação imaginativa/criativa e uma docência nos moldes de uma racionalidade técnica, em que a passividade dos alunos “parafusados” em suas carteiras foram, ou ainda são, modelos de uma educação como descrita pelo jornalista Alessandro Martins (2008, p.1).

Fique calmo. Você tem cinco anos de idade e só queremos que você sente nesta cadeira desconfortável por 5 horas. No início há mais intervalos e períodos lúdicos. Vamos aumentando aos poucos. Portanto, fique calmo. Amanhã você também sentará nesta cadeira desconfortável por mais algum tempo. De segunda a sexta e, às vezes, no sábado também. Embora por menos tempo. E quando finalmente aprender a sentar nesta cadeira desconfortável por cinco horas, lá na frente estará um sujeito que falará durante as cinco horas sobre assuntos que, possivelmente, não interessam a você. Não é culpa dele. Talvez nem ele saiba mais o que está fazendo ali. Pois ele, antes de você, já teve a fase em que sentou-se, durante anos, em uma cadeira desconfortável durante cinco horas, ouvindo alguém falar sobre coisas que não lhe interessavam.

Krasilchik (1987) já alertava para um problema que o ensino de ciências enfrentava e que ainda pode estar persistindo até os dias de hoje nas escolas, que seria a memorização dos conteúdos e a inércia discente. “Tradicionalmente, as Ciências têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar” (KRASILCHIK, 1987, p. 52) e conclui que “como resultado o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão” (idem, 1987, p. 52). Situação que conduz à passividade discente, como outro problema apontado pela autora, decorrente de um ensino tradicionalmente expositivo, autoritário, livresco que mantém os estudantes inativos física e intelectualmente. Eu não acredito que a sala de aula em que predomina a lei do silêncio e a imobilidade corporal seja um espaço promotor da produção de sentidos de ludicidade.

Segundo Maranhão (2007), a educação escolar ainda está preocupada com assimilação/reprodução de informações, quando poderia objetivar ações para desenvolver nos alunos a reflexão e a criação de ideias. Esse pensamento também é compartilhado por González Rey, em várias de suas obras, ao criticar o modelo escolar fragmentado, padronizado e mecanizado com foco nos conteúdos e métodos cujo objetivo seja a reprodução de informações, e que a abdica da reflexão e da criação:

O conhecimento escolar torna-se, assim uma listagem de conteúdos e conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados os seus significados e a sua lógica. A repetição é equivocadamente vista como aprendizagem, uma vez que é nela que se apóiam as avaliações. Não se pode estranhar a apatia, a falta de interesse e de motivação, que constituem a principal reclamação de muitos professores (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 142).

Para Santos (2010), por muito tempo a escola foi vista por alunos, principalmente, como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante e, quando os professores ousavam trabalhar de forma lúdica eram criticados pelos pais e também por outros colegas de profissão pela suposta “perda de tempo”. Na verdade, quando um professor oferece jogos ou outras dinâmicas lúdicas eles buscavam tornar os alunos mais alegres, comunicativos, almejando que eles vissem a escola como um lugar mais atraente.

Para Andrade (2013, p. 145-146) “já existe uma disposição para agir de forma menos tradicional no contexto escolar; mesmo aqueles [professores] que não realizam nenhuma atividade lúdica demonstram que se incentivados e orientados podem mudar suas práticas”. O “quadro em tons de cinza”, da figura 7, assim como a crônica do jornalista e as palavras da professora Myriam Krasilchik (1987) e da professora, escritora e pesquisadora em ludicidade e educação, Santa Marli P. dos Santos (2010) reforçam a minha convicção sobre a importância da docência para as mudanças paradigmática, que subverta a simples reprodução de um *status quo*, e trazer um “colorido” à obra de arte chamada educação.

Diante de intensas, constantes e rápidas mudanças com as quais a sociedade se depara, a educação, às vezes, se faz de forma subversiva para evitar acomodações em posturas passivas, dogmáticas e inflexíveis a essa velocidade de informações. A escola, assim como outros lugares, é um espaço constituído de singularidades, incertezas de acontecimentos e inevitavelmente de conflitos emergentes; talvez por isso seja comum os docentes fazerem referência à arte de ensinar ao fato de saber lidar com situações de incerteza, singularidade e conflitos (SCHÖN, 2000).

Vivemos hoje, nós que nos dedicamos à Educação, qual Édipo diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos afazeres cotidianos. A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, conseguindo superar esse momento de rupturas (GALLO, 2001, p. 17).

Os “enigmas” não são poucos (GALLO, 2001), não existe um manual que prevê tudo o que o professor pode fazer para ministrar as aulas, mas sim a conscientização de que a docência deve estar “aberta” à reflexão. É nisso em que eu acredito que consista a ciência, a arte e a beleza da docência como um processo de compreensão e melhoria de uma prática indissociável de ensino e aprendizagem. A ludicidade representa, para mim, um desses enigmas, pois falar de lúdico na educação pode tornar-se mais complexo do que se imagina.

Estudar o fenômeno lúdico, numa primeira instância, pode parecer uma tarefa fácil. Talvez porque uma grande parcela da população se dedique a pensar pouco sobre tal, atendo-se à sua “falsa aparência”, encarando-a simplesmente como diversão e entretenimento ou como uma atividade banal, desprovida de utilidade para a produção material da sociedade (SANTOS, M., 2013, p. 55, grifo do autor).

Cotidianamente, a ludicidade pode ser entendida de distintas formas diferentes, porém, no contexto educacional, de uma forma geral, o lúdico acaba sendo buscado, tratado e/ou recomendado de forma única, homogênea e universal. Além disso, inúmeras interrogações e reflexões sobre ludicidade podem surgir

Será que o LÚDICO, que dribla o perfeccionismo, não aproveitaria as preciosas situações de erro, do recriar para corrigir o erro e, portanto, renascer? Será que o LÚDICO não deixaria nua a "figura" autoritária do educador, tornando a relação entre os docentes e os discentes mais igualitária e calorosa? Será que o LÚDICO não favoreceria uma aprendizagem mais criativa, onde os alunos pudessem usufruir ao máximo das suas potencialidades? (LORENZETTO, 1996, p. 64, grifo do autor).

Alves e Sommerhalder (2010, p. 162) explicam que “a educação não se limita ao ensino-aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, é mais ampla e implica o ensino e a aprendizagem para a vida. É antes um processo civilizatório” e, no meu entendimento, o lúdico faz parte desse processo. A docência não se resume ao acúmulo de conhecimentos (teoria) e métodos (técnicas) para na prática repassá-los. É nisso que se baseia a crítica de Schön (2000) sobre uma formação docente pautada na racionalidade técnica, pois para ele qualidades como espontaneidade, intuição e criatividade são importantes para qualquer profissional. Sendo assim, no meu ponto de vista, aspectos como afetividade, criatividade e sociabilização fazem com que a figura do professor não se torne obsoleta.

Nesse aspecto, a profissão docente requer que o sujeito professor constantemente pense, planeje, aplique, observe, reflita, avalie suas estratégias de ensino. No caso da ludicidade não seria diferente. Ao falar em estratégias de ensino lúdicas concebo que as atividades ludiformes (FORTUNA, 2011) são mais diversificadas do que jogos e brincadeiras. Por isso, a seguir, irei dialogar com alguns autores sobre diversos tipos de atividades. Considero que a ludicidade está além da ação de jogar. Entretanto, concebo os jogos com um importante recurso produtor de sentidos de ludicidade.

O jogo entre as diversas possibilidades de atividades lúdicas, talvez seja a que tem maior facilidade de surgir no pensamento geral dos sujeitos quando o assunto é ludicidade. Parece-me muito fácil e natural a associação de diversas situações da vida com jogo: jogo de interesses, jogo do amor, jogo de palavras, jogo de poder, jogo da vida. Huizinga (2007) explica que a sociedade é alicerçada por um conjunto de normas como as “regras de um

jogo”, ou seja, a civilização depende, em termos coletivos, do “rigor” em seguir determinadas regras estabelecidas, o que implica a limitação do próprio sujeito de não poder fazer o que quiser em detrimento de uma coletividade. Segundo esse autor (idem, 2007, p. 234), “a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico” e esse elemento lúdico não está presente apenas no governar, mas como parte integrante da cultura, desde as origens até a atualidade, em diversas manifestações como no direito, no comércio, na arte, na poesia, na ciência (idem, 2007), tudo como forma de um jogo, que para esse autor é:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (HUIZINGA, 2007, p. 33, grifo do autor).

Porém, o termo específico jogo, assim como o lúdico, discutido anteriormente, também é de difícil de definição, como argumenta Kishimoto (2009, p. 105)

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

O jogo representa uma atividade frequente na vida e importante para a educação, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

O jogo oferece estímulo e o ambiente necessário para propiciar o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos além de permitir que o professor amplie seus conhecimentos sobre técnicas ativas e desenvolva suas capacidades pessoais e profissionais, estimulando-o recriar sua prática pedagógica. Os alunos alcançam o aprendizado em um processo complexo, de elaboração pessoal, para o qual o professor e a escola contribuem permitindo ao aluno se comunicar, situar-se em seu grupo, debater sua compreensão, aprender a respeitar e a fazer-se respeitar; dando ao aluno oportunidade de construir modelos explicativos, linhas de argumentação e instrumentos de verificação de contradições; criando situações em que o aluno é instigado ou desafiado a participar e questionar; valorizando as atividades coletivas que propiciem a discussão e a elaboração conjunta de ideias e de práticas; desenvolvendo atividades lúdicas, nos quais o aluno deve se sentir desafiado pelo jogo do conhecimento e não somente pelos outros participantes (BRASIL, 1999, p. 52).

Os jogos oferecem condições ao aluno de vivenciar situações-problemas, desenvolver o raciocínio lógico, pode ser um exercício físico e mental, além de favorecer para que o professor possa envolver aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos, morais, culturais

e linguísticos na sua prática. Miranda (2002) destaca as relações entre os jogos, a cognição, a criatividade e a socialização. A função cognitiva do jogo é um aliado à apresentação dos conteúdos, como dispositivo facilitador para o seu entendimento. O jogo socializa, pois “apresenta-se como um simulacro da vida em grupo, que naturalmente precisa ser aprendida” (MIRANDA, 2002, p. 24), mas o autor ressalta a relevância do professor na condução da atividade, visando os efeitos pedagógicos. Sobre motivação, ele reitera que “o jogo é atraente porque não combina com marasmo, pois é sinônimo de ação, é desafiante e mobilizador da curiosidade, que por sua vez é uma das principais características dos ambientes motivantes” (idem, p. 28). Além disso, o autor argumenta que:

o jogo sugere amplas possibilidades de exercício do potencial criativo dos envolvidos diretamente com ele, já que é um campo fértil para a semente da imaginação. O ato de jogar requer toques de criatividade, assim como a criatividade desponta na realização do jogo (MIRANDA, 2002, p. 30).

Então, mesmo diante dessas potencialidades didáticas e características lúdicas do jogo, concebo como dito anteriormente, que lúdico não é apenas o brincar ou jogar. Por isso, diferentes atividades podem ser propostas como condições potencialmente favorecedoras da produção de sentidos de ludicidade.

Dohme (2009) defende que o lúdico não se resume a jogos, podendo ser contemplado por meio de **dramatizações, histórias, canções, danças e outras manifestações artísticas**. Arrisco-me a dizer que essas seriam apenas algumas das “mil faces”, ou mais, da ludicidade. Então prossigo, dialogando sobre algumas dessas facetas.

A **dramatização** é uma relevante estratégia para trabalhar a desinibição e a construção da autoestima dos sujeitos. Atividades teatrais podem envolver os alunos de diferentes formas como na própria atuação, na construção de cenários, de figurinos, nos efeitos especiais ou até na produção do enredo. Assim, a dramatização representa um veículo de mensagens e de expressão, além de um momento de sociabilidade (DOHME, 2009). Segundo Valle; Flôr e Menezes (2013), o teatro tem sido usado comumente como um recurso lúdico de ensino, que promove momentos agradáveis de discussões em sala de aula.

A ludicidade, por meio das **histórias**: conto de fadas, mitos, lendas, histórias de aventuras, fábulas, histórias reais, entre outras, representa um exercício de imaginação, contribui para a criatividade, para formação de pensamento crítico, além de envolver as emoções dos ouvintes e dos narradores. As histórias trabalham os conhecimentos oriundos

dos próprios textos de forma coletiva, são comuns aos ouvintes, e à imaginação e às emoções de forma individual particulares de cada sujeito. O mesmo se aplica à **poesia** seja na escrita ou na leitura e interpretação de uma obra literária, pois “o que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras” (HUIZINGA, 2007, p. 149). Um exemplo dessa “parceria” interdisciplinar entre a Biologia e a Literatura é a reflexão sobre a passagem de “Os lusíadas”, de Camões que fala da viagem de Vasco da Gama ao passar pelo Cabo da Boa Esperança, em que muitos marinheiros morreram devido ao escorbuto.

QUADRO 3: Biologia em poesia

<i>... E foi que de doença crua e feia. A mais que eu nunca vi, desampararam muitos a vida, e em terra estranha e alheia. Os ossos para sempre sepultaram. Quem haverá que sem o ver o creia? Que tão disformemente ali lhe incharam as gengivas na boca, que crescia a carne e juntamente apodrecia.</i>	<i>Apodrecia com fétido e bruto cheiro, que o ar vizinho infeccionava. Não tínhamos ali médico astuto, cirurgião sutil menos se achava: mas qualquer neste ofício pouco instruto, pela carne já podre assim cortava, como se fora morta; e bem convinha, pois que morto ficava quem a tinha.</i>
---	--

Fonte: adaptado de Camões (2017)

Os sentidos de ludicidade podem ser produzidos ao trabalhar com textos prontos, mas a construção de histórias, de poesias, de quadrinhos ou de enredos teatrais envolvendo a Biologia exige de seus produtores um maior aprofundamento no estudo das questões a serem abordadas, o que supõe a presença de motivação no aluno e promove compreensão textual, brincar com as palavras, imaginação, criatividade e expressividade.

As artes, segundo Dohme (2009), desenvolvem a imaginação, a capacidade de concentração e ainda podem ser um meio de descoberta de aptidões. Essa autora ressalta que “sob o aspecto lúdico podemos trabalhar a arte de diversas maneiras: o desenho e a pintura, a modelagem, o trabalho com papel através de recortes, colagem e dobradura e a tecelagem utilizando fios ou tiras de papel” (idem, 2009, p. 73) e a própria arte teatral, como exemplificado anteriormente pela dramatização. Desenho de cariótipos, de cadeias e teias alimentares, construção de maquetes de células ou partes do corpo humano, são alguns exemplos de atividades artísticas que nós professores podemos propor aos alunos.

Outra proposição artística é a **música** que propicia momentos lúdicos de afetividade e de expressão, além do desenvolvimento do indivíduo e o convívio em grupo (DOHME, 2009), assim, concordo com Huizinga (2007, p. 178), ao afirmar que “a música nunca chega a sair da esfera lúdica”. Vide meu memorial.

A atividade pode ser considerada lúdica quando o sujeito não está somente sentindo prazer na realização, mas quando se encontra inteiro, ou seja, quando sentimentos, pensamentos e ações estão agindo de forma integrada e não fragmentada no momento presente da atividade desenvolvida. Assim, ao ouvir uma música que transmite uma sensação de prazer e bem estar, de reflexão sobre a vida e nos permite a construção de novos olhares em relação à realidade, pode-se considerar que o ato de ouvir a música se constituiu em uma experiência lúdica (CANDA, 2006, p. 140).

A música permite brincar sem a necessidade de saber tocar um instrumento ou propriamente cantar. Podem ser feitas paródias de outras músicas ou composições¹³

A possibilidade de reflexão sobre conteúdos biológicos inseridos em uma letra suscita vários sentidos, como, por exemplo, perceber o fenômeno da fotossíntese na música de Caetano Veloso (2016) que diz: “*luz do Sol que a folha traga e traduz em verde novo, em folha, em graça, em vida, em força, em luz...*” e tanto outros exemplos que podem provocar debates pelos alunos. Além de analisar composições feitas com o intuito de trabalhar o conhecimento da Biologia, também existe a possibilidade de incentivar composições próprias ou fazer paródias de outras músicas o que implica motivação e criatividade.

Um filme pode suscitar diversas discussões, reflexões e abordagens instigantes. É um exercício lúdico poder se imaginar um crítico de cinema, pensando como temas da Biologia (genética, biologia celular, corpo humano, parasitoses, zoologia, ecologia, entre outras ramificações) são tratados em obras cinematográficas de diversos gêneros, como em Gattaca, Osmose Jones, Epidemia, Rei Leão, Procurando Nemo, entre outros tantos exemplos.

FIGURA 8: Cinema e Biologia



FONTE: ALLTORRENTS (2017)

¹³ Composição: **Ácidos Nucléico e a Síntese de Proteínas** (Letra: Paulo Alexandre, Música: Julinho Carvalho) Ácido nucléico, duas formas tem. É o DNA e o RNA também. Sua menor unidade, nucleotídeo é chamada Que estão ligados fosfato, pentose e uma base nitrogenada, pra se unirem e formarem cadeia nos nucleotídeos dentro da mesma fileira, fosfato vai ligando, formando a escadinha. (Coleção vestibular/aprender agora é show. Abril multimídia. CD, faixa 6).

Em relação à disciplina Biologia, Napolitano (2011, p. 40) alega que:

Não apenas filmes de ficção científica, mas também filmes de aventura ou dramas sobre ambientes naturais e processos vitais podem servir para o professor de Biologia problematizar e desdobrar discussões sobre o conteúdo da sua disciplina. Nesses filmes, podemos encontrar representações da biosfera, da genética ou de ecossistemas. Além disso, alguns filmes podem se articular com as categorias gerais que organizam a área de ciências da natureza – investigação e compreensão. Nos filmes de ficção científica abundam procedimentos investigatórios e explicações dos fenômenos (muitas vezes sobrenaturais) que normalmente são seu mote. Quase sempre essas explicações e procedimentos são questionáveis e não possuem base científica aprofundada, mas podem fornecer um contraponto interessante com o campo científico.

Dessa forma, concordo com Napolitano (2011) ao entender que os filmes podem representar um recurso que possibilita ao professor de Ciências e Biologia problematizar situações ligadas às ciências naturais, identificar conceitos específicos da disciplina, desdobrar discussões sobre os conteúdos, além do enfoque em torno dos conteúdos atitudinais dos personagens. Uma prática que pode criar condições que favoreçam aos participantes produzirem sentidos de ludicidade.

Compartilho do entendimento de Dohme (2009) sobre como essas atividades podem envolver a ludicidade, e ainda, reflito sobre essa diversidade de possibilidades como uma pluralidade lúdica didática. Para alguns autores como Santos, S. (2011b, 2013) a ludicidade é representada pelo brinquedo, brincadeira e jogo. Então, faço as seguintes analogias: um microscópio vira um verdadeiro brinquedo nas mãos curiosas, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. Trazer um hemograma para analisar pode ser uma grande brincadeira, ou seja, uma atividade lúdica, curiosa e divertida, dependendo da maneira como seja conduzida. Classificar e caracterizar os diferentes níveis taxonômicos dos animais pode se transformar em um jogo desafiante e motivador, competitivo ou colaborativo.

Compreendo que não existem atividades lúdicas propriamente ditas. O que quero dizer com isso? Que acredito que não existe relação de identidade e correspondência entre a atividade e ludicidade, ou seja, a ação por si só não é garantia de ser lúdica. Dessa forma, compreendo que o professor para criar condições que favoreçam a produção de sentidos de ludicidade em suas aulas, independentemente dos recursos planejados como filmes, propostas artísticas, música, desenho, jogos, teatro, entre outros, precisa instigar os alunos a se sentirem desafiados, envolvidos emocionalmente e motivados a participar da tarefa, pelo prazer de realizá-la, isto poderá favorecer a produção de sentidos lúdicos.

Nesta perspectiva, a gênese da experiência lúdica escolar está na atitude dos sujeitos - docentes e discentes - em relação à ação educativa, não necessariamente na atividade proposta. Mesmo em uma aula expositiva, o professor de Biologia, em seus diálogos, pode brincar com os conteúdos biológicos quando faz analogias, por exemplo, e assim estimular a curiosidade e a imaginação dos alunos.

Para Hoffman (2013, p. 206), “as analogias podem ser empregadas como recursos didáticos no ensino, uma vez que permitem estabelecer diferentes relações entre o que se utiliza para comparação e o conceito que se quer ensinar”. Como, por exemplo, a organização celular comparada ao corpo humano, o núcleo como cérebro, a membrana plasmática como a pele, as mitocôndrias como os pulmões, assim por diante, ou, então, relacionar a estrutura e funcionamento de uma cidade: A prefeitura (núcleo), os órgãos geradores de energia (mitocôndrias), o sistema de transporte (retículos endoplasmáticos) o sistema de limpeza (lisossomos), o serviço de correios (complexo de golgi), o controle de fronteira (membrana plasmática). Muitas outras poderiam ser lembradas: o coração como uma bomba; “árvore da vida” na evolução, o sistema imunológico como um exército, o modelo estrutural da molécula de DNA (dupla hélice) como uma escada torcida; entre outros.

A utilização lúdica de analogias no ensino da Biologia é proveniente do anseio docente em criar uma aproximação das informações com o cotidiano discente objetivando, às vezes por *insights* criativos, tornar mais visível o que parece obscuro e abstrato, ou seja, simplificar ideias complexas em termos mais familiares para os alunos (HOFFMAN, 2013).

Diante dessas reflexões, entendo que na própria docência existe uma relação diária implícita com a ludicidade e que cada professor subjetivamente estabelece esta correspondência em seu exercício pedagógico e na interação com os alunos. Assim, compreendo como Rocha (2005, p. 68), que “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque a motivação não reside nesse resultado. Os motivos (aquilo que impulsiona para a atividade) estão no próprio processo, e não no produto da atividade”.

O próprio jogo, ou qualquer outra atividade, não assegura sentidos de ludicidade, mesmo para aqueles que concebem o prazer como uma prerrogativa para momentos lúdicos, no exemplo de um jogo, o fato de um sujeito não ter obtido a vitória pode ser gerador de desprazer e até infelicidade para ele. Por isso a ludicidade não existiu? Não é o prazer o definidor da brincadeira (RAU, 2011). Vou além para refletir no sentido de que não é a

atividade a promotora direta de ludicidade, mas a subjetividade dos sujeitos envolvidos nas experiências vividas.

Por conseguinte, que subjetividade é essa a que me refiro na presente pesquisa? E quem é(são) o(s) sujeito(s) produtor(es) de sentidos de ludicidade?

2.3 SUBJETIVIDADE: ludicidade na docência para além das “fronteiras”

O conceito de subjetividade é polêmico e recebe diversas definições que provêm de modelos de interpretação distintos (ALVAREZ, 2014, p. 16).

Lembro-me de um professor, colega de trabalho, que sempre que se deparava com uma pergunta, feita por algum aluno, para a qual não sabia ou não tinha certeza da explicação, ele simplesmente afirmava que aquilo era “subjetivo”! Confesso que acabei usando esse subterfúgio algumas vezes depois, afirmando que aquilo que falava era relativo ou subjetivo; mal sabia que isso era mais comum do que imaginava, como relatam Madureira e Branco (2005) sobre o uso acadêmico corriqueiro do termo subjetivo, associado à falta de exatidão na resposta, ou então como um atributo intrapsicológico. Não imaginava que anos depois iria me interessar em estudar e, por conseguinte, investigar a subjetividade docente.

Diante de meu foco de interesse, a ludicidade no contexto escolar, compreendo que o lúdico qualifica elementos — sujeitos, objetos, ações — produtores de sentidos de ludicidade, então, conseqüentemente, a ludicidade, seja ela na docência ou em qualquer outro campo, é uma produção subjetiva.

2.3.1 O que é o que é... a subjetividade tratada nesse estudo?

Conceitualmente, a subjetividade vem sendo trabalhada em distintos enfoques teóricos e epistemológicos por diversos autores e pesquisadores, sendo assim, considero relevante explicitar o que eu entendo por subjetividade para a presente investigação.

A fundamentação teórica que utilizo nessa pesquisa é baseada na Teoria da Subjetividade de Luis Fernando González Rey, desenvolvidos a partir da perspectiva histórico-cultural, com influência das ideias de Vigotsky.

Para González Rey (2005a, p. 19) a subjetividade é “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”, em outras palavras, esse autor (2002) considera a subjetividade como o sistema aberto e em desenvolvimento de significações e sentidos

subjetivos em que se organizam tanto na vida psíquica do sujeito, quanto da sociedade da qual ele faz parte. Dessa forma, ele refuta a ideia de subjetividade enquanto organização intrapsíquica que se esgota no sujeito e entende como um processo, simultaneamente, individual e social (GONZÁLEZ REY, 2002).

González Rey (2003) explica que a subjetividade se caracteriza como um sistema complexo, plurideterminado e em desenvolvimento, que expressa a constante produção de sentidos nas atividades vivenciadas pelos sujeitos. É essa compreensão de que a subjetividade representa uma organização sistêmica e complexa com integração recursiva entre os níveis de organização individual e social (GONZÁLEZ REY, 2002, 2003, 2005a) que me conduz ao entendimento da ludicidade como fenômeno subjetivo, atrelada aos sentidos produzidos pelos sujeitos em sua história de vida, a partir de suas experiências particulares nos diversos contextos sociais que participa.

A compreensão dessa teoria contribui no sentido de “romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intrasubjetivo-intersubjetivo, articulando, dialeticamente, ambos os pólos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 15-16). A subjetividade, assim como a própria sociedade, são sistemas abertos que podem ser influenciados pelas ações dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2004), ou seja, é “uma produção do sujeito que tem como matéria prima sua vida social e a cultural” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 34).

Ao entender que a subjetividade está para além da “fronteira” do individual, considero que “os fundamentos da psicologia histórico-cultural permitem pensar que, ao olhar-se para o interior das estruturas sociais criadas pela humanidade, entre elas a escola, abrem-se múltiplas perspectivas para entender o homem” (ROCHA, 2005, p. 23), o que me afasta de um olhar para o “interior” do sujeito isolado e descontextualizado.

Sendo assim, a concepção de subjetividade e ludicidade em que me apoio, se configura como uma epistemologia aberta, em que aspectos como a recursividade, o diálogo e a incerteza são fundamentais para o resgate do sujeito, sem tomá-lo como universal, mas entendendo como parte de um contexto social diverso, não homogêneo. Uma concepção de subjetividade como unidade complexa de relações sistêmicas e recursivas, superando a lógica binária de fragmentação em dualidades excludentes como sujeito/objeto, interno/externo, cognição/afetividade, particular/coletivo, entre tantas outras. Com isso, as relações passam a

ser entendidas como complementares e que influenciam mutuamente umas nas outras sem se sobrepor em importância.

Na teoria de González Rey, a subjetividade apresenta-se como um “**macroconceito**” que alberga as categorias de **sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social e sujeito**. Essas categorias demonstram um valor heurístico na construção de um novo pensamento psicológico, pois significam a ruptura com a representação da psique humana, característica da psicologia tradicional, como um conjunto de unidades estáticas, individuais e universais (GONZÁLEZ REY, 2005b).

A emergência dos conceitos de subjetividade social, subjetividade individual, sentido subjetivo, configuração subjetiva e sujeito, no entanto, de forma estreitamente relacionada entre si, representou o nascimento de um sistema teórico recursivo e orientado a superar a taxonomia de elementos isolados em definições estanques, o que caracteriza, tão profundamente, a psicologia (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 26).

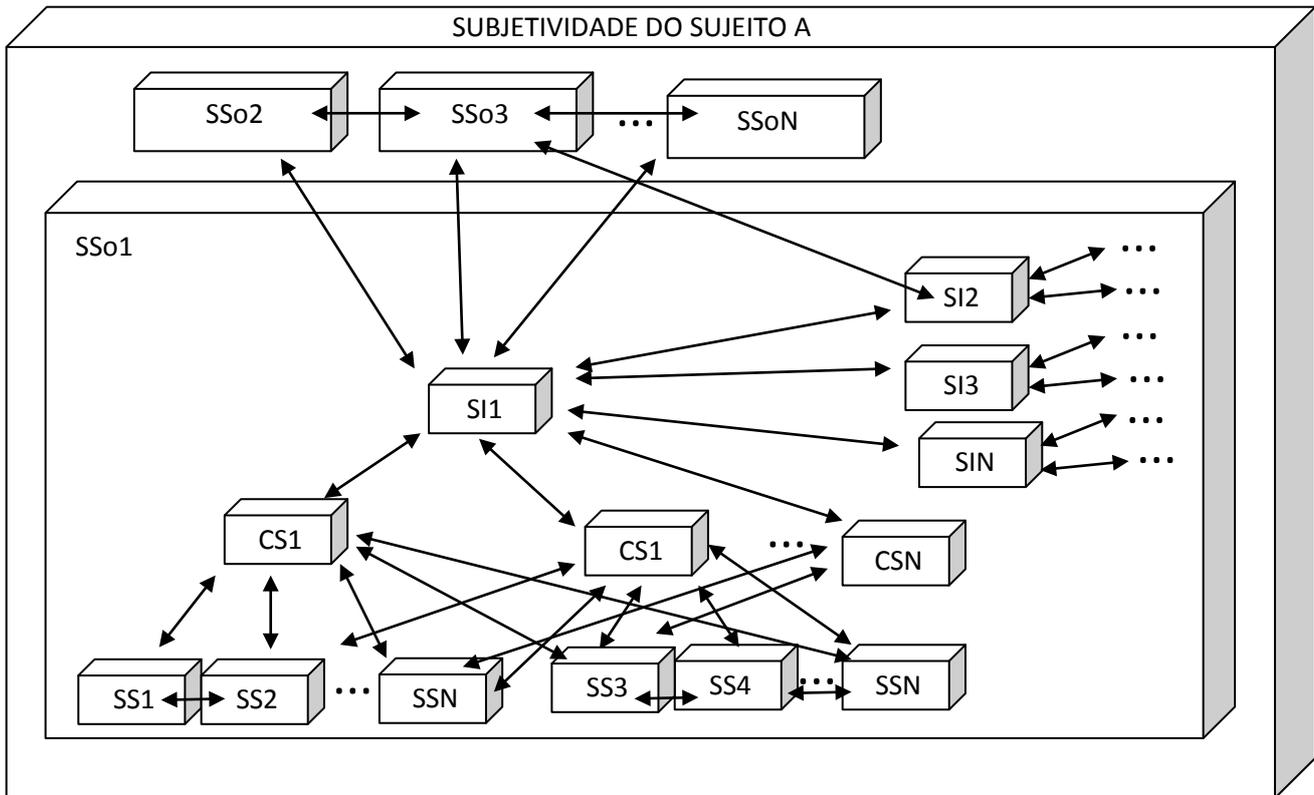
Para Mitjans Martínez e González Rey (2017) a subjetividade é concomitantemente social e individual e é nessa articulação que se desenvolve a recursividade dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas.

Segundo González Rey (2011, p. 49),

Os **sentidos subjetivos são uma produção simbólica emocional que emergem na processualidade dos sistemas** humanos de ação e relacionamentos, sistemas esses em permanente movimento no decorrer da experiência. Tais sentidos sempre são resultantes da **configuração subjetiva** das ações e relações do sujeito que caracterizam o trajeto de sua experiência atual; toda ação se configura subjetivamente no contexto de sua realização, processo que é inseparável das configurações subjetivas mais estáveis da personalidade. Entretanto, **esse jogo de sentidos resultante do processo de configuração subjetiva** da pessoa em ação não é um resultado linear nem *a priori* dessas configurações subjetivas, assim, esse sentidos subjetivos representariam processos que caracterizam a própria organização da configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 49, grifo nosso).

Em meu entendimento, a partir da teoria de González Rey, a subjetividade é um sistema complexo, em permanente transformação, auto-organizado, configurado como uma tessitura funcional, tal qual uma rede de sentidos que vai estruturando uma “malha” que se expande. Esse sentido me faz, inevitavelmente, lembrar as ideias de Morin (1991) que complexo é tudo aquilo que é tecido em conjunto, e, dessa forma, ao estabelecer uma relação entre ludicidade e subjetividade, eu poderia dizer que o *Homo ludens* (HUINZINGA, 2007) é, conseqüentemente, *complexus* (MORIN, 1991) e porque não dizer também que esse *Homo* é subjetivo nesse tecer da vida. Teia essa que me proponho a ilustrar na figura 9.

FIGURA 9: Teia de categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey



LEGENDA:

SS = sentido subjetivo; CS = configuração subjetiva; SI = subjetividade individual; SSo = subjetividade social.

FONTE: O autor (2018)

A pessoa ao longo da sua vida produz diversos sentidos subjetivos, que são unidades dinâmicas e fugazes, fenômenos simbólicos e emocionais gerados na processualidade das experiências vivenciadas (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), que, por sua vez, organizam-se em diferentes configurações subjetivas. Na figura anterior, os inúmeros **sentidos subjetivos** (SS: 1, 2...N) sobre ludicidade, integram a multiplicidade de experiências lúdicas, como unidades simbólico-emocionais, que em um fluxo contínuo de integração geram **configurações subjetivas** (CS:1,2,...N) de ludicidade. Sendo assim, “as configurações subjetivas constituem núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos” (idem, 2017, p. 56) e são subsídios para geração de novos sentidos subjetivos, como explica González Rey (2007, p. 137-139).

As configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito, a qual é constituinte de todas as suas ações, ainda que os novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização subjetiva *a priori*. Esses novos sentidos subjetivos entram na organização da configuração atual e, nela, podem levar a uma série de mudanças que terminem transformando a própria configuração, mas também, ao redor de novos sentidos subjetivos, é possível integrar outros, definindo outra configuração subjetiva que passa a ter uma ligação dominante nos processos de subjetivação de uma atividade concreta.

Considero importante ressaltar que a configuração subjetiva não é apenas um agrupamento de sentidos subjetivos, mas uma articulação deles, assim como os sentidos subjetivos não são exclusivos de uma configuração subjetiva, podendo fazer parte de estruturação de outras configurações, como representei na teia (figura 9). Os sentidos subjetivos de motivação podem fazer parte tanto da configuração subjetiva de ludicidade para um lazer, como entretenimento sem uma intencionalidade, assim como podem fazer parte de uma configuração subjetiva de aprendizagem ou de trabalho docente (ensino).

Um professor pode motivar-se com um tipo de jogo de perguntas e respostas que brinca com amigos e familiares em um momento de descontração e que propicia aprendizados sobre diversos assuntos, explícitos ou às vezes implícitos a sua disciplina, assim como pode ser usado ou adaptado na forma de recurso didático em suas aulas. Dessa forma, não seria o jogo propriamente dito, mas o sentido que o jogar com os outros possui, que constitui a motivação e que também pode ser transferido para o contexto do ensino

As operações intelectuais e os processos afetivos não aparecem como processos externos que se completam, mas como processos subjetivos que expressam uma nova qualidade, onde a operação intelectual é geradora de emoção, num processo em que a imaginação, sentimento e fantasia são inseparáveis da realização intelectual, aparecendo como um mesmo processo subjetivamente configurado (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 76).

Gostaria de destacar que os sentidos subjetivos não possuem “fronteiras”, não tem demarcações de onde termina um e começa outro sentido. Os sentidos subjetivos transitam (re)constituindo configurações subjetivos, intercambiando, entremeados nessa malha configuracional que apresentei na figura 9. Então, hipoteticamente o sujeito “A” produziu N sentidos subjetivos que se organizaram em diferentes configurações subjetivas constituindo, dessa forma, a **subjetividade individual** (SI1), que interage com tantas outras subjetividades individuais (SI2, SI3,... SIN), no exemplo anterior: familiares, amigos, alunos, e que estabelecem relações em uma determinada coletividade constituintes e constituidoras de uma **subjetividade social** (SSo) como o grupo familiar ou um sala de aula, “o social não é sinônimo de agrupamento, mas de relação, e toda relação autêntica está associada a processos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 176). Os sentidos subjetivos se organizam em configurações e a configuração das configurações é subjetividade individual, que guarda os sentidos das experiências passadas do indivíduo nos contextos sociais que participou e contribuem para a construção de novos sentidos, nos contextos atuais que ele participa.

No caso do conhecimento científico, permito-me pensá-lo de forma lúdica e subjetiva, pois “é legítimo perguntar se não há na ciência um elemento lúdico, dentro do terreno circunscrito pelo seu método, como por exemplo, na tendência para sistematizar que todo cientista possui, tendência de caráter parcialmente lúdico” (HUIZINGA, 2007, p. 26). Isso porque em minha configuração subjetiva, não considero a ciência neutra, acredito que exista sempre um jogo de interesses, seja de integrantes de uma equipe de pesquisa ou entre os atores que compõem a escola.

É a partir da relação entre o particular e coletivo que González Rey (2013, p. 276) categoriza a subjetividade social.

A subjetividade social expressa-se no fluxo permanente de ações e processos que têm lugar nos diferentes espaços sociais da atividade humana e na diversidade do tecido social desses diferentes espaços em que aparecem de forma diferenciada e sintetizada nas configurações subjetivas das distintas práticas e cenários que caracterizam a sociedade em movimento e desenvolvimento.

Para González Rey (2013, p. 276), “a subjetividade social não tem relações imediatas com a subjetividade individual, mas são dois momentos, relativamente independentes, que se contradizem e tensionam entre si, embora se configurem um no outro reciprocamente”; é nesse momento de tensão e reflexão que ocorre a produção de novos sentidos subjetivos.

Da mesma forma, o sujeito sofre influência de outras subjetividades sociais (SSo1, SSo2, SSo3... SSoN) que ele estiver fazendo parte, assim como também influencia. Esse conjunto de inter-relações é dinâmico e contínuo no decorrer da história da vida do sujeito. Da mesma forma que os sentidos vão se organizando em configurações subjetivas (CF: 1, 2... N), que formam novos sentidos, acontece entre as configurações subjetivas e a subjetividade individual e entre a subjetividade individual e social, como explica Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 56) “as configurações subjetivas constituem as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social”. Uma subjetividade individual em interação com outra(s), constituem uma subjetividade social onde são produzidos sentidos subjetivos, que passam a constituir as subjetividades individuais

Em síntese, “os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas organizam-se de forma recursiva em âmbito social e individual” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 88), sendo assim, a subjetividade começa a ser estruturada a partir dos:

- ✓ **Sentidos subjetivos** que são produzidos diante de cada experiência vivida. Segundo González Rey (2005b, p. 41) “os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida”. Essa afirmação resgata a relevância do aspecto afetivo e ainda o autor reforça a relação indissociável entre afeto e cognição como forma de integração dos processos emocionais e simbólicos¹⁴ que estão em constante desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003). O sentido subjetivo se apresenta nas expressões do sujeito, permitindo conhecer aspectos de sua história nos variados espaços sociais em que vive. Assim, hipoteticamente um sujeito (A), pode produzir sentidos de que o lúdico seja só lazer, que não combina com trabalho árduo e sério, que lúdico é “higiene mental”, que é passatempo, brincadeira devido às experiências anteriores que ele teve sobre isso, enquanto outro sujeito (B) pode produzir sentidos completamente diferentes disso, a partir de outras vivências em outros contextos e com outras pessoas. Em interação, os dois podem produzir sentidos diferentes dos que tinham antes e estes sentidos passam a constituir suas configurações subjetivas individuais.
- ✓ A integração dos sentidos subjetivos constitui as **configurações subjetivas**, que são “formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento nas diferentes práticas sociais dos sujeitos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 267). Dessa forma, aquele sujeito hipotético “A” constrói uma configuração sobre o lúdico como um tipo de atividade que pode ser executada em momentos de relaxamento intervalares de outras atividades produtivas como estudar, trabalhar ou conversar sobre um assunto delicado. González Rey (2007b) explica que as configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito, constituinte de todas as suas ações e mesmo que os novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização subjetiva a priori. Dessa forma, as configurações podem ser modificadas ao longo de vida pela produção de novos sentidos que vão se estruturando e reestruturando em uma nova configuração subjetiva e possibilitando a produção de novos sentidos em um processo recursivo.

¹⁴ Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 55) “O simbólico é justamente isto: as imagens, a fantasia, a imaginação, tudo aquilo capaz de gerar processos singulares... O simbólico aponta para o caráter gerador da psique, do homem como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais nos quais se desenvolve”.

- ✓ A **subjetividade individual** corresponde ao conjunto das configurações subjetivas do sujeito, representando os processos e as formas de organização da subjetividade que ocorrem na sua história de vida, em diferentes contextos sociais (GONZÁLEZ REY, 2003). Ela caracteriza a própria individualidade da pessoa que, ao vivenciar diferentes experiências, reage de distintas formas, produzindo novos sentidos, conseqüentemente novas configurações e, como isso acontece no meio social o autor, também fala da dimensão social da subjetividade.
- ✓ A **subjetividade social** constitui uma produção histórica e cultural, pois é através da história de vida e da cultura, relações sociais, nas quais o sujeito está inserido que ele torna-se, simultaneamente produto e produtor de sua subjetividade. Nesse aspecto, González Rey (2005a, p. 24) esclarece que “a subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive” e, dessa forma, ele rompe com a concepção de que a subjetividade restringe-se ao nível particular (intrapésico) orientando-se no sentido de que a produção subjetiva manifesta-se na interseção dialética entre o momento individual e social.

Após esse caminhar pelas categorias da teoria da subjetividade, compreendo que a separação do sujeito singular e do coletivo dificulta o entendimento de que a organização psíquica desenvolve-se no contexto histórico-social dos indivíduos, desconsiderando que as produções subjetivas possuem impacto nas mudanças de vida e organização social de cada sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Ao introduzir a categoria de subjetividade social tinha a intenção de romper com a ideia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

A relação dinâmica entre o individual e o social é ressaltada por Mitjans Martínez (2005, p. 15) ao dizer que “a subjetividade é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar, de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano”. É a partir dessas reflexões teóricas que

concebo o caráter polissêmico do lúdico, proveniente dessa compreensão de ludicidade como uma produção subjetiva e concordo com Pimentel (2010, p. 13-14, grifo nosso):

Embora seja quase consensual que o lúdico possua seu lugar e sua importância, este é um objeto difícil de ser delineado... **o lúdico, como fenômeno subjetivo**, não poderia, a rigor, ser medido, explicado ou contabilizado. Cabia-lhe, portanto, apenas qualificar determinados comportamentos, ações ou objetos, estes, sim, sujeitos à racionalização dita objetiva (ou seja, com separação nítida entre sujeito e objeto da pesquisa).

Essa reflexão reforça minha concepção do caráter subjetivo da ludicidade, assim como de Soares e Porto (2006, p. 56) que entendem o lúdico:

como fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação. Essa plenitude é decorrente da absorção, da entrega, da liberdade associada ao comprometimento do indivíduo, do significado que possui para ele a atividade que está se propondo a realizar. Assim, a ludicidade se caracteriza como uma atitude das pessoas e não inerente a algo ou alguém.

Luckesi (2014) também entende o lúdico como um fenômeno subjetivo, pois, segundo ele, a ludicidade não é igual para todos. Algumas experiências podem gerar estado lúdico para um e não para outro, “o que é alegre, prazeroso, pleno para um, não necessariamente o será para outro” (LUCKESI, 2014, p. 19). Na perspectiva desse autor, uma experiência lúdica refere-se ao envolvimento integral do sujeito na plenitude da experiência, ou seja, uma entrega de corpo e mente ao momento vivido. Para ele, a ludicidade não pode ser medida, apenas vivenciada e expressa em cada sujeito, a partir daquilo que o toca. “A experiência lúdica (= ludicidade) só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2014, p. 17), pensamento esse que concordo.

A visão de Luckesi (2014) mostra o caráter subjetivo que o lúdico possui diante dos sentidos dos sujeitos perante esse tipo de experiência, pois, para ele, a grande contribuição que a discussão sobre esse tema pode trazer para os educadores seria de que não existe objeto ou ação que “magicamente” carregue consigo a ludicidade. O que existe seriam sentidos de ludicidade que são construídos por quem adere voluntariamente à determinada ação (ACOSTA, 2011). Essa concepção subjetiva sobre ludicidade de Luckesi é citada por Leal e D’Ávila, (2013) como um estado de consciência do sujeito que vivencia a experiência lúdica e não as atividades “objetivas”, culturalmente chamadas de atividades lúdicas.

Apesar de concordar que a ludicidade é subjetiva, não entendo o subjetivo como consciente e interno ao sujeito. Relembrando que a partir da teoria da subjetividade que me baseio para esse estudo, não concebo o foco investigativo de formas dicotômicas como

consciente/inconsciente ou interno/externo. Então contrapondo essa visão, eu compreendo o sujeito como integral e, assim, concebo como González Rey (2003, 2007a) que a subjetividade é produção humana no decorrer de seu histórico de vida e não algo que oriundo internamente e nem externamente, pois “a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de ‘fora’ e que aparece ‘dentro’” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 173), assim “nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78), nesse sentido, a subjetividade envolve a própria cultura na qual o sujeito está inserido como constituído e constituinte (GONZÁLEZ REY, 2003).

Portanto, ao refletir sobre os meus sentidos subjetivos em relação à ludicidade na docência, concebo uma ação complexa, conjunta professor-aluno que envolve inquietude, paciência, interação, criatividade, reflexão, afetividade e motivação como fios que dão feição a essa “tapeçaria” denominada educação. Diante dos avanços tecnológicos e científicos e da própria sociedade considero importante focar em abordagens educacionais que proporcionem ludicidade e desenvolvam nos sujeitos o autoconhecimento, a criatividade, imaginação, o sentimento de cooperação, a afetividade entre outros valores que são indispensáveis a existência humana.

A ludicidade na docência pode produzir sentimentos de inquietude para alguns, pois ministrar uma aula lúdica não significa apenas entrar em uma sala e aplicar uma atividade, ela vai, além disso. Devido a essa inquietude, associada ao sentimento de incompletude, o professor se torna um contínuo estudante, um perpétuo investigador e em constante formação. Assim, concordo com Cortella (2014a, p.39) que “só é um bom ensinante quem for um bom aprendiz”.

A docência não combina com “arrogância” dos que acham que já sabem tudo e não tem mais nada para aprender (CORTELLA, 2014a), dessa forma a escola é um lugar para quem têm dúvida, pois pela dúvida o ser humano desenvolve-se e não apenas repete. Dúvidas podem surgir antes, durante e ou depois da ação lúdica e é com “humildade pedagógica” (CORTELLA, 2014a) que o docente não se torna “prisioneiro de si mesmo” e de convicções dogmáticas. O professor inquieto e humilde pedagogicamente é movido pela curiosidade, pois “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2010, p. 95).

A docência é esse processo de reconstrução, então o professor, assim como o aluno, também é um sujeito em construção, que aprende, se (re)constrói nas diversas interações, o

que requer paciência¹⁵ para pensar a educação como um processo e não se restringir ao produto. No caso da ludicidade, a meu ver, mais relevante do que ganhar o “jogo” pode ser aprender a “jogar” e poder “jogar” junto, como lembra a música vivendo e aprendendo¹⁶, nem sempre se ganha e nem sempre se perde, mas no final se aprende.

É nesse sentido colaborativo de jogar com e não necessariamente contra, que entendo a educação como uma ação que se destina à aprendizagem, o que impossibilita falar de ensino desvinculado da aprendizagem ou docente desassociado ao discente. Então, também para mim, docência é um exercício de interação, o que implica a ingerência da subjetividade social que ocorre em uma sala de aula e em uma escola. Isso pode ser um dos fatores que influenciam como atividades em diferentes turmas uma aula tenha sido “boa” ou “lúdica” e em outra, não correspondido da mesma forma, as expectativas do professor.

Uma das lições que aprendi na escola quando eu era aluno, e que se estruturou em minha configuração subjetiva, foi que o ser humano é um ser social. A interação social não é uma questão apenas biológica de sobrevivência, mas é por ela que sofremos influências no modo como vivemos. Biologicamente falando, desde a fecundação já começamos a estabelecer uma relação social, com a nossa mãe, e, após o nascimento, os laços sociais só tendem a aumentar, primeiramente no seio da família, na vizinhança e, posteriormente, no ambiente escolar. Mas não podemos esperar que as interações sociais sejam idênticas, sendo os próprios sujeitos que compõem os grupos sociais, indivíduos singulares.

A relação entre professor e aluno é indissociável, como explica Freire (2010, p. 23) ao dizer que “não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Por isso, essa relação representa a cerne do processo educativo, pois, “a construção do conhecimento se faz junto; toda ação para criar, viver e transformar a realidade ocorre em grupo, no encontro do ‘eu’ e do ‘outro’”(SCARPATO et. al, 2004, p. 97). Assim, como a subjetividade individual de cada professor interage com a subjetividade individual de cada aluno, as subjetividades individuais de todos os outros personagens, professores, servidores, administradores, familiares, entre outros, que atuam no contexto social da escola, também constituem e são constituídas a partir da subjetividade social desse

¹⁵ Cortella (2014a) menciona que mesmo tendo a consciência de que os processos estão sempre em mudança precisamos desenvolver paciência: **paciência histórica** como a percepção do momento em que as coisas podem ser alteradas; **paciência pedagógica** como a “capacidade de observar que as pessoas têm processos distintos de aprendizagem e de ensino, que os alunos e os colegas de profissão vivem momentos diferentes” (idem, 2014a, p. 15) e a **paciência afetiva** como a sensibilidade e amorosidade para não olhar o outro como um estranho.

¹⁶ Canção composta por Guilherme Arantes e imortalizada na voz de Elis Regina.

cenário. O que me reporta novamente a González Rey (2003, p. 225) ao dizer que “a relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos: o social e o individual”.

Ser professor é um estado de consciência dos desafios que o exercício da docência requer diariamente, sendo assim, entendo que uma forma de superação dos limites diários para o docente estabelecer e manter a interação com seus alunos é buscar formas criativas e lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem. A criatividade, como produção subjetiva do sujeito, está organizada em diferentes configurações subjetivas que produzem distintos sentidos subjetivos. Em minha concepção, a criatividade não se limita a sentidos de inovação, mas se refere a diversidade de meios, recursos, estratégias de formas diferentes para solucionar um problema observado como, por exemplo, usar a ludicidade para “quebrar” uma aparente acomodação ou desmotivação de alguns alunos; fazê-los sair de uma suposta “zona de conforto”, produzir nos alunos uma sensação de curiosidade e ansiedade com o quê e como vão trabalhar na próxima aula.

Essa configuração de criatividade, que vai além da novidade, comunga com o entendimento de Mitjans Martínez (2006) para quem o exercício da criatividade é uma forma de superação dos limites cotidianos. Para ela a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, mas que não circunscreve como sinônimo de novidade. Segundo a autora, criativo não precisa ser inédito, mas pode ser algo novo que agregue valor ao que se propõe. Nem toda novidade é necessariamente criativa. Uma ideia nova que acaba desviando a atenção e ou desvirtuando os objetivos da aprendizagem revela-se pior do que as convencionais, alerta a autora. Por isso, ela ressalva que “a introdução de novidade no trabalho pedagógico é importante sempre que essa novidade permite novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento” (MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p. 71).

Dessa forma, entendo o lúdico como uma forma de extravasar energias (função de catarse), superar dificuldades, liberar a fantasia, mas também estimular a criação e a imaginação. A criatividade extrapola as noções do senso comum de dons artísticos, ideias geniais e “*insights*” repentinos. Entendo que ser um professor lúdico/criativo é não se acomodar ao *status quo*, é estar aberto para possibilidade de mudança, de inovar. No entanto, a inovação para ser criativa precisa acontecer, sendo assim, uma docência com essas características pressupõe pensar em alternativas para aplicar, analisar e refletir se fizeram os objetivos pensados acontecerem.

Como uma docência que não quer mudar, criar, inovar pode exigir que o aluno seja criativo? Como uma docência, que defende a ludicidade como exercício da criatividade, espera desenvolver esse potencial criativo com atividades que sejam apenas de reprodução? A criatividade não está somente no ato de aprender, mas também no de ensinar, em contraposição a acomodação, assim o professor ao reconhecer outros caminhos além daqueles pensados inicialmente no planejamento, implica inquietude, paciência, criatividade e reflexão.

A reflexão na docência que almeja uma prática lúdica, implica um contínuo questionamento de conhecimentos (conteúdos), de métodos (estratégias de ensino), de contextos avaliativos e das relações entre os sujeitos. Dessa forma, concordo com Rios (2008, p. 46) que “a resposta à questão que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós”. Por isso, ressalto a importância da reflexão docente sobre a própria prática, o que implica para o professor estar aberto a mudanças, atento a um processo questionador e desafiador na busca da qualidade de ensino. A reflexão é “uma maneira de ser professor” (ZEICHNER, 1993, p. 18), assim a formação docente é um processo constante e contínuo no decorrer do exercício da docência, refletindo sobre os obstáculos encontrados nesse caminho (ZEICHNER, 2008).

A ludicidade na docência pressupõe um ato contínuo de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, é pautada nas inúmeras reflexões docentes que acontecem antes, durante e pós-ação, além da reflexão sobre as próprias reflexões. A docência não se constrói apenas com os diversos saberes adquiridos nas leituras (teorias) feitas para orientação de seu exercício, mas também pelo conhecimento adquirido na leitura das experiências vividas (prática), o que pressupõe ação-reflexão-ação, e que, inevitavelmente, envolve a relação inseparável entre a racionalidade e a afetividade. Por isso, “a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”, palavras de Zeichner (1993, p. 18) que compartilho de entendimento similar.

A ludicidade, para mim, não é simplesmente ler um manual de dinâmicas de grupo e aplicar uma das atividades propostas para uma classe de alunos. Ela envolve uma preocupação de perceber o sujeito em sua integralidade, sem partilha entre o racional e o

afetivo e, dessa forma, concordo com Cunha, E. (2010, p. 51) sobre a importância da afetividade.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

A afetividade é uma condição necessária para a formação de pessoas capacitando-as para conviver com o mundo ao seu redor, o que implica dizer que em todas as subjetividades sociais compartilhadas pelo sujeito como a escola, família, igreja, amigos, entre outras, são significativas às relações socioafetivas.

As relações afetivas não podem ser ignoradas, pois, além de presentes, são primordiais no desenvolvimento humano. Os processos cognitivos não podem ser pensados separadamente das emoções do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2009). Para Vigotsky (1998) é no intercâmbio relacional que ocorre a “construção” do ser humano e é na qualidade dessas experiências, incluindo o afeto, que se dá o desenvolvimento da pessoa. Para González Rey (2009), baseado nas ideias vigotskianas, a recuperação do sujeito que pensa e, conseqüentemente, que aprende, envolve a integração de aspectos como o afetivo, a fantasia e a imaginação para o seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Vigotsky (1998) a afetividade é um elemento peculiar de cada cultura, importante em todas as etapas da vida da pessoa, ou seja, não apenas na infância. No processo de ensino e aprendizagem é fundamental nas relações entre os sujeitos (aluno-aluno, professor-aluno) e também no que se refere à motivação. O afeto conduz ao interesse e a motivação. Por sua vez, a motivação, em minha concepção alicerçada em González Rey (2006) é resultante da configuração de sentidos subjetivos que o sujeito atribui às relações e ações, assim a integração da motivação na escola como processo de aprendizagem consiste no entendimento da sala de aula como espaço relacional e não centrado na exposição docente. (GONZÁLEZ REY, 2009).

Kishimoto (2001, p. 15) afirma que “uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído”, assim como na mesma cultura posso perceber que o que é jogo ou lúdico para um indivíduo não significa que será para todos, o que reforça o caráter subjetivo da ludicidade. Da mesma forma é a relação entre lúdico e motivação, pois “a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito, e não pelo tipo de

atividade” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 36) o que me leva a conceber a motivação como uma produção subjetiva do sujeito que não é garantida por uma determinada atividade. Sendo assim, um jogo ou qualquer outra atividade mesmo sendo motivadora para um aluno não necessariamente será motivadora para o outro. Não quero dizer que o objeto ou a atividade não tenham papel importante na ludicidade ou na motivação, mas sim que dependerá da singularidade de cada sujeito a produção de sentidos subjetivos diante da ação.

Reafirmo que minha vida profissional foi alicerçada pela motivação ao estudo e ensino da Biologia, aliada às diversas curiosidades envolvendo o mundo biológico: animais, corpo humano, as doenças, meio ambiente, avanços da genética entre outros, mas sei que Biologia é uma ciência que se apresenta como uma disciplina escolar repleta de nomenclaturas, de classificações, de ciclos, de sistemas e funcionamentos que podem produzir nos alunos sentidos de conhecimentos abstratos e de difícil compreensão. Dessa forma, alguns estudantes podem se sentir desmotivados a estudar e tentar compreender os significados biológicos e, muitas vezes, interessados apenas em memorizar tais conteúdos.

Nesse contexto, considero indispensável à pluralidade didática para a prática docente em Biologia (CUNHA, A., 2014), defendo que a diversificação de métodos: jogos, brincadeiras, vídeos, imagens, dinâmicas, entre outros; assim como a variação de ambientes de estudo (sala de multimídia, laboratórios, biblioteca, brinquedoteca, áreas abertas da escola, aulas de campo) são possibilidades que contribuem para uma quebra da rotina programada (exposição/livro/quadro/exercício/sala de aula) e assim motivar a participação dos alunos e proporcionar ludicidade.

Para mim a docência é um exercício de reinvenção, por isso a importância da diversificação de metodologias de ensino. Não é apenas a apresentação de conteúdos novos, como as curiosidades biológicas, que prendem a atenção dos alunos; a maneira como o professor poderá abordar esses conhecimentos também representa um aspecto importante nessa relação educativa.

Considero importante para o exercício da docência, que os discentes sintam-se “seduzidos” pelos conhecimentos e atividades propostas pelo professor. Para isso entendo como essencial a motivação docente e, dessa forma, concordo com Tapia e Fita (2012, p. 88) que “se um professor não está motivado é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los”, por isso, a importância da ludicidade ser entendida como uma

possibilidade de ação pedagógica para produzir sentidos subjetivos de motivação tanto para docentes quanto para discentes.

Enquanto professor, eu acredito que motivação é um conceito basilar para a educação. Para mim, um aluno motivado é um aprendiz em potencial. Seguindo esse raciocínio, o professor é antes de tudo um agente motivador. O professor não motiva o aluno de uma forma direta, mas pode contribuir para produção de sentidos de motivação discente nas diversas atividades e atitudes mediante seu trabalho.

Os diversos conceitos, comumente associados ao lúdico, como motivação, afetividade, participação ativa, prazer, alegria, criatividade, imaginação, interação, sociabilização e, possivelmente, tantos outros, são decorrentes do que sentimos ao vivenciar algo, ou seja, a emoção que vinculada ao simbólico, nos sentidos subjetivos, como define González Rey. Assim, passei a entender a ludicidade como subjetiva e essas associações dependendo dos sentidos que cada sujeito atribui a experiência, mesmo podendo ser comumente vista como um produto direto de algumas atividades. Entendendo que é o sujeito que produz um sentido subjetivo para a atividade e não a atividade que dita o sentido que o sujeito produzirá.

Percebo as atividades ditas lúdicas como um “mosaico conceitual imantado” que atrai e atrela outros conceitos, como por uma “força magnética”. Isso porque quando penso em lúdico, algumas imagens se materializam em minha mente: a motivação na ação (jogar, fazer um vídeo, resolver um problema), a criatividade para produzir algo (uma poesia, uma história, uma música); a alegria em realizar tarefas; prazer em me relacionar com outras pessoas e estímulo para superar desafios.

Eu entendo a figura docente como um mediador em sala de aula, preocupado com a organização espacial desse ambiente e com a relação temporal de sua carga horária. Tais fatores influenciam no planejamento das atividades juntamente com os aspectos afetivos envolvidos nas relações estabelecidas com os alunos. Dessa forma, o ofício docente vive em constante processo de desconstrução e reconstrução de concepções teóricas e práticas educativas para, pacientemente, atuar diante dos conhecimentos emergentes, das necessidades dos alunos e de um ambiente escolar mais prazeroso, o que faz parte de configurações subjetivas de que “na escola como na vida já não há mais espaço para o incolor, inodoro e insípido” (CHAVES, 2013, p. 81). Esse é um sentido de docência que se aproxima do cultivo

ao prazer, a motivação, a alegria em ensinar e aprender. É um sentido de educação que percebo presente na reflexão de Miranda, S. (2005, p.16):

Veja quão melindroso e belo é o ofício de educar: são eles os nossos alunos, que, dando continuidade às gerações que se sucedem, conduzem adiante a fulgurante tocha do conhecimento. Mas nós somos os seus professores, os guias dos seus passos na qualidade de seres aprendentes que ofertando-lhes com ternura e alegria, o melhor de que dispomos como elementos necessários aos seus incrementos intelectuais, morais, culturais e emocionais.

Somos seus companheiros, sim. Mas somos, principalmente, timoneiros de uma vibrante e rica jornada que os levará ao porto seguro da realização pessoal e profissional, ao compromisso inesgotável de defenderem um mundo em que caibamos todos, em condições iguais. E com direito ao incansável jargão mais justo, mais humano, mais alegre e mais afetivo. Somos ao mesmo tempo, educadores de espírito, engenheiros de sonhos e arquitetos de utopias.

Recordo-me de uma reflexão Carlos Drummond de Andrade em que ele afirma que a brincadeira não é perder tempo e sim ganhá-lo e que considera triste ver os alunos enfileirados nas salas de aulas repetindo exercícios que não gerem a aprendizagem e formação. Concordo com esse poeta, pois acredito no ofício de educador, que norteia um caminho para a docência responsável, prazerosa e que desenvolve nos alunos mais do que a memorização de informações.

Destaco a importância das capacidades: observar, refletir, questionar, criticar, argumentar, exemplificar, criar e inovar sobre as fronteiras do conhecimento. Entendo a docência enquanto uma arte, então é o professor, o artista deste difícil ofício de educar e educar-se. Vejo a ludicidade como uma bela e empolgante forma de expressão dessa arte. Sendo assim, compartilho do entendimento de Alves (2001, p. 21) de que “professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar”.

Partindo do entendimento de que a subjetividade individual e social vão sendo construídas e modificadas ao longo da vida do sujeito, dessa forma os discursos de ludicidade que circulam nos espaços escolares contribuem para configuração de sentidos que relacionam a ludicidade como “coisa de criança”, entretanto concebo que a própria ludicidade como produção subjetiva não se restringe a uma faixa etária, por isso o diálogo com alguns autores (FALKENBACH, 1997; MENDONÇA, 2008; SANTOS, S. 2011b; NEGRINE, 2011; RAU, 2011; LUCKESI, 2014; MAIA, 2014, entre outros) reforçam em minha pesquisa que lúdico, no contexto educativo, não é restrito a educação infantil, como apresento a seguir.

2.3.2 Para além da infância, a ludicidade sob a ótica da subjetividade.

Ao entender a ludicidade como uma produção subjetiva e que o sujeito produz sentidos subjetivos ao longo da sua vida, então a produção de sentidos sobre o lúdico não é restrito a uma fase da vida. No “ciclo da vida escolar” os anos passam e os alunos mudam e como eles os sentidos sobre lúdico sofrem transformações. O brincar, o cantar, o desenhar, o jogar, são ações configuradas face às novas necessidades dos alunos. Por isso é pertinente à atenção do professor na busca pela interação desses sujeitos, pois como afirma Mendonça (2008, p. 354) “o brincar faz parte de toda vida do ser humano. Não importa sua idade, onde você mora quem foram seus pais, e qual sua religião, a pessoa humana nos diferentes momentos da vida, brinca”.

A ludicidade não precisa chancelada no mundo infantil, pois o lúdico é um elemento importante em todas as fases da vida humana (FALKENBACH, 1997). Esse autor explica que a compreensão de lúdico foi lentamente entendida como atividade única e exclusivamente da infância, como consequência de uma visão reducionista de que brincar seria uma ação inata, inerente à natureza da criança. Em contrapartida, ao adulto lhe é reservada a tarefa produtiva do trabalho. Configuração provavelmente comum construída nas subjetividades sociais da família, da escola, do mundo do trabalho, entre outras.

A concepção de que o brincar está reservado às crianças nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem, já que – a história nos diz – o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer. As mutações decorrentes do mundo moderno vão progressivamente afastando os indivíduos do convívio lúdico, principalmente nas grandes metrópoles (NEGRINE, 2011, p. 21).

Segundo Falkenbach (1997) as influências socioculturais são as causas do afastamento entre o adulto e a ludicidade. Enquanto a criança se interessa pelo processo, ou seja, pela atividade em si, o adulto tem interesse fundamentalmente pelo produto, como resultado de um trabalho: aumento da produtividade, descanso, melhoria da saúde, relaxamento, aprender a seguir regras, trabalhar a concentração, entre outros.

Santos, S. (2011b, p. 7) ressalta que “o lúdico extrapola a infância e sua importância permeia todas as etapas do desenvolvimento”, embora, segundo a autora, o lúdico seja considerado a essência da infância, ele “é independentemente da idade cronológica das pessoas, pois ele envolve as crianças, os jovens, os adultos e os idosos e, portanto, a educação, o trabalho e a vida” (SANTOS, S., 2011b, p. 58).

Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2014, p. 18) explica que a ludicidade pode se fazer presente em todas as fases da vida,

Em nossa infância, quantas experiências lúdicas não foram vivenciadas? Nessa fase de vida, nossos olhos brilharam, por tão pequenas coisas – um boneco, uma boneca, um carrinho, um iô-iô, uma corda para pular, um velocípede, uma bola, um pirulito, um picolé, por um colo de pai, por um colo de mãe, pelas histórias que nossas avós contavam... e por aí se vai; pequenas coisas que nos deram imensos prazeres e alegrias. Em nossa adolescência, os amigos, as amigas, as conversas, os passeios, a roupa da moda, a posse de um objeto desejado, a posse de um lugar entre os pares em função de uma habilidade que desenvolvemos seja no esporte, na música, nos conhecimentos, uma viagem desejada... Na juventude, quantos sonhos e quantas alegrias nas pequenas conquistas rumo à vida adulta, em direção ao trabalho profissional, à manutenção e à sobrevivência, ao amor, ao serviço à vida. Na maturidade, tantos são os possíveis momentos lúdicos, no trabalho, nas relações amorosas, nas ciências, nos estudos, nas conversas, nas conferências, nos momentos de entretenimento e lazer... Com a idade mais avançada, o estado lúdico pode advir das diversas realizações naquilo que se gosta de fazer – trabalho, pintura, música, poesia, escrever, conversar, recordar, estar com filhos, netos, netas, viajar... .

O sentido de lúdico para qualquer idade tem despertado interesse e conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade, envolvendo uma diversidade de profissões (nutricionistas, profissionais de educação física, médicos, enfermeiros, terapeutas, assistentes sociais) e nas empresas envolvendo trabalho em equipe. Sendo assim, a escola, docentes e discentes não podem se eximir dessa realidade. A atividade lúdica para o adolescente ou para o adulto, não significa retornar a ser criança e também não é brincar como criança, mas sim se entregar de forma integral a atividade, vivenciá-la em sua plenitude de sentimentos (prazer, desprazer, alegria, entre outros). Os jogos podem ser um bom exemplo disso, como relata Sant'Anna (2011, p. 30):

Considerando que os jogos estão presentes nas vidas, não só da criança, mas também dos adultos, isto os torna instrumentos que podem ser utilizados para o desenvolvimento de qualquer pessoa e, portanto, deve ser levado em consideração pelos educadores em qualquer nível de ensino.

O lúdico deixou de ser uma prática somente da realidade da educação infantil, podendo ser utilizada durante todos os níveis de ensino, quando ao longo da história da educação os pesquisadores começaram a perceber a contribuição das brincadeiras para a aquisição do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem (KAHL; LIMA. GOMES, 2007). A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo ou brincadeira superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto (ALMEIDA, 2003) que vai se redefinindo na elaboração constante do pensamento individual permutando com o pensamento social, ou seja, nas subjetividades individual e social.

Pimentel (2010, p. 19) alega que “jogo e brincadeira fazem parte do universo lúdico, o qual não está restrito a ocorrer somente nesses conteúdos ou em determinada fase da vida”. Para esse autor, o lúdico não se restringe somente à criança, assim como também não se limita apenas às ações de brincar e jogar. Então destaco que:

a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Pode-se refletir que, as vivências com atividades lúdicas proporcionam aos educadores em formação, através de práticas reflexivas, o autoconhecimento, permitindo-os assumirem-se como sujeitos que pensam e falam de acordo com sua subjetividade, com direito de se transcenderem no tempo, no espaço e nos desejos. Portanto, o trabalho lúdico é necessário no ambiente da sala de aula desde a educação infantil até o ensino superior (PATURY; CARDOSO, 2012, p. 10).

A partir das contribuições de todos os autores citados ratifico o meu pensamento sobre a importância e necessidade da ludicidade em nossas vidas, nas suas diferentes fases e nas mais diversas experiências sociais que compartilhamos, incluindo a vida escolar. Para Santos, S (2008, p. 16) “a ludicidade, hoje, direcionada tanto para crianças, jovens ou adultos em diferentes instituições como escolas, empresas, universidades, hospitais, tem que ser tratada com cientificidade para poder ser um fator de transformação”. Transformações de sentidos e na forma de ver a relação lazer, estudo e trabalho (OC), seja na área educativa ou em qualquer outro contexto.

Em síntese, sobre esse capítulo teórico e meus sentidos subjetivos: existe certo consenso entre os autores citados da impossibilidade de definir o lúdico, fato esse que eu concordo e atribuo ao caráter subjetivo da ludicidade. Perante isso, entendo a existência da possibilidade de produção de sentidos do lúdico para os docentes, a meu entender, retrata momentos motivadores, desafiadores, criativos, alegres, prazerosos e interativos socialmente. Em função disso, defendo ensinar Biologia com pluralidade didática, alegando que o lúdico é importante para o processo de ensino e aprendizagem em qualquer faixa etária e que não depende das atividades específicas. Por isso, fica a cargo do professor o desafio de envolver emocionalmente os alunos, dando-lhes a oportunidade a partir de suas configurações subjetivas a produzirem sentidos subjetivos e, com isso, criar uma atmosfera lúdica nas aulas. Acredito que quanto mais “lúdico” o professor tornar-se sobre o lúdico, mais possibilidades podem ser exploradas usufruindo do potencial pedagógico da ludicidade.

A questão da subjetividade vem sendo discutida com muita ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu que diversas situações humanas vividas pela sociedade contemporânea podem ser compreendidas quando analisadas com base na subjetividade. Esta permeia o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, seus processos de aprendizagem e suas formas de atuação profissional (SCOZ, 2009, p. 97).

Enfatizo meu entendimento de que os estudos sobre subjetividade na educação trazem grande contribuição reflexiva, pois diante das singularidades dos sujeitos, uma pluralidade de sentidos pode ser compreendida de acordo com o contexto analisado. Subjetividade é desenvolvimento, é movimento dos professores, dos alunos, dos que participam como colaboradores de uma pesquisa, assim como do pesquisador. Porém, Scoz (2011, p. 47) também afirma que “a natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação”, o que reforça mais o meu interesse por essa pesquisa.

Para encerrar esse capítulo teórico, concordo com Lorenzetto (1995, p. 118) que o lúdico é: “significativo: tem sentido; polissêmico: tem sentidos; transcendente: tem mais sentidos; metafórico: representa os sentidos; encarnado: entra pela pele e arrepiá; estrutural: ele relaciona os sentidos; dialético: ele convive com as diferenças dos sentidos”. Agora, resta-me partir desse “porto teórico” e embarcar na “viagem metodológica” interpretando os resultados em busca de considerações que apresentarei nos próximos capítulos.



NAVEGAR NA PESQUISA É (IM)PRECISO

FIGURA 10: Barquinho de papel



Fonte: Salvandoblog (2012)

*Meu barquinho de papel,
Bravamente veleja nas correntezas da chuva, ou numa poça que seja.
Engana-se quem achar que é o vento quem o maneja.
Meu barquinho de papel
Não se deixa levar; faz seu próprio caminho. Seja torto, seja reto.
Meu barquinho faz seu trajeto, não segue estrada pronta!
No convés do meu barquinho vão os sonhos de menino que não hão de naufragar,
Pois meu barquinho ligeiro é uma forte caravela,
Um possante veleiro, um sereno barco a vela, um navio cargueiro...
Mas se, por obra do destino, meu barquinho afundar com meus sonhos de menino,
Não vou me amargar, farei dele o mais lindo submarino.*
(MIRANDA, 2013, p.11)

Outrora, estava eu brincando com um barquinho de papel a navegar por uma correnteza de beira de calçada; tempos que navegava mais pela imaginação do que pela internet. Atualmente, no momento de minha vida de professor/pesquisador, irei me apropriar do verbo navegar para fazer referência aos caminhos que a metodologia da pesquisa pode me levar. Isso porque na analogia entre pesquisar e navegar são necessários alguns preparativos.

Concordo com o poeta português Fernando Pessoa de que a navegação é uma ciência exata caracterizada pela precisão, principalmente comparada com a vida que não sabemos com exatidão onde começa e que rumo tomará. Por isso, “aglutino” dois sentidos para intitular esse capítulo: **navegar na pesquisa é (im)preciso**. Entendo como necessária a pesquisa, que nesse trabalho comparando como uma grande viagem, mas também compreendo que como na vida, uma investigação é rodeada de incertezas, de mudanças de rotas e escolhas, de possibilidades de tormentas, ou seja, de imprecisões. É preciso navegar na pesquisa e aventurar-se pelo impreciso e desconhecido “mar do conhecimento”.

Diante dessa investigação, como uma “aventura imaginativa náutica”, me proponho a embarcar na Epistemologia Qualitativa (EQ) e basear-me em seus pressupostos, como

“bússola” para viajar pelo “arquipélago” da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará¹⁷ (EAUFPA) onde objetivo dialogar com os professores de ciências biológicas que serão “tripulantes” e colaboradores dessa “expedição”.

3.1 UM ARQUIPÉLAGO CHAMADO EAUFPA: lócus investigativo

O lócus da pesquisa é a EAUFPA, uma instituição de educação básica que abrange a educação infantil (EI), ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e educação de jovens e adultos (EJA). Ao imaginar a escola como um arquipélago formado pelas ilhas dos níveis e modalidades de ensino eu poderia apresentar a seguinte carta náutica

FIGURA 11. Carta náutica do arquipélago EAUFPA



Fonte: o autor (2018)

A EAUFPA¹⁸ esta localizada no bairro Montese (popularmente conhecido como Terra Firme), em Belém do Pará. Sua **estrutura física** é atualmente composta por: estacionamento, biblioteca, brinquedoteca, sala de multimídia, sala de música, sala de teatro, complexo de artes, sala de enfermagem, consultórios médico e odontológico, refeitórios e

¹⁷ A criação das Escolas de Aplicação das Instituições Federais de Ensino foi respaldada pelo decreto-lei nº. 9.053/46 de 12/03/1946. No caso da EAUFPA como lócus da investigação foi pensada por mim como um arquipélago formado por ilhas (grupos de professores e coordenações) que muitas vezes não apresentam uma comunicação mais frequente para tratar da instituição como um todo. Com essa percepção, entendo a importância pesquisador na construção do cenário de pesquisa que aproxime esses sujeitos e proporcione esse diálogo.

¹⁸ As Informações sobre estrutura física e organizacional, histórico da escola, assim como os documentos que regem a filosofia deste estabelecimento de ensino estão disponíveis na página da escola em <http://www.escoladeaplicacao.ufpa.br/>. Acesso em 09/11/2017.

lanchonetes, um ginásio poliesportivo com arquibancada, quadras poliesportivas cobertas e campo de futebol, quadras de areia, espaços de recreação, parques infantis, malocas, áreas livres, sala de ginástica e dança, sala de musculação, dois salões abertos para diversos tipos de atividades culturais, chamados de salões cinza e vermelho; blocos de salas de aulas que também abrigam setores administrativos, sala dos professores, laboratórios multidisciplinares, salas de multimídia e auditórios. Então, **senta que lá vem um pouco da história!**

A origem desta escola, data do ano de 1963, pela resolução nº 1 Conselho Superior Universitário (CONSUN) para oferecer educação aos filhos de funcionários da Universidade. Iniciou seu funcionamento com a denominação de Escola Primária da Universidade Federal do Pará, atendendo alunos do jardim de infância até a 5ª série. Em 1964 foi criado o Colégio Universitário para atender a demanda para o antigo curso ginásial. A partir de 1975 foi implantado o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI), agregando a Escola Primária e o Colégio Universitário e passando a ofertar aos filhos de servidores da UFPA, ensino para o primeiro e segundo grau e constituir-se como um campo de experimentação para os alunos do terceiro grau, visando estabelecer uma integração entre a educação básica e o ensino superior. Em dezembro de 2006, o antigo NPI passa a receber uma nova denominação que vigora até hoje: **Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA)**, constituindo-se como uma unidade acadêmica especial da universidade.

O **regime de trabalho** docente pode ser de 20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva, que podem ser destinadas em média, em sala de aula, exclusivamente ou concomitante com o desenvolvimento de projetos e com cargos administrativos. O restante de tempo do regime de trabalho destina-se a reuniões, planejamento e outras atividades didáticas, pedagógicas e culturais da escola. Um fator também relevante na contribuição de propostas de trabalho, investigação e interação para os docentes.

Essa escola tem como diferencial estimular a experimentação e a reflexão de práticas pedagógicas na sua proposta de educação e também por atuar como campo de estágio e aprendizado teórico-prático para os alunos em formação de diversas licenciaturas da UFPA e outras instituições de ensino superior. A proposta pedagógica da escola é baseada no desenvolvimento de três eixos norteadores: **pesquisa, ensino e extensão**, segundo seus objetivos: a) desenvolver atividades de pesquisa que visem o aprimoramento da prática docente e melhoria na qualificação da educação básica; b) servir de campo de estágio

supervisionado aos alunos das licenciaturas e c) desenvolver atividades de extensão, visando ao atendimento das demandas da comunidade.

A **filosofia de ensino** da EAUFPA, segundo seu Projeto Político Pedagógico, é propiciar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de si e do seu papel como homem histórico. A coletividade, a inovação e a criticidade são parte indispensáveis da proposta pedagógica da escola: a **coletividade** é formada pelo conjunto de segmentos que integram a comunidade escolar e se reúnem para tomada de decisões; a **inovação** atrelada a concepção de educação como meio de transformação, pois o sujeito na medida em que realiza mudanças ele se inova, se recria, sendo assim, a ação educativa deve ser permeada pelo espírito de inovação e criação e, por fim, a **criticidade** que observa a realidade tal como ela se apresenta, mas com reflexão e/ou questionamento, buscando entender que o homem é sujeito de sua história, analisando constantemente causas e efeitos dos aspectos individuais e sociais.

Diante do exposto, percebo a EAUFPA como um locus propício para o planejamento, aplicação e análises de estratégias pedagógicas como, por exemplo, uma abordagem lúdica no ensino de Biologia, mas que além da subjetividade social, tenho consciência de que as diferentes subjetividades individuais que particularizam cada professor em cada nível ou modalidade de ensino, se fazem também presentes e dinâmicas na produção constante de sentidos.

3.2 TRIPULAÇÃO: Embarque imediato

Os sujeitos desta pesquisa são professores com **formação em ciências biológicas e lotados no quadro permanente da EAUFPA, ministrantes das disciplinas Ciências e ou Biologia**. Definido esse critério de seleção, obtive a participação efetiva durante os anos de 2016 e 2017 de três¹⁹ docentes: uma professora do EF (vespertino), um professor do EM (matutino) e um professor do EM e EJA (ambos noturnos). Como o foco da pesquisa é qualitativo (processos subjetivos) e não quantitativo (produtos generalizáveis), compreendo o

¹⁹ O professor do 9º ano não foi incluído na pesquisa devido sua formação não ser em Biologia e os conteúdos abordados não serem de CB, foco de interesse da pesquisa, pois nessa série, a disciplina ciências ministra conteúdos de química e física. Também não foram considerados professores que estariam em algum tipo de licença no período da pesquisa, professores do quadro que não desejaram participar, entre outros que não deram continuidade a participação no estudo/pesquisa por questões pessoais e profissionais.

valor desse estudo “pelo que é capaz de apostar na qualidade do processo de construção teórica, não por seu valor em termos de quantidade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 157).

O número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso; isso dá uma dimensão teórica a essa questão que tem sido totalmente ignorada nos marcos da pesquisa positivista (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 112).

Reafirmo que para esse estudo a quantidade de professores não é um obstáculo para o andamento da pesquisa, que busca compreender como um tema comumente presente nos diálogos envolvendo a educação, no caso a ludicidade, pode produzir múltiplos sentidos de acordo com a subjetividade dos sujeitos envolvidos na discussão. Dessa forma, os professores colaboradores dessa pesquisa receberam nomes fictícios que remetem a atividades que, em minha subjetividade, podem ser promotoras de sentidos de ludicidade:

FIGURA 12: Os personagens da pesquisa

Professor Pardal	Professora Vitória	Professor Charles
		
<p>Referência ao personagem das HQs da Disney que está sempre inventando coisas. Pertence ao quadro de professores da EAUFPA há quatro anos; está atuando no ensino médio e fazendo doutorado;</p>	<p>Referência explícita ao objetivo principal dos jogos competitivos, assim como remete a uma lenda amazônica (vitória régia). Doutora e atua a vinte e cinco anos no ensino fundamental EAUFPA.</p>	<p>Referência a série de HQs e filmes X-men do universo Marvel; é mestre, tem vinte e quatro anos de escola e atualmente está lotado em turmas do EJA e EM noturno;</p>

Fonte: O autor (2018)

3.3 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: rumos traçados

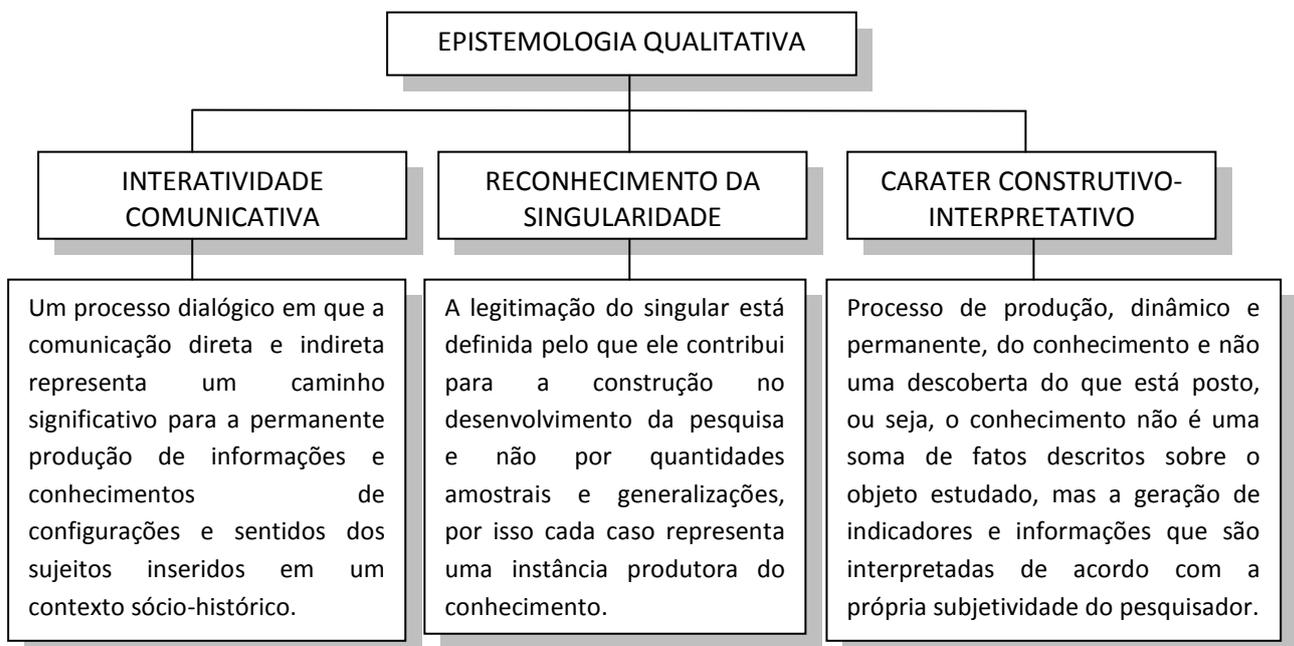
Idealizo essa investigação como uma abordagem qualitativa. Para isso tomo como fundamentação a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey (2002, 2003, 2004,

2007a, 2007b) e a Epistemologia Qualitativa (EQ) proposta pelo mesmo autor (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Esse é um quadro teórico e metodológico que se diferencia do que encontrei nas pesquisas sobre lúdico em educação em CB. Essa proposta metodológica enfatiza a compreensão do qualitativo como processo dialógico que envolve tanto o pesquisador, quanto os sujeitos colaboradores da pesquisa, como participantes ativos, em processo de produção de sentidos subjetivos e de informações. Nesse sentido, a EQ busca a produção do conhecimento a partir de diferentes esforços que “permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 29).

Entendo esse referencial como essencial na compreensão dos sentidos que emergem dos professores na relação temporal-espacial das interações sociais estabelecidas pela sua ação pedagógica no cenário escolar. Assim, a produção de conhecimento não é uma apropriação da realidade, mas uma construção e interpretação feita a partir da singularidade dos indivíduos e nas interações sociais por meio do diálogo (GONZÁLEZ REY, 2005a), por isso ela ocorreu mediante os princípios que apresento na figura abaixo:

FIGURA 13: Fundamentos básicos da EQ



FONTE: Adaptado de González Rey (2002, 2005a)

A subjetividade nessa perspectiva teórico, epistemológica e metodológica, não é compreendida como estável em que “tudo” na realidade está pronto, acabado e basta o pesquisador se aproximar e coletar os dados. O conhecimento científico em sua complexidade, necessita de uma produção **construtiva-interpretativa** (um princípio) do investigador, interligando (tecendo) uma trama de aspectos relacionados à vida dos sujeitos envolvidos de acordo com o problema investigado. Nesse processo, se dá ênfase na comunicação e interação entre pesquisador (sem o factóide de neutralidade) e colaboradores em um **caráter dialógico** da pesquisa (outro princípio), considerando a **legitimidade da singularidade** como forma de produção do conhecimento (último princípio) em que o objeto de estudo/fenômeno investigado não está condicionado a uma amostragem quantitativa e nem a generalizações (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

Sendo assim, a EQ representa um processo contínuo de construção da informação que acontece durante todo o decorrer da pesquisa, o qual se produz, organiza e produz indicadores²⁰ para a interpretação de sentidos subjetivos a partir da aplicação dos instrumentos que favorecem o diálogo considerando a singularidade de cada sujeito como um caso²¹ particular e, posteriormente, ampliando para uma visão geral desse quadro de sujeitos. No âmbito dessa pesquisa, a singularidade dos professores de ciências biológicas, assim como o espaço social da EAUFPA, a qual constituem e são constituídos, demandou de uma forma, atenta para as particularidades e coletividade, de conhecer o trabalho docente com ludicidade.

²⁰ Indicadores segundo González Rey (2002, p. 112) “são elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistema de correlação”. Dessa forma o indicador “representa só um momento hipotético no processo de produção da informação” (idem, 2002, p. 112) e não uma conclusão sobre o objeto de estudo. O autor explica o conjunto de expressões que relacionamos com o mesmo sentido interpretativo constitui um indicador (idem, 2002, p.112) e complementa que um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular hipóteses que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado (idem, 2002, p. 113).

²¹ Dessa forma, mesmo que ao tratar os estudos de cada sujeito como um caso, a presente pesquisa não se apóia em pressupostos estabelecidos por autores para a metodologia de estudo de caso, mas seguindo o entendimento de relato de casos, segundo o próprio aporte teórico-metodológico de González Rey em virtude do interesse em compreender a dimensão subjetiva da ludicidade para os docentes. Assim segundo González Rey (2002, p. 156) o estudo de caso “representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver”

3.4 ITINERÁRIO: diário de bordo

A jornada começou em março de 2016, com a minha entrada em campo (visita a EAUFPA) para apresentar a proposta de pesquisa e convidar os professores para participarem. “A introdução ao tema é feita de um diálogo do pesquisador com os sujeitos que participarão da pesquisa; o pesquisador propõe temas de interesse para eles e tenta fazer com que participem, se motivem e gerem uma atmosfera de reflexão sobre as questões tratadas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 58). Os professores aceitaram o convite (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apêndice B), e mostraram interesse e curiosidade com a temática e assim fui começando a construir o cenário de pesquisa.

Iniciei a investigação com seis professores, no entanto, no decorrer do trabalho, além de desistências, acabei optando por concentrar minhas análises em três professores, por apresentarem, em minha interpretação, maior disponibilidade e envolvimento ativo com a pesquisa e assim possibilitar aprofundamento das informações produzidas. Como explica González Rey (2005a, p. 111):

Esse tipo de pesquisa qualitativa... não exclui o trabalho com sujeitos individuais; na realidade pressupõe, porém os sujeitos não serão escolhidos ao acaso, mas eleitos entre os que tiveram uma participação mais significativa em relação aos objetivos da pesquisa. Os sujeitos individuais selecionados serão uma via essencial de aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento do modelo teórico em construção.

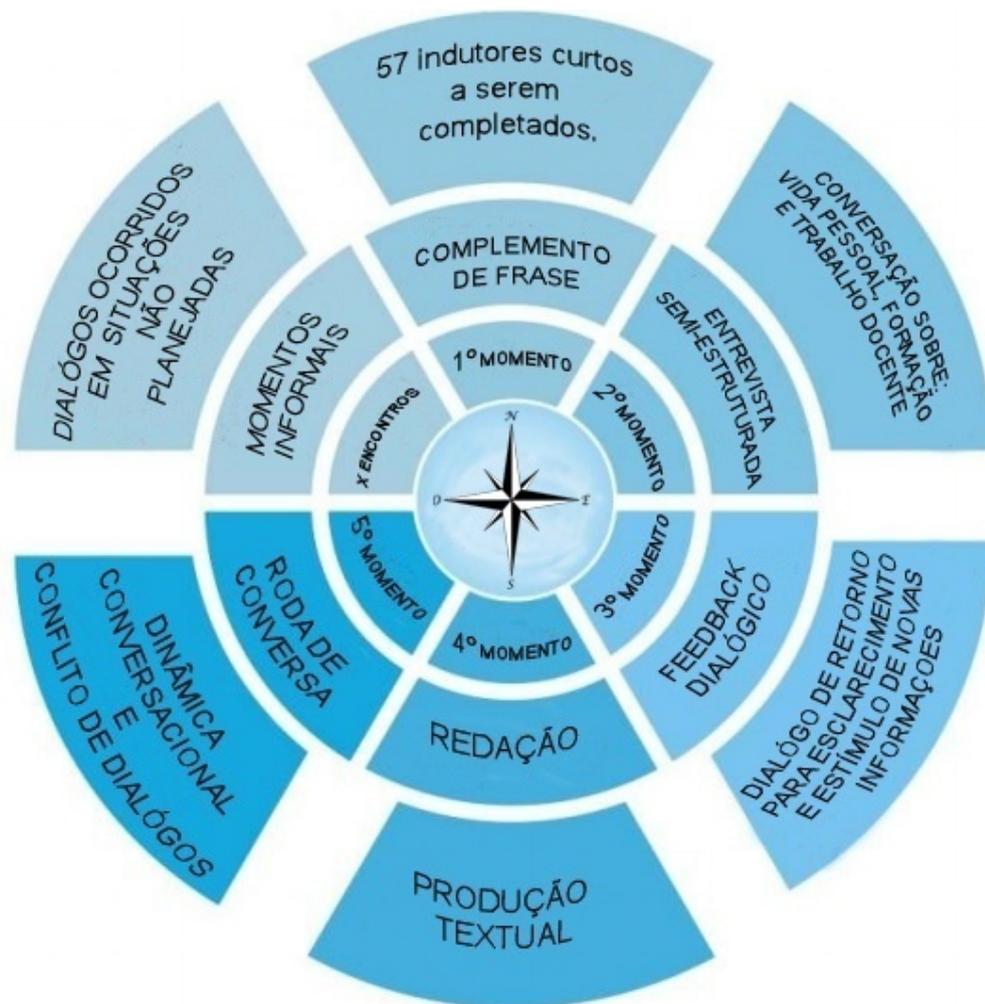
Na busca da produção interpretativa do objeto investigado, a reflexão sobre a instrumentalização representa uma etapa importante nesse contexto investigativo. O uso de instrumentos nessa perspectiva metodológica não é restrito ao produto final, mas importante em todo o processo, pois são indutores da expressão do sujeito. Dessa forma, a produção de informações, concomitante com a minha análise interpretativa, ocorreram de momentos informais e formais (planejados). De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 29) “a relevância da qualidade da informação que, vinda de múltiplas expressões do participante da pesquisa, sejam elas formais ou informais, são significativas para a construção do conhecimento, assim como a importância do engajamento dele na pesquisa”.

A dinâmica de utilização dos instrumentos entre o pesquisador e os sujeitos converte o espaço social da pesquisa em um locus portador de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2005a). Dessa forma, González Rey (2005a, p. 42) define os instrumentos como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto que caracteriza a pesquisa”,

por isso, para esse autor (2005a, p. 43), os instrumentos são “um meio de provocar a expressão do outro sujeito e de facilitar a interação”, uma forma que se diferencia de condutas corriqueiras de pesquisas educacionais baseadas quase que exclusivamente em perguntas diretas e respostas objetivas. Assim os momentos informais de diálogos fortuitos, sem premeditação, possibilitaram um clima relacional e de envolvimento de todos em que pareça não haver uma sensação de hierarquização: pesquisador-pesquisados.

Represento a seguir (figura 14), como uma **rosa dos ventos**, essa dinâmica de utilização dos instrumentos nos diversos momentos que compuseram o “navegar” da pesquisa.

FIGURA 14: Rosa dos Ventos de instrumentos e recursos na produção de informações



FONTE: O autor (2018)

No **primeiro momento** (Março/2016) solicitei aos professores instrumento escrito de **complemento de frase** (apêndice C) que consiste em um conjunto de sentenças curtas a serem preenchidas pelo sujeito, possibilitando a expressão de sentidos e emoções, provenientes de diversos contextos, vivenciadas ao longo de sua trajetória histórica. Segundo González Rey (2005a), esse instrumento é uma rica fonte de indicadores que poderão ser aprofundados ao longo da pesquisa.

No mês seguinte, encontrei as primeiras dificuldades²², mas diante das adversidades, percebi na dinâmica conversacional, a partir de maio de 2016, em momentos informais de conversas e entrevistas individuais, uma possibilidade maior de interação com os sujeitos envolvidos no estudo. A conversação (coletiva ou individual) correspondeu a um processo de condução do sujeito a campos significativos de sua experiência pessoal, envolvendo reflexões e emoções (GONZÁLEZ REY, 2005a), possibilitando a mim, enquanto pesquisador, descolar-me da centralidade de um mero entrevistador para integrar-me em tal dinâmica.

A pesquisa gera diálogos formais e informais, entre o pesquisador e os participantes e entre os próprios participantes, os quais adquirem grande importância porque são, parte essencial do processo de pesquisa nas ciências antropológicas: neles se desenvolve a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles com o grupo. Esses processos são específicos das pesquisas com seres humanos e são, condição para a qualidade da informação (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 85).

A partir desse entendimento do autor, pensei na dinâmica conversacional para essa pesquisa, assim planejei:

- ☞ **Entrevista semiestruturada** (Conversação Individual) – diálogo tomando como foco três fases da vida dos participantes: a vida pessoal, a formação e a profissão;
- ☞ **Conversa programada** sobre pontos abordados na entrevista. Esse retorno teve o intuito de ampliar o diálogo sobre os sentidos construídos para enriquecer as informações sobre os docentes e suas experiências com a ludicidade.

²² Lancei como proposta para os professores, um segundo instrumento, que era uma **redação** em forma de memorial para conhecer um pouco sobre a história de vida desses sujeitos e a relação da ludicidade no campo pessoal e profissional. Porém, nenhum professor retornou a redação, o que gerou uma necessidade de conversas para esse objetivo. Outra proposta foi o **conflito de diálogos**, porém, como era notória a dificuldade e para fazer reuniões devido a própria logística da escola: professores do EM trabalhando de manhã, professores do EF trabalhando de tarde e o professor do EJA trabalhando no período noturno, tentei resolver esse problema ao estabelecer um canal de comunicação e discussão criando um grupo de “*watsapp*”, chamado NPICieBio, entretanto, os professores não se sentiram a vontade para participarem com esse tipo de ferramenta.

- ☞ **Conversação informal** – ocorridas em diversos momentos no decorrer da pesquisa em que me fiz presente na escola em momentos aleatórios;
- ☞ **Roda de conversa** (Conversação coletiva/dinâmica de grupo) – momento de interação planejado para culminância da pesquisa.

Obtive adesão total no **segundo momento** da pesquisa, no qual realizei uma **entrevista semiestruturada**. Mais do que perguntas, propriamente ditas, ofereci aos professores a ludicidade como tema para suscitar nossa conversa. Expliquei para os professores que não seria necessariamente uma entrevista “formal” com perguntas e respostas, mas um diálogo mais próximo de uma conversação, de um “bate papo” descontraído. Orientei os professores para que contassem como o lúdico se deu em suas histórias de vida abrangendo suas trajetórias acadêmicas e exercício da profissão docente. Evitei intervir durante as falas, apenas quando senti a necessidade de maiores esclarecimentos ou estímulo para eles prosseguirem suas narrativas. O local desses diálogos foi a EAUFPA onde, com a permissão de todos, pude gravar (áudio) e filmar. Não delimito nenhum critério de duração das entrevistas, por isso, realizamos nossas conversas sem preocupação com término que acabaram durando até mais de uma hora em alguns casos.

Após a produção das informações orientadas pelos instrumentos anteriores citados, retornei, em agosto de 2016, no **terceiro momento**, individualmente com cada professor, mostrando-lhes minhas interpretações preliminares realizadas e esclarecendo pontos de dúvida. Ocorreu como uma forma de “feedback” das análises sobre as expressões manifestadas por eles como uma maneira até de estimulá-los se necessário a novas observações. Ao fim desse momento, todos os professores afirmaram que poderiam participar de um encontro grupal previamente agendado, principalmente levando em conta que eles trabalham em turnos diferentes.

Para uma maior imersão no campo de pesquisa, passei meses subsequentes indo uma vez por semana, alternando os turnos, possibilitando momentos informais com os professores nos quais conversávamos sobre o trabalho na escola e o andamento da investigação. Porém, o fim do ano de 2016 foi marcado por uma greve geral dos servidores da UFPA que provocou um distanciamento, pela falta de contato com os professores na escola.

Em outubro de 2017, no nosso **quarto momento**, três professores (Pardal, Charles e Vitória) produziram uma **redação** intitulada “*o lado lúdico da vida de professor*”,

instrumento que trouxe mais informações sobre os sentidos subjetivos de ludicidade produzidos por esses sujeitos.

Maia (2014) propõe como ação lúdica perguntas abertas e críticas a partir de um estímulo como um vídeo, uma dinâmica de grupo, um texto, uma atividade com imagem que levasse à discussão. Foi nessa perspectiva que planejei e conduzi uma entrevista coletiva com os professores colaboradores dessa pesquisa. Para González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 95) “as pesquisas orientadas ao estudo da subjetividade criam espaços conversacionais e abertos para relação permanente do pesquisador com os participantes e destes entre si”. Então, mantivemos, eu e cada professor colaborador, essa relação dialógica, mas sentia a necessidade de um momento interativo entre eles e mesmo diante das dificuldades para esse encontro, busquei articular esse momento de culminância da pesquisa.

Em novembro de 2017, consegui realizar um momento (**quinto**) de interação coletiva com os professores – **roda de conversa**. À medida que cada professor chegava, era convidado para participar de uma brincadeira: preencher um instrumento que faziam refletir sobre passado, presente e futuro, o qual denominei máquina do tempo, adaptado de Arruda (2014). Com todos os professores presentes, apresentei um vídeo (*ALike* – escolhas da vida²³, curta metragem de aproximadamente oito minutos) que suscitou o início da conversa. Trouxe um pequeno texto de posições controversas sobre uma pesquisa envolvendo ludicidade para estimular, o que González Rey (2005a) denomina de **conflito de diálogos**. Segundo esse autor, esse recurso pode ser uma fonte (flexível), direta ou indireta de valores e de posições de vida dos sujeitos em relação ao tema abordado no diálogo, facilitando uma expressão carregada de sentido subjetivo. Por fim, a discussão girou em torno dos sentidos de ludicidade na docência produzidos por cada professor nessa pesquisa e culminou sobre as possíveis mudanças de compreensão a respeito do lúdico e como isso afetaria as suas práticas.

Vivenciei dificuldades na realização da investigação e fiz, concomitantemente, reflexões teóricas e interpretativas a esse respeito. Esse itinerário reforçou a minha concepção de que o caminho metodológico é impreciso, principalmente no caso da pesquisa qualitativa, como salienta González Rey (2002, p. 58) ao dizer que ela “deixa de ter uma rota crítica fixada *a priori* e se converte em processo interativo que segue os altos e baixos e as irregularidades de toda relação humana”. A construção de conhecimentos no trajeto metodológico de uma pesquisa implica uma constante reflexão teórica pelo pesquisador e

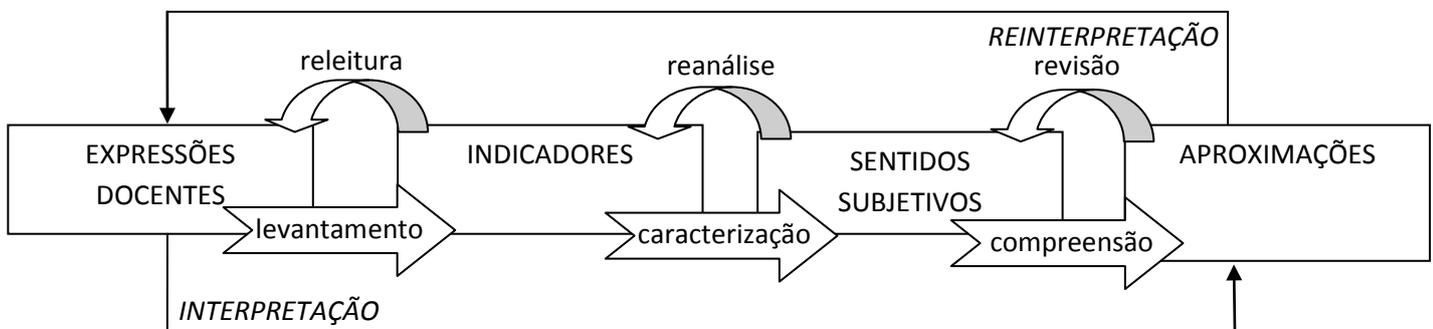
²³ https://www.youtube.com/watch?v=K9NrtNAQT_0

renovação de escolha de novos caminhos a partir dos sentidos gerados com os instrumentos previamente planejados e anteriormente aplicados (GONZÁLEZ REY, 2002).

Optei por evidenciar os relatos dos professores, apresentando-os em itálico, para diferenciar no texto, do que representava a minha escrita ou do diálogo com algum autor. A partir da leitura dos **complementos de frases** (CF), dos **diálogos informais** (DI) de conversas, **redação** (RED), da transcrição da **entrevista** (ENT), do retorno para mais esclarecimentos (ENT2) e de nossa **roda de conversa** (RC), construí indicadores enquanto elementos que adquiriram significação diante das construções dos sujeitos expressas nos instrumentos escritos ou conversacionais (GONZÁLEZ REY, 2002).

As expressões dos professores me exigiram elaboração de ideias cuidadosas a partir desses momentos empíricos (GONZÁLEZ REY, 2002). Considero como o momento de ápice dessa fase interpretativa a construção e consolidação de indicadores sobre os sentidos subjetivos de ludicidade e suas inter-relações. Ainda nesse exercício de análise, procuro compreender possíveis semelhanças (aproximações) entre os sentidos subjetivos dos diferentes sujeitos participantes da pesquisa.

FIGURA 15. Processo de reflexão interpretativa



FONTE: O autor (2018)

Como mostro na figura anterior, no processo de construção da informação procurei construir indicadores (elementos hipotéticos), não de forma pragmática das palavras, mas com cuidado para a semântica das expressões, fundamentado nas produções dos professores participantes nos diversos momentos e instrumentos da pesquisa. A interpretação dos sentidos subjetivos me possibilitou depois, em uma aproximação, relacioná-los, a aspectos que considerei pertinentes: história de vida, formação, e docência (dimensão institucional) e atividades ludiformes, atitudes lúdicas (dimensão psicológica) e a dimensão relacional.

Ainda que toda interpretação seja uma construção, há construções geradas pelo curso das ideias que se combinam no pensamento do pesquisador, que têm uma relação mais indireta e implícita com o problema estudado que aquela que caracteriza a interpretação. [...] O pesquisador, como sujeito, produz ideias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos de integração e continuidade de seu próprio pensamento [...] (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 33).

Considero pertinente salientar, que os indicadores que me conduziram a nomeação dos sentidos subjetivos que destaquei para cada sujeito, não foram estabelecidos *a priori*, mas sim resultantes do meu processo de análise e interpretação do contexto empírico que se deu na pesquisa em consonância com o que emergia de forma significativa sobre o meu objeto de estudo: a ludicidade no ensino de Biologia. Por isso, na apresentação dos professores, não me preocupei com nenhuma uniformidade na quantidade de sentidos.

Enfim, no próximo capítulo, apresentarei a discussão das informações construídas e interpretadas ao longo dessa jornada nessa ao brincar com essa ciranda de sentidos.



LUDICIDADE: brincar com a ciranda de sentidos

FIGURA 16. A aventura da pesquisa



FONTE: PEREIRA (2014)

“Brinquedo bom tem de ser desafio. Brinquedo tem de fazer pensar”,
(RUBENS ALVES, 2003, p. 32)

Interpretar e compreender os sentidos docentes sobre a ludicidade no ensino de Biologia foi desafiador e motivador; um jogo de cooperação com os sujeitos da pesquisa, um (re)pensar o lúdico na educação, ou seja, um bom brinquedo, segundo as palavras acima de Rubens Alves. Foi uma “brincadeira” como em uma “aventura lego”, pois tive que ir “juntando peças”: (re)organizando indicadores, reconfigurando sentidos em minha subjetividade de professor/pesquisador, com imaginação para construir um cenário de pesquisa e concomitantemente de escrita lúdica dessa tese.

Entendo, como Scoz (2011, p. 42-43), que a subjetividade é “sistema complexo e dinâmico em que, simultaneamente, vários elementos entram em contradição, gerando um caminho de tensões múltiplas dentro do qual um elemento nunca se reduz a outro”, por isso acabamos transitando pelas diversas “fronteiras” que marcam a nossa vida. Segundo a mesma autora (2011, p. 43, grifo da autora), “ao transitar pelas fronteiras, pelas ‘frestas’, pelos ‘espaços entre’ sociedade/individuo, pensamento/emoção, sentido/significado, talvez possamos dar um passo além, para tentar compreender subjetividade do sujeito professor”. É com esse entendimento que apresentarei minha análise interpretativa dos sentidos de lúdico, considerando a singularidade dos docentes, durante o processo dialógico que estabelecemos no decorrer desse estudo.

A pesquisa representou um processo constante de produção de ideias (GONZÁLEZ REY, 2002), mediante o diálogo entre o empírico e o teórico. De modo geral, apresento a

construção das informações organizada em dois eixos de análise: o primeiro, sobre a singularidade dos sentidos docentes a respeito da ludicidade, em que me proponho a analisar cada professor e o segundo, a refletir sobre possíveis aproximações ou convergências de sentidos.

Minha intenção não foi avaliar a existência de sentidos melhores ou piores, certos ou errados sobre a ludicidade no ensino, mas sim compreendê-los como distintos e produzidos em consonância as subjetividades dos professores colaboradores da pesquisa, constituídas em suas histórias singulares de vida. Então, é chegada a hora de apresentar os resultados da análise construtivo-interpretativa sobre as configurações de sentidos desses sujeitos, sobre ludicidade no ensino de ciências biológicas.

4.1... ELE ENTROU NA RODA PARA VER COMO SE “DANÇA”...

Relato neste capítulo três casos, nos quais procurei conhecer e interpretar os sentidos subjetivos dos professores participantes da pesquisa, relacionados à ludicidade na docência em CB: Vitória, Parda e Charles.

4.1.1 PROFESSORA VITÓRIA: “Xeque mate” lúdico na desmotivação

A professora Vitória tem 62 anos de idade, nasceu em uma família de oito filhos no interior do estado do Pará e possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela UFPA (1982). Coursou Especialização em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (1990), Mestrado em Educação (2010) pela UDE (Universidad de la Empresa, Montevideu/Uruguai) e doutorado (2015) em educação pela UNIDA (Universidad de La integración de las Américas/Paraguai). Exerce suas funções de professora efetiva na EAUFPA desde 1991, atuando no ensino fundamental e está próxima da aposentadoria. No período da pesquisa, Vitória estava atuando como professora do sexto ano do ensino fundamental, turno vespertino.

Nascida em Chaves na ilha do Marajó, Vitória fala com saudade de sua infância no “campo”, que segundo ela, era diferente das grandes metrópoles pela “riqueza natural que existe ali logo no seu quintal” (ENT2). Nessa época, ela recorda que além “da brincadeira de boneca, pular corda, correr no campo, andar a cavalo, também brincava de ser professora” (RED). Essas atividades faziam parte do seu acervo lúdico cultural.

Vitória contou que, de acordo com sua mãe, nasceu para ser professora: *“nas minhas brincadeiras eu sempre estava ali ensinando. Mamãe conta que eu dizia: eu sou a professora! Eu pegava um papel e vamos, vou passar um dever, vamos ver quem desenha melhor? Agora eu vou dar notas para os desenhos”* (DI). Segundo Ferreira, Tacca e Schäfer (2017, p. 128) “a brincadeira e a imaginação podem levar a qualquer lugar, permitem transforma-se em qualquer pessoa” e nesse faz de conta, o brincar representa uma simulação da sociedade e que, no caso de Vitória simbolizava o papel docente.

Vitória estudou em escolas públicas e afirma ter tido muitas dificuldades em aprender determinados conteúdos, pois os assuntos não tinha significância. Tentava conversar com seus professores, mas era ignorada e repreendida para “estudar” – memorizar – os conteúdos. Sua mãe tentava ajudar com questionários, mas para ela, esse recurso apenas agravava seu descontentamento. Mesmo com esses obstáculos, ela cumpria suas obrigações, como relata: *“eu tinha dificuldade de decorar, pois nada tinha sentido, mas eu ia conseguindo tirar minhas notas, muito insatisfeita”* (DI). Percebo na fala da professora seu dissabor com um ensino pautado pela memorização mecânica, em que os conteúdos não apresentavam significado e ela não conseguia sentir motivação. Para Ferreira, Tacca e Schäfer (2017) a escola é, muitas vezes, concebida como um local em que professor trabalha formalmente o conhecimento, entretanto essa ação, que deveria ser instigante e despertar o desejo de aprender, amiúde é realizada de forma insípida, sem chamar a atenção do aluno para a aventura que representa o pensar sobre como são as coisas da vida.

Mesmo assim, Vitória resolveu cursar licenciatura em Biologia, mas sofreu certa intimidação pelos irmãos: *“tu vais fazer isso, vais ficar pobre para sempre”* (DI). Essa espécie de coação expressa uma situação histórica em relação a representação dominante da carreira docente como uma profissão desprestigiada, financeiramente. Entretanto, ela se manteve perseverante em seu desejo de se tornar professora: *“mas eu gosto, o importante é que eu tenha amor pelo que eu faço, eu quero, eu posso contribuir de alguma forma”* (DI). A tenacidade de Vitória demonstrou o seu posicionamento pessoal firme de enfrentamento com teor emocional e vocacional altruísta sobre ser educadora para poder *“ajudar os outros”* (DI) e ter um papel prestativo à sociedade. Em minha compreensão, ela entende que a melhor maneira de ser feliz é amando o que faz e a profissão com a qual se identifica.

A graduação, a especialização e o doutorado para Vitória foram momentos formativos desprovidos de ludicidade. A única exceção aconteceu no mestrado, com um determinado professor, que abordava o lúdico como uma ferramenta para o trabalho com crianças, promovendo o gosto pelo estudo. Essa abordagem lhe encantou, fazendo pensar em uma dissertação sobre educação ambiental de forma lúdica, utilizando jogos didáticos, mas tal proposta não foi acolhida pelo seu coorientador.

Avaliando sua trajetória docente, Vitória se mostrou perplexa ao lembrar que, enquanto trabalhou na rede estadual de ensino, sua didática era conservadora, chegando a afirmar que “*jogava*”²⁴ (ENT) a matéria, seguindo o modelo bancário de educação, criticado por Paulo Freire. Segundo ela, isso ocorria devido à falta de condições e estrutura dessas instituições, além do fato de trabalhar em escolas diferentes, o que lhe obrigava a vários deslocamentos e tomava muito do seu tempo.

González Rey (2011) atribui essa ação, mencionada pela professora, ao modelo hegemônico de transmissão-assimilação da educação, que persiste em várias escolas, em detrimento da aprendizagem reflexiva, criativa e construtiva, pois segundo ele “para a sociedade instrumental, não interessa a pessoa reflexiva nem criativa, pois nela o procedimento substitui a reflexão e o diálogo aberto” (idem, 2011, p. 59). Ainda segundo esse autor:

Os processos institucionais, no modelo hegemônico atual da sociedade ocidental, são essencialmente burocráticos, o que tem contribuído para um sistema normativo que descansa sobre uma ordem instrumental e desqualifica as ações da pessoa, que se torna um instrumento do procedimento e não uma opção reflexiva diante dele.... esse processo também aparece na instituição educativa, onde, em vez de uma educação dialógico-reflexiva, se expressa uma orientação assimilativo-instrumental, mais preocupada com a assimilação que com a produção do aluno, o que é hegemônico em todos os níveis de ensino (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 59).

Diante desse quadro, é necessário que os docentes não utilizem apenas os métodos tradicionais, mas que busquem alternativas diferenciadas para suscitar nos alunos o interesse pelo conhecimento e aprendizagem (CUNHA, 2014). Fato esse, que Vitória conseguiu desenvolver melhor ao entrar para a EAUFPA. Ela sentiu uma discrepância, pois considera que, atualmente, nesta instituição têm maiores condições de trabalho, além do sentimento de acolhimento pelo grupo de professores, seus colegas do ensino fundamental.

²⁴ Jogava aqui no sentido de despejar, de falar sobre sem preocupar-se com o *feedback* discente.

A partir da interpretação do processo dialógico estabelecido com Vitória, em diversos momentos da pesquisa, identifiquei indicadores que me conduziram a construir a figura 17, representando os sentidos subjetivos de ludicidade na docência para essa professora.

FIGURA 17: Configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade no ensino de CB para a Prof^a. Vitória



FONTE: O autor (2018)

¶ O Lúdico promove motivação, que é indispensável para a aprendizagem.

O lúdico é indispensável no processo ensino e aprendizagem, porque pela minha longa experiência, é fundamental buscar motivação, pois considero palavra chave (Prof^a Vitória - Redação).

Nesse trecho, Vitória evidenciou que o aspecto motivacional está muito presente na sua concepção acerca da aprendizagem. Sentido esse, que desde o início se mostrou recorrente, também nos outros instrumentos de produção de informações. Para essa professora, a “chave” para abrir as portas do conhecimento é a motivação e um meio eficaz para isso é a ludicidade.

Em seus complementos de frases, percebi o quanto o aspecto volitivo era uma temática significativa para sua docência, ao interpretar vários indicadores que convergiram para essa hipótese, consolidando essa conjectura de que o **sentido subjetivo de lúdico para Vitória é motivacional**, como apresento a seguir:

A motivação em ensinar... considero uma palavra chave para o sucesso da aprendizagem.

A ludicidade no ensino... é relevante para aprendizagem.

A ludicidade está... relacionada com motivação.

O lúdico estimula... uma motivação para aprender.

Lúdico... causa motivação para aprendizagem.

Trazer alegria para as aulas... desperta interesse e motivação.

Crianças, jovens e adultos... aprendem motivados.

Uma escola lúdica... é uma escola em que os alunos aprendem com facilidade, pois ficam motivados.

A idealização de alcançar a motivação por meio da ludicidade me parece associada à concepção de que aprendizado e brincadeira podem constituir uma ação prazerosa. Interpretação obtida a partir dos indicadores gerados pelos complementos de frases como: **uma aula lúdica... é uma aula prazerosa, pois aprende brincando** (CF) e **aprender brincando... aula prazerosa** (CF). Além disso, ela afirmou que *se ele [o aluno] brinca, se diverte, tem prazer com a matéria, ele acaba se motivando a estudar, ou pelo menos aprende na sala durante a atividade* (ENT2). Assim, gerar motivação nos alunos para estudar, surge como um sentido de ludicidade no ensino de Biologia para Vitória. Ela é enfática: *“a palavra chave que eu vejo nesse momento é **motivação**. Primeiro eu tenho de fazer de tudo para que eles [os alunos] estejam motivados, para que não seja assim uma aprendizagem arbitrária, que tenha sentido para eles”* (ENT, grifo nosso), fato esse em consonância com o entendimento de Pozo e Crespo (2009, p. 40) de que “sem motivação não há aprendizado”.

Agora, permanece a questão: como motivar os alunos? Para a professora Vitória é necessário atrair a atenção dos alunos, despertando sua curiosidade, estimulando seus interesses, propondo desafios e, concomitantemente, promovendo interações entre eles, assim como incrementando a relação professor-aluno. Nessa busca, ela costuma fazer indagações: *“eu começo com micro-organismo... quem já contraiu dengue aqui? O que você sabe? [...] Onde você mora? O que você acha? Foi na sua rua?”* (ENT), dessa forma ela avalia: *“Aí já vai ficar prazeroso, todos querem falar, que dizer, tem que dar um sentido, aí vai motivando. Não foi melhor assim?”* (ENT).

Segundo Resende (2014), é fundamental para o professor conhecer e compreender seus alunos, seus saberes, o que valorizam entre outras coisas. Para Vitória, dar sentido e

significado para os conteúdos trabalhados é motivador e, dessa forma, ela procura partir de saberes que os alunos trazem de suas vivências para estimular uma participação mais ativa e efetiva. Para ela, os alunos não são “*tabulas rasas*” (ENT2), ou seja, em sentido metafórico, não são folhas em branco nas quais o professor vai escrever; eles não têm mentes vazias, sem ideias ou conhecimentos prévios; pelo contrário, eles chegam à escola com uma “*gama de experiências*” (ENT2) que podem ser usadas no trabalho pedagógico. Dessa forma, entendo que ela valoriza a história de vida dos alunos.

Além dessa abordagem dos conhecimentos prévios discentes, ao aproximar os conteúdos disciplinares com o cotidiano, Vitória considerava o jogo uma atividade lúdica, capaz de gerar motivação nos alunos e, além do fato de jogar, buscava “potencializar” esse caráter motivacional com premiações: “*no final [do jogo] para ficarem mais motivados [risos] vai ter um campeão. Ai eu trago uns bombons para dar. Tudo isso para motivar*” (ENT). Para ela, tanto o jogo quanto as recompensas são estímulos, que interpreto como externos, que motivam os alunos a aprenderem. Sobre essa interpretação concordo com González Rey (2014c, p. 34) ao explicar que “a motivação e a emoção sempre foram consideradas externas e extrínsecas ao processo de aprender, o que gerou uma dicotomia cognição-afeto, alimentando uma ideia de motivo como unidade afetiva direcionada por conteúdo psicológico concreto”.

Ressalto que não compreendo a motivação como externa à aprendizagem e entendo, como Alves (2016, p. 104), apoiado na Teoria da Subjetividade, que a “motivação é uma produção subjetiva, ou seja, depende dos sentidos subjetivos que o sujeito produz com base em suas experiências anteriores, ao participar de uma determinada atividade”. Nesse raciocínio, a motivação seria produzida no contexto social das interações estabelecidas em uma experiência, cabendo ao professor mediar esse processo no contexto das suas aulas. Sobre isso, González Rey (1997, p. 104) afirma que “o professor é parte essencial do sentido subjetivo da disciplina que ministra, portanto, o desenvolvimento de suas relações representa uma fonte importante no desenvolvimento da motivação relacionada com tal disciplina”.

Considero fundamental o papel docente na geração de situações potencialmente motivadoras para a aprendizagem, como entende a professora Vitória e como destaca Santos, S (2011b, p. 37) sobre a potencialidade pedagógica e motivadora do jogo no contexto escolar que “... propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade”. Segundo Pozo e Crespo (2009), para muitos professores do ensino

fundamental e médio, a questão da motivação representa o principal problema enfrentado por eles, não apenas em ciências, mas em quase todas as áreas do conhecimento. No caso da professora Vitória, ela considera que a ludicidade, por meio de jogos, seria uma maneira de promover motivação discente e assim enfrentar e possivelmente dar um “xeque mate” na desmotivação, fazendo com que os alunos mobilizem-se para aprender ciências.

Diante do que foi exposto anteriormente, considero que para a professora Vitória, a motivação é imprescindível na educação e dessa forma a ludicidade tem sentido subjetivo de motivo para ação (impulso) para aprendizagem. Esse estímulo para aprender brincando, ludicamente falando, é característico das crianças, por isso é significativo nas séries que ela ministra aulas, ressaltando que mesmo ainda não tenha tido experiências pedagógicas em outros níveis de ensino, acredita que pode ser preservado e trabalhado com alunos de outras idades, bastando para isso que o professor busque alternativas para conhecer e adaptar.

¶ A ludicidade é uma característica peculiar infantil.

Para falar em lúdico eu tenho que fazer algumas considerações: assim quando vem a palavra lúdico eu relaciono muito com as séries iniciais com a educação infantil (Profª Vitória – Entrevista).

Para a professora Vitória, o brincar é inerente à infância, por isso, o lúdico se faz necessário no ensino com seus alunos, que são considerados por ela, ainda próximos dessa fase: “eles ainda são muito jovens, muito crianças ainda, por isso ainda gostam muito dessas brincadeiras. Toda criança gosta de jogar” (DI). Coelho (2015) considera que historicamente o brincar, assim como brincadeira, brinquedo, jogo, ludicidade e lúdico, outras palavras do mesmo campo semântico, estão relacionadas à infância e ao desenvolvimento humano, pois representam uma forma de compreensão do mundo, principalmente pelas crianças.

Os indicadores que construí a partir das manifestações de Vitória referem-se à ludicidade como algo próprio da infância, e conseqüentemente, típico da educação infantil no âmbito escolar, mesmo ministrando aulas no ensino fundamental. Segundo ela, **pensar em educação infantil... logo penso em educação lúdica** (CF) e reforça:

Até o ensino fundamental II que eu estou lotada, eu ainda acho assim relevante. Na educação infantil é porque eles estão naquela fase de criança, de brincar. Então eu acho importantíssimo. É um elo que vai integrar o conhecimento, eu falei muito nos meus alunos, que eu acho também infantil, mas também acho que é possível no ensino médio, na parte de Biologia, é possível sim integrar, eu acho que basta é buscar (ENT, grifo nosso).

De acordo com Vitória, o lúdico é uma particularidade da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, mas como ela mesma menciona, não chega a ser uma

exclusividade desses níveis. Segundo ela, vai depender dos professores buscarem a integração do lúdico com as suas disciplinas. Rau (2011) ressalta a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil sensorio-motor, simbólico e com as regras e ainda destaca que essas importâncias podem ser pensadas para outras idades.

Os sentidos subjetivos produzidos pela professora Vitória apontaram para uma concepção de infância como um período da vida de mais liberdade, sem cobranças exacerbada ou responsabilidades e que acaba sofrendo uma ruptura durante a passagem para a adolescência. Essa cisão parece surgir de uma necessidade humana de criar rótulos: lúdico é coisa de criança, escola não é lugar de brincar, entre outros. Ressalto que temos que ficar mais alertas e cuidadosos em relação ao *eclipse lúdico* (D'ÁVILA, 1992), que oblitera o caráter lúdico e criativo da ação docente ao hiperdimensionar o papel dos manuais pedagógicos (livros), promovendo ações didáticas mecânicas; além de um possível **furto do lúdico** da infância (MARCELLINO, 2012), resultante de uma preparação orquestrada do tempo das crianças para uma vida adulta de trabalho. Santos, S. (2011b, p. 57, grifo do autor) explica:

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da vida da criança, desde o início da humanidade. Entretanto, essas atividades, por muitos séculos, foram vistas como sendo sem importância e tendo conotação pejorativa. Culturalmente somos programados para não sermos lúdicos. Basta lembrarmos quantas vezes em nossas vidas já ouvimos frases como estas: “Chega de brincar, agora é hora de estudar”; “Brincadeira tem hora”; “Fale a verdade, não brinque”; “A vida não é uma brincadeira”. Assim fomos construindo nossas ideias sobre o lúdico.

O lúdico é algo que Vitória ainda quer manter “vivo” em seus alunos por entender que eles ainda possuem idade mais próxima do infantil do que da adolescência propriamente dita. Nesse sentido, ela acredita que eles ainda possuem a predisposição e a motivação como as crianças mais jovens para participar de atividades envolvendo brincadeiras ou jogos.

‡ A ludicidade se materializa na forma de jogos e brincadeiras que, além de motivadores, promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

É tudo assim com joguinho (Profª. Vitória – Entrevista).

A partir de alguns dos complementos de frases, como: **penso em ludicidade... ao usar uma brincadeira**, **um ensino lúdico... é o uso de instrumentos como jogos**, **aprender pode ser divertido... a partir de uma aprendizagem utilizando jogos** (CF), eu já especulava que Vitória entendia o lúdico circunscrito à ação de brincar, é principalmente de jogar.

Rau (2011, p. 25) afirma que “muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e

brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando”. Essa minha hipótese se fortaleceu com o relato da professora de uma experiência didática na qual utilizou um jogo de cartas, abordando conteúdos de zoologia:

Eu pego um 'baralhozinho'; coloca aí, divide as cartas. Um 'joguinho'! Vamos fazer um 'joguinho'. Eles [os alunos] perguntam: como é esse joguinho? Vamos ver agora, divide aí. Eu também fico com as cartas. Vamos, jogar aqui. Vamos fazendo o "joguinho" aqui. Aí sim, no final sai um campeão, eu acertei mais, mas a gente vai voltar a jogar. Quando é que a gente vai jogar professora? [perguntam os alunos] A gente marca e vai novamente para o laboratório (ENT).

A professora Vitória não se restringe ao papel de observadora ou orientadora do jogo, ela interage com seus alunos participando da brincadeira, jogando junto. Para ela é importante que o docente participe da ação, não apenas como espectador/avaliador, mas interagindo com o outro jogador e assim aumentando o entusiasmo dos alunos. Vitória considera que ludicidade é diversão, prazer e educação, com o propósito de ensinar o conteúdo de sua disciplina, promovendo “um saber saboroso que pode originar-se inclusive das potencialidades motivantes do jogo no contexto da sala de aula” (MIRANDA, 2013, p. 73). Dessa forma, ela exemplifica uma maneira como interage com seus alunos na atividade:

*... aqui tem um mamífero. O que é que vocês já conhecem desse animal? A gente vai jogando e você vai vendo o que é que tem de semelhante aqui? O que é que você observa? Vamos fazendo o 'joguinho' aqui. Eu não me lembro, existe também outras atividades que a gente realiza. **É tudo assim com joguinho**, eu sinto que eles ficam motivados, motivados que só! (ENT, grifo nosso).*

Para Miranda (2013), jogar não combina com apatia, pelo contrario, é motivação; desafio e desperta de curiosidade. Pensamento ilustrado na fala de Vitória que ressalta o aspecto motivacional do lúdico, pois para ela aprender pode ser tão divertido quanto jogar.

A gente fica jogando lá no laboratório, forma aquele círculo todo, aí com isso eles vão desenvolvendo, então o que eu acho que a parte cognitiva e a relação entre eles melhora, eles ficam mais unidos um com outro. Eu vejo então tudo isso, o aspecto afetivo. Eu acho que é um elo integrador que facilita o conhecimento (ENT).

Jogar, segundo Vitória, além de motivador, possibilita o desenvolvimento integral - afetivo, cognitivo, motor, social, assim como a aquisição de conceitos. Deste modo, o jogo pode “ensinar situações da vida e para com a vida” (ANDRADE, 2013, p. 136). O jogo tem origem no social e representa uma reelaboração do mundo em que vivemos e estabelecemos relações. Assim, considero que os sentidos produzidos pela professora Vitória, se aproximam da concepção de González Rey em relação à unidade cognição e afeto, pois “quando o aluno está nas aulas, suas operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relações que são constituídas com o seu professor e os outros alunos” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 104).

A unidade cognição-afeto alinha-se ao desenvolvimento atual da teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural em que o afeto deixa de ser mera influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva, mas participe de um conjunto complexo, como uma impulsão, uma força motriz e geradora de processos subjetivos (COELHO et al., 2017, p. 64).

Essa reflexão dos autores me conduz à compreensão de que, nas intervenções lúdicas da professora Vitória, a preocupação com a singularidade discente era uma condição importante para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Santos, S. (2010, p. 22) esclarece que com a ludicidade “o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Aspecto também defendido por Rau (2011, p. 96), ao salientar que no “processo de ensino-aprendizagem o jogo deve ser visto como um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico e psicomotor e de propiciar aprendizagens específicas”.

Assim, diante desse sentido produzido por Vitória, considero que a professora compreende que a educação ocorre na integração do individual com o coletivo e do cognitivo com o afetivo, como defende González Rey (2003). Em virtude disso, ao pensar no indivíduo de forma integral, em que o afeto é atributo importante no desenvolvimento da pessoa, Vitória produz sentidos subjetivos sobre a relevância das relações sociais na sala de aula mediada de forma lúdica, como mencionado anteriormente.

‡ A ludicidade facilita a interação com o outro.

O lúdico lembra a nossa infância, mesmo que esteja tão longe (risos), eu acho que a gente brincava mais, hoje em dia é tudo muito tecnológico. Não interage, fica ali o tempo inteiro. Eu fico me lembrando da infância que a gente ia brincar (Profª. Vitória – entrevista).

A professora Vitória se mostrou preocupada com a interação entre os sujeitos e fez uma comparação do lúdico, no seu tempo de infância com o das crianças da atualidade:

*Eu lembro muito das brincadeiras da minha infância e foi algo muito positivo não ter na época a parte tecnológica, porque o que vejo agora no mundo atual é que não há mais essa interação entre as crianças, porque está cada um no seu mundo, no seu mundo virtual. Então era assim uma relação muito harmônica com os colegas, chegava e **olhava nos olhos**. Agora eu já cansei de ver isso [falta de interação], na minha própria família, ficam isolados, cada com seu celular, até na fase adulta, eu já vejo isso. Foi uma mudança de paradigma o que aconteceu. Tudo bem, eu não sou contra a tecnologia, com certeza, mas tem momento que a gente tem que se relacionar com o outro, chegar mais perto, não só no mundo virtual. Eu tento questionar isso, com as crianças. Por que vocês não brincam? Eu olho para os meus sobrinhos e pergunto por que vocês não se olham? (DI, grifo nosso).*

Esse sentimento manifestado por Vitória pode ser ilustrado na charge abaixo, figura 18 em que o cartunista retrata uma possível mudança de interesses, até paradigmas, sobre a relação criança x brinquedo.

FIGURA 18: Dia das crianças em tempos modernos



FONTE: GALVÃO (2013)

Negrine (2011) entende que os tempos modernos impuseram novas formas de ludicidade individual, estabelecidas entre o homem e as máquinas, tais como a televisão e o computador e, atualmente, incluem além dessas mencionados pelo autor, os *tablets* e aparelhos de telefonia móvel (celulares). Para Rau (2011), apesar de muitos professores concordarem com a importância dos avanços tecnológicos, consideram relevante as devidas precauções, pois os brinquedos eletrônicos constituem parte dos interesses das crianças na atualidade.

Vitória se mostrou bastante incomodada com o distanciamento entre as pessoas, atribuído por ela às tecnologias da informação e comunicação (TIC). Em sua percepção, falta um “*olhar no olho*” (DI), o que significa aproximação, pois crianças e adultos estão passando a maior parte da vida sem distinguir momentos *online* e *off-line*, assim, suas brincadeiras e interações se concentram no campo virtual. Concordo com o pensamento de Rossato (2014, p. 153) que “as TIC estão em toda parte, impactando o desenvolvimento da sociedade e também o desenvolvimento humano. Não estamos diante apenas de uma invasão tecnológica, mas de uma virada no modo de as pessoas se relacionarem, viverem, conhecerem, aprenderem”.

Entendo e compartilho do sentimento de preocupação de Vitória, em relação ao avanço das tecnologias e a diminuição de interações face a face entre as pessoas. Pertencemos a um tempo em que as relações eram processadas de outras formas, e considero natural comparar, estranhar e não concordar com determinados aspectos. Encontrei em Costa (2000, p. 13-14) a reflexão “que o sujeito urdido nas tramas da linguagem e da cultura é o sujeito dos tempos pós-modernos; tempos nem piores, nem melhores do que outros, tempos apenas diferentes, outros tempos”. Esse pensamento ao ser analisado pelas “lentes” da subjetividade me reporta ao entendimento de que os sujeitos históricos sociais vão produzindo outros sentidos e construindo outras configurações em suas subjetividades. São novos tempos, contextos e, conseqüentemente, novos sentidos subjetivos que vão sendo produzidos.

‡ A ludicidade na prática pedagógica representa uma forma de superação do ensino tradicional

O professor assume importância no processo ensino e aprendizagem, não como transmissor de conteúdos, mas, sobretudo como facilitador de aprendizagem por meio de mediações e interações que fortalecem a realização de práticas educativas (Profª. Vitória- Redação).

A ludicidade é uma alternativa para variar o tradicional modelo em que o professor fala e o aluno passivamente escuta, copia e reproduz. Esse é um sentido construído por essa professora, como indica o relato a respeito de sua didática.

O momento que eu mais uso [o lúdico] é quando eu vou trabalhar a parte de zoologia, normalmente eu estou com estagiárias, aí a gente senta e vamos ver o que a gente vai mudar aqui. O lúdico é uma das estratégias; aí com certeza no final fica mais consolidado, porque ficar sentado, só escutando, escutando, aí...tem momento que eu acho que tem que sair um pouco (ENT).

Vitória demonstrou um entendimento sobre a necessidade de variar suas estratégias de ação, sair do corriqueiro. Nesse sentido, ela não abdica do componente lúdico para a pluralidade didática. Em seu relato, ela expressou a produção do sentido de lúdico como artifício pedagógico para romper com uma rotina didática nas aulas de Ciências, uma estratégia para trazer dinamismo no ensino. Entretanto, isso não se restringe apenas ao campo da prática. Ela entende que não é simplesmente usar o lúdico nas aulas, mas que a utilização necessita de uma consciência do professor para subsidiar teoricamente a sua prática.

Uma maneira para conseguir colocar [a ludicidade em prática], porque não é muito fácil, a gente tem que sempre conseguir argumentar, eu só vejo o argumento mesmo: olha é brincando que aprende, eu tenho que ir citando alguns teóricos, olha eu vou fazer isso, normalmente eu compartilho com o meu grupo (ENT).

Essa concepção da professora está de acordo com o que explica Rau (2011, p.30) que “a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos”. Além disso, esse autor também destaca a preocupação docente com organização do espaço de maneira que favoreça a interação social, com a escolha dos objetos propostos e o olhar constante para os interesses dos alunos. Dessa forma, Vitória entende que é preciso ter argumentos suficientes para fundamentar teoricamente e respaldar a prática lúdica em sua disciplina, mesmo se questionada por alguém que seja descrente nessa forma de ensinar.

Se um coordenador, um pedagogo me perguntasse sobre porque esse trabalho com lúdico. Primeiro eu ia falar do lúdico. O que é lúdico? Você já escutou sobre lúdico? Então eu ia ter que respaldar bem mesmo, até eu convencer, eu acho que é possível convencer. Tem que respaldar. É unânime que os alunos gostam, aí eu ia respaldar com uma pasta das avaliações deles, o que eles acharam. Aí eu ia respaldar dessa maneira (ENT).

O professor está inserido em uma teia de relações — alunos, professores, coordenadores, diretores, familiares — em que se faz necessário que sua prática educativa possa ser compreendida com um propósito para que os participantes dessa teia percebam o sentido e a importância de suas escolhas e ações. Com a ludicidade na ação docente não seria diferente, principalmente diante de uma imagem reducionista do jogo como mero passatempo, construída há tanto tempo. Por isso, Santos, S. (2010, p. 22) ressalta:

Quando os educadores percebem claramente o quanto o brincar favorece a aprendizagem, está na hora de mostrar também aos pais e à sociedade o quanto a criança aprende com prazer brincando, pois o fato de a maioria dos pais dos alunos terem frequentado uma escola tradicional e obtido sucesso não significa que a educação deva permanecer assim para sempre.

Andrade (2013, p. 144) explica que é “necessário que o professor tenha um referencial teórico que respalde a sua prática”, como é o caso de Vitória, que compreende a importância de justificar sua ação docente, seja para um coordenador ou outra pessoa.

A professora Vitória sinalizou para as mudanças em suas produções subjetivas em relação à docência e à ludicidade e expressou a importância que essas transformações tiveram no decorrer da sua profissão, ao trabalhar em outra realidade institucional.

Na Escola de Aplicação, eu sinto que oferece mais condições para trabalhar. Porque, quando eu trabalhei no Estado, há muito tempo atrás e as aulas eram puramente tradicionais, é uma discrepância. Eu faço uma autoavaliação: meu Deus, eu fazia assim? Mas também tinha que ser, porque saía de uma escola para outra! Então era assim, como Paulo Freire fala, uma educação bancária. Totalmente jogava, jogava, era uma educação bancária, meu Deus, mais eu fazia isso, porque não oferecia nenhuma condição, nenhuma infraestrutura (ENT).

Sobre essas mudanças de tempo e espaço, entendo como Mendonça (2008) que educar é um processo dinâmico e polimorfo ao assumir distintas configurações, conforme a época e os sujeitos envolvidos, por isso, novos sentidos vão sendo criados ao longo do tempo e o emocional do sujeito adquire um papel fundamental na organização subjetiva e das ações, pois, “o sujeito é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual de relação e de ação” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 236-237).

Segundo a Teoria da Subjetividade de González Rey (2005a), compreendo que os sentidos são fluidos e dinâmicos e, dessa forma, podem se modificar com experiências, em diferentes contextos e diversas relações sociais. Neste sentido, novas configurações sobre o ensinar vão sendo construídas pelos professores. Para Vitória, a nova subjetividade social na EAUFPA, contribuiu para que ela reconfigurasse sua subjetividade individual. Gostaria de salientar minha análise interpretativa dos sentidos da professora Vitória sobre a ludicidade no ensino de ciências com a seguinte reflexão:

priorizar uma prática pedagógica na escola onde esta deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno e pelo professor é papel fundamental para que esta se torne motivante, objetivando o desenvolvimento e a construção do conhecimento intelectual. Para isso, o professor deve reconhecer a importância do seu papel nesse processo de ensino e aprendizagem e não se furtar jamais de se perguntar: onde foi que eu perdi o meu jogo? Onde foi que eu deixei de brincar e passei a reproduzir somente aquilo que me diziam ser o correto, apesar de eu nem sempre acreditar que assim o seria? (MAIA, 2014, p. 45).

Partindo desse princípio, considero esclarecedor o posicionamento de González Rey (2006), sobre a sala de aula como espaço em que se possa exercitar a reflexão e o diálogo sendo que “os professores devem estar conscientes que, sem a conquista do interesse do aluno, a aprendizagem nunca poderá transcender seu caráter passivo-reprodutivo” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 40).

Vigotsky (1987) explica que para se compreender o pensamento de uma pessoa, não basta entender suas palavras, mas é preciso conhecer sua motivação. Em virtude disso, posso dizer que uma das motivações da professora Vitória é motivar seus alunos. Em suma, considero que a professora Vitória compreende a motivação como indispensável, para o processo de ensino e aprendizagem. Assim entende a ludicidade como uma forma de sair do modelo tradicional de ensino e alcançar essa motivação na educação.

A materialização da ludicidade, segundo Vitória, acontece por meio de jogos e brincadeiras. Para ela esse tipo de atividade promove motivação, favorece as relações

aluno/aluno e professor/aluno por envolver a afetividade, desenvolve habilidades cognitivas de raciocínio e argumentação, essenciais para o aprendizado discente. Além disso, para ela a educação não se resume apenas aos aspectos cognitivos dos alunos, mas integra os afetivos, o que pode ser desenvolvido com a ludicidade.

Mesmo considerando que a ludicidade remeta à infância e à própria educação infantil, Vitória entende que, se o professor almejar, ele pode buscar aplicá-la em outros níveis. Mas, segundo ela, usar propostas lúdicas no ensino não significa apenas o docente chegar na sala de aula e aplicar algo que considere lúdico; uma prática com essa perspectiva, pode e deve ser respaldada com embasamento teórico e após sua realização ainda contar com avaliações dos alunos sobre experiências lúdicas vivenciadas em aulas.

4.1.2 PROFESSOR PARDAL: *Eureka!* A imaginação como viés lúdico

O professor Pardal, na época da pesquisa tinha 32 anos, é casado, nasceu em Belém em uma família de quatro filhos. Ele é licenciado pleno em Ciências Biológicas pela UFPA (2008) e mestre em Neurociências e Biologia Celular (UFPA/2011); doutorando do programa de Pós-Graduação em Neurociências e Biologia Celular da UFPA.

Na sua graduação *a ludicidade foi pouco estimulada devido ao foco das matérias serem os conteúdos a serem transmitidos* (ENT). Ao ingressar na docência, Pardal idealizou que seria por meio da contextualização e aproximação entre teoria e prática que iria conseguir vencer os obstáculos de ensinar os conhecimentos biológicos aos seus alunos. Em sua ação docente, ele procura tornar o ensino agradável para o aluno, objetivando que este se interesse e tenha prazer pela disciplina Biologia. Para Pardal, a imaginação contribui para a motivação de ensinar e aprender Biologia.

Pardal é professor efetivo da EAUFPA há dois anos e, atualmente, trabalha com turmas de terceiro ano do ensino médio. Foi colaborador no projeto "Práticas de Biologia", desenvolvido na escola, inserido no Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM). Além disso, ele também atua como consultor técnico em expedições de consultoria ambiental.

Apresento a seguir, a configuração de sentidos subjetivos de ludicidade que interpretei, a partir das expressões do professor Pardal:

FIGURA 19. Configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade no ensino de CB para o Prof. Pardal.



FONTE: O autor (2018)

💡 Atividades práticas são lúdicas por permitirem aproximar teoria e contexto.

[...] desde pequeno, aprendi com meus professores iniciais, ou conversa com os avós no quintal, a sempre olhar com outros olhos tudo aquilo que nos cerca, desde o avião à bicicleta (Prof. Pardal – Redação).

A partir dos relatos desse docente, interpretei indicadores de como a contextualização e o aprender na prática, possibilitam a produção de sentidos de ludicidade para ele. Desde a época em que era aluno, havia um “encantamento” pelas coisas naturais e as quais depois, como professor, ele agregaria valor pedagógico, assim Pardal rememorou:

Eu já fui aluno do ensino médio e peguei os piores professores de Biologia que se possa imaginar e se dependesse deles eu não ia fazer Biologia, mas sempre desde pequenininho tendo contato com o campo, com o interior no Marajó; aquilo sempre me deixava louco em buscar entender um pouquinho mais (ENT).

Esse contato mais próximo com a natureza, desde sua tenra infância, parece ter um forte significado na sua história de vida e, conseqüentemente, em sua configuração subjetiva

de ludicidade, o que considero relevante para os sentidos produzidos por esse professor sobre o lúdico na disciplina que ministra. Ele declarou que sua motivação para seguir a profissão docente não foi proveniente do ensino que teve, mas da proximidade com o contexto natural, durante suas viagens ao interior do estado do Pará (ilha do Marajó), que lhe motivava a querer ampliar seus conhecimentos e com isso “matar” a sua curiosidade.

Pardal mostrou-se insatisfeito com a educação escolar que teve. **Os professores que tive... *tiveram poucos bons exemplos e muito maus exemplos*** (CF) e “*a própria escola muitas vezes não nos dava asas para nossa imaginação, muitas vezes faziam o contrário, criavam um bloqueio e até um desânimo*” (RED, grifo nosso). Considero essa expressão “*asas à imaginação*” como um indicador de sentido de ludicidade que ele produz. Mas, a escola era um lugar formal com uma “educação propedêutica”, sem muito entusiasmo, sem ludicidade. Scoz (2011) explica que a tendência docente de repetir modelos conservadores, padronizados e preestabelecidos acaba limitando a capacidade de construção dos conhecimentos pelos professores e que, por conseguinte, não reconhecem seus alunos como sujeitos pensantes. Segundo essa autora, a ênfase no produto em detrimento do processo, acarreta na percepção de professores e alunos como sujeitos padronizados, desconsiderando suas singularidades.

Foi esse descontentamento com esse período “nebuloso” que acabou servindo de força motriz para desejar ser um educador diferente e “*buscar ser um professor melhor do que aqueles que tive*” (ENT), pois segundo ele: “*poxa se eu tivesse no meu tempo um professor como eu*” (DI). Não vejo esses comentários como presunção, mas um indicativo de autovalorização e satisfação de ser o professor que é atualmente. Segundo Alencar (2002), o professor precisa estar atento para promover oportunidades aos alunos manifestarem imaginação e criatividade na solução de situações problemas, ao invés de tornar-se um bloqueador de ideias discentes com uma prática tradicional reprodutivista.

Entendo que a inclinação emocional de Pardal pelos conhecimentos biológicos reside no fato de percebê-los no cotidiano. Dessa fora, para ele a **Biologia é uma disciplina... *fantástica, uma paixão!*** (CF) e **as ciências biológicas... *são fantásticas, minha vida, minha paixão*** (CF). Segundo González Rey (1997, 2003, 2006), a subjetividade é um processo psíquico intimamente ligado à expressão de sentidos subjetivos, que envolvem reciprocidade entre o aspecto emocional e os processos simbólicos. Assim, “*toda ação e relação que gere emocionalidade é produtora de sentido subjetivo*” (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p.101).

Para Pardal, “*o aprender na prática é lúdico*” (ENT2), na ação, no fazer. Então, algumas atividades facilitam a ludicidade ao desenvolverem a imaginação e a motivação, promovendo a dialética entre teoria e prática.

- 💡 Ações como contextualização, investigação, resolução de problemas promovem a ludicidade por exercitarem a criatividade/imaginação e gerarem motivação.

Todas essas experiências que eu tive, conseguiram fazer uma coisa na minha cabeça; essas atividades lúdicas são muito enriquecedoras no sentido que o aluno aprende, no sentido que nós vamos fazendo uma coevolução com ele. Vamos melhorando o nosso trabalho, vamos conseguindo contextualizar melhor, vamos pesquisando como é que dá para fazer essa aula, se pudéssemos tornar toda aula assim, não precisava nem de quadro (Prof. Pardal - Entrevista).

Considero importante ressaltar que os sentidos de prática, aqui referidos pelo professor Pardal, não se restringem às aulas experimentais em espaços de laboratórios. Referem-se também à prática de visitar outros ambientes dentro e fora da escola. O professor Pardal remete a heterogeneidade de alunos que possui uma sala de aula ao narrar:

A gente tem um “pool” de alunos que são todos diferentes entre si. Tens alguns que se sobressaem melhor em provas, assim como tem outros que se saem melhor com outros tipos de atividades como seminários, desenhos, representações esquemáticas ou outras coisas, então são outras habilidades que eu não consigo perceber só aplicando uma prova (ENT2).

Com isso, ele demonstra um entendimento de que, como os interesses são diversificados, as estratégias de ensino e as formas de avaliação também vão se diferenciando. Se os alunos são singulares, então as estratégias de ensino e aprendizagem necessitam ser múltiplas (TACCA, 2014). Portanto, de acordo com Pardal, a diversificação de estratégias que promovam ludicidade se mostra como uma forma do aluno gostar da disciplina Biologia, se sentir motivado e importante na cadeia ensino-aprendizagem-avaliação.

Segundo Maranhão (2007, p. 61-62), “todo professor sabe que existe mais de uma maneira de aprender e, portanto, deve haver mais de uma maneira de ensinar”, então “qualquer curso deve incluir uma diversidade de modalidades didáticas, pois cada situação exige uma solução própria: além do que a variação de atividades pode atrair e interessar os alunos, atendendo às diferenças individuais” (KRASILCHIK, 2008, p. 77). Para Pardal: ministrar aulas “*do mesmo jeito o tempo todo, vai ficando sem graça pra mim, imagina para o aluno*” (DI). Essa variação de estratégias didáticas é um aspecto que influencia a sua produção de sentidos em relação a sua motivação para ensinar, como abordou na entrevista:

Esse negócio de todo ano vê sempre a mesma coisa, vai dando um desgaste. Então vamos fazer um pouco diferente. O problema é que fica muito chato, todo ano ficar repetindo. Eu gosto de trabalhar muito com seminários, porque é uma coisa de universitário. Eu faço uma rodada de seminários, eu falo de novidades, incentivo pesquisarem artigos científicos (ENT).

Rubens Alves (2003, p. 124) alerta sobre a importância de inventar para superar limitações, quando diz que “quem está contente com as coisas do jeito que estão não cria nada”. Uma docência que não se predispõe a pensar de forma criativa acaba se tornando obsoleta, com forte apego ao passado (tradicional) e com dificuldades de enxergar oportunidades de desenvolvimento para os alunos e para o próprio trabalho pedagógico.

Além dos seminários, Pardal desenvolveu com os alunos, aulas de botânica no Bosque Rodrigues Alves e na área aberta da escola. Ele relembra: “*uma das primeiras coisas que eu já entrei trabalhando com botânica foi reconhecimento dos grupos vegetais. A primeira prática que eu fiz foi andar pelo condomínio. No colégio também e a gente ia coletando e reconhecendo na prática*” (ENT).

O uso de espaços, além da sala de aula, também é interessante para o aprendizado em Biologia. Desde a visita a um museu ou a uma instituição científica – quando isso é possível – até o uso do pátio, da horta ou do jardim da escola para o desenvolvimento de atividades, todas essas ações podem conduzir a uma maior efetividade do aprendizado. O importante é o professor ter presente que os fenômenos e os processos biológicos não estão ocorrendo em situações distantes de si e de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 32).

A realização de diferentes atividades práticas estimula nos discentes diferentes compreensões do conteúdo, além de associar a prática realizada com os conhecimentos teóricos (BIZZO, 2001). Segundo Krasilchik (2008), as atividades práticas despertam o interesse dos alunos, estimulam um maior envolvimento na investigação, desenvolvem a capacidade para resolução de problemas e a compreensão de conceitos básicos da área da Biologia. Muitos conteúdos podem ser discutidos em outros espaços da escola e até fora dela. Considero que esses tipos de experiências são favorecedoras da produção de sentidos de ludicidade por parte dos alunos.

A narrativa, apresentada a seguir, mostra que Pardal espera que os alunos desenvolvam uma capacidade de compreensão para não ficarem “aprisionados” a uma forma de estudar, mesmo que o objetivo seja aprender o extenso conteúdo programático de uma prova: “*...olha para o conteúdo do ENEM! Se eu quiser fazer seminário de tudo isso, apresentação, peça [teatral] de tudo isso dá. Vocês não estão fazendo a ponte, eu estou aqui para facilitar, é possível. Se você se organizar, dá para ver todo o conteúdo, você consegue*

fazer seminário, fazer trabalho, fazer peça (ENT). Dessa maneira, Pardal entende que os processos seletivos de ingresso na universidade não são empecilhos para colocar a pluralidade didática em prática. É necessário que professores e alunos se organizem, planejem, executem experiências educativas diversificadas e aprendam com elas.

Assim, em sua subjetividade individual e na subjetividade social da escola, existem motivos para o professor variar suas estratégias de ensino e, dessa forma, identificar como lúdicas suas iniciativas pedagógicas com aulas práticas, visitas a ambientes dentro e fora da própria escola, fotografia e desenho do que foi visto nas experiências de campo, aplicação de projetos de ornamentação dos espaços abertos da escola, pesquisa e seminários envolvendo novidades da área da microbiologia, o trabalho com o teatro em que os alunos montam e dramatizam os conhecimentos biológicos e aulas expositivas, com debate de casos reais para solução de problemas.

Segundo Pardal, “*somos professores em todos os lugares, em todos os momentos, acredito isso ser fruto de uma carga que vinha sendo formada desde muito cedo, experiências pessoais nos mais diversos locais que possamos imaginar: no campinho de futebol, durante o recreio das aulas, ao almoçar com a família*” (RED). Essa crença desse professor já ficava evidente para mim em seu complemento de frase: **dentro e fora da escola... sou professor em qualquer ambiente, de férias sou sempre professor** (CF). Ponto de vista esse que está em consonância com o pensamento de Scoz (2011, p. 197) ao explicar que a “trajetória de vida pessoal e profissional não se dissociam, pois estão, marcadas pela existência de uma confluência de sentidos produzidos em suas diferentes atividades e formas de relação”. Alguns aspectos aqui merecem destaque: a história de vida de Pardal como um conjunto de experiências acumuladas ao longo do tempo, a experiência com os alunos também é um aprendizado para o professor, a indicação de que o ensino não precisa se resumir à sala da aula ou exposição no quadro.

Os sentidos subjetivos que Pardal produziu desde a infância, vinculando prazer e aprendizagem, no contato mais costumeiro com a natureza, influenciaram sua configuração de docência, produzindo ressonâncias nos sentidos sobre o ensinar e, portanto, no educador que é atualmente. Essa constituição da subjetividade é explicada por González Rey (2003, p. 123), ao entender que “qualquer experiência humana é constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito”.

Pardal, ao perceber que os conhecimentos ao seu redor, mais próximos do cotidiano e da natureza, lhe proporcionaram prazer e facilidade no aprendizado, passou a valorizar essa forma de ensinar, em que a contextualização, a seu ver, se torna lúdica, ao possibilitar o aprender na prática, indo a campo. Assim, ele deseja, com a contextualização, que seus alunos tenham prazer e motivação para estudar e, com isso, aprender. Segundo ele, uma das dificuldades dos alunos em aprender os conteúdos de Biologia é reflexo de um ensino tradicional, caracterizado pela ausência de contextualização dos conhecimentos. Estas ideias são mencionadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Por um lado, temas próprios da Biologia fazem parte cada vez mais do dia-a-dia das pessoas e das decisões que devem tomar, individual ou coletivamente. Por outro lado, existe um grande distanciamento entre a realidade dos alunos, da sala de aula e do próprio professor e a forma como se pretende que a apropriação desse conhecimento se faça. Uma possibilidade de ação é o estabelecimento, pelo professor, de vínculos diretos e claros entre o conteúdo e a realidade. Trata-se da contextualização. O ponto de partida para o estudo e a compreensão da Biologia, portanto, deve ser o contexto do aluno e da escola. Se a realidade dos alunos, seus conhecimentos e vivências prévias, forem considerados como ponto de partida, o ensino da Biologia fará sentido para o aluno e a compreensão dos processos e fenômenos biológicos será possível e efetiva (BRASIL, 2004, p. 34).

A busca por soluções que permitam a contextualização dos conteúdos faz com que Pardal se desenvolva, como professor, junto com seus alunos, o que se coaduna com a presença do termo “coevolução” em sua fala. Luckesi (2014) explica que o educador é um orientador e acompanhante do aprendiz e que aprende, experimentando, a compreender o outro. Maia (2014) considera importante a ideia de estar em transição e reaprender a aprender com prazer, o que implica criação e invenção. Segundo ela, somos seres inacabados e necessitamos dos outros, por isso a criação de um espaço de confiança, de ludicidade e criatividade proporciona o processo de ressignificação do aprender para alunos, professores e pesquisadores. Coelho (2012, p. 116) afirma que “é no exercício de sua profissão que ocorre o tornar-se-professor”.

Assim, entendo que Pardal vai diversificando, experimentando, contextualizando a sua disciplina, refletindo sobre sua prática, (re)configurando e melhorando sua didática. Nesta perspectiva, “manter o olhar inquieto de quem constantemente aprende na ação de ensinar, permite, assim, a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, das realidades em que estão envolvidos” (COELHO, 2012, p. 116).

Muitas vezes, esse objetivo não se mostra como uma tarefa simples de ser realizada. Mas a complexidade do processo acaba se tornando motivadora para Pardal, por representar

um desafio. Ele não quer se acomodar apenas com atividades em sala de aula e com a utilização do quadro, como já mencionado e que constato no relato a seguir:

É uma coisa muito bacana trabalhar com ludicidade, assim na medida do possível; porque tem disciplinas que é bem complicado você contextualizar. Assim, ao mesmo tempo em que é complicado tomo como um desafio. Ah, origem da vida, o que a gente vai fazer para contextualizar? Buscando soluções para conseguir contextualizar. Quando a gente fala em aula chata, por exemplo, genética e botânica, o pessoal tem um bloqueio. Então, a gente deve criar de alguma forma, um mecanismo que não seja aquele de sala de aula e quadro para tentar contextualizar aquilo, levando para esse lado lúdico (ENT).

Considero essa fala mais um indicador que a contextualização tem sentido de ludicidade para esse professor. A contextualização segundo os PCNs (BRASIL,1999), admite três interpretações que são: o trabalho, a cidadania e a convivência na vida pessoal cotidiana. Então, o sentido de ludicidade por meio da contextualização, para o professor Pardal, se aproxima da cotidianização do ensino de Biologia, ou seja, implica trabalhar os conteúdos, associando-os às experiências da vida cotidiana. Com isso ele espera também conseguir “desbloquear” supostas dificuldades de aprendizagem de alunos em alguns temas como genética e botânica, citados por ele.

Por meio da contextualização, o professor Pardal também tinha a expectativa de melhorar a sua prática: “*eu já tava cansado de repetir a mesma coisa, cansa. Aí eu peguei umas questões mais atuais, para incrementar, para ver a Biologia no dia-a-dia*” (ENT). Suas ideias vão ao encontro do pensamento de Queiroz, Oliveira e Maknamara (2017, p. 99).

...o entrelaçamento da educação com a vida vai tornando o processo educativo carregado de sentido para os sujeitos que o protagonizam. Repetir um mesmo exercício, faz com que os alunos aprendam a repetir e não pensar. O domínio de habilidades de pensamento é que os levará a ser bem-sucedidos nas perguntas que lhes são feitas ou nos desafios que a vida lhes trouxer.

Pensar em um ensino contextualizado:

Trata-se, portanto, de inverter o que tem sido a nossa tradição de ensinar Biologia como conhecimento descontextualizado, independentemente de vivências, de referências a práticas reais, e colocar essa ciência como “meio” para ampliar a compreensão sobre a realidade, recurso graças ao qual, os fenômenos biológicos podem ser percebidos e interpretados, instrumento para orientar decisões e intervenções (BRASIL, 2002, p. 36).

Esse desgaste ao qual se referiu Pardal, para mim representa o seu dissabor com um ensino abstrato, descontextualizado e distante da realidade discente, que pode caracterizar o ensino de Biologia como tradicional, por enfatizar a transmissão e memorização de conteúdos conceituais. Bandeira e Chupil (2015, p. 263) afirmam que “é imprescindível que práticas de contextualização sejam adotadas nas escolas, pois as mesmas são importantes meios de

despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem”. A concepção manifestada por Pardal, está em sintonia com o que Santos, S. (2010) considera primordial para os educadores do novo milênio, a contextualização dos conteúdos, promovendo desafios estimulantes para os alunos perceberem significado do que aprenderam na escola em suas vidas. Dessa forma, o Pardal busca com a contextualização, dar sentido aos assuntos da Biologia e, com isso, que a aprendizagem tenha significado para os alunos, uma vez que tenta superar a distância entre eles e os conteúdos dessa ciência. Baseado em sua experiência, ele justificou que:

Quando você trabalha no ensino regular, não com cursinho, você tem mais tempo e quantidade de coisas que você pode fazer com aulas práticas e trabalhar a ludicidade é muito mais superior e então eu já faço um planejamento sobre o que e como vou fazer. De agosto até a prova do Enem focamos só em prova, revisão como se fosse um cursinho mesmo, quando passou a prova do Enem a gente ainda tinha um mês e nesse um mês foi só ludicidade, foi só atividade prática (ENT).

Esse fragmento de relato do professor indica que ele toma ludicidade e atividade prática como sinônimas. Considerando o momento dos alunos do terceiro ano do ensino médio, que possuem uma preocupação mais imediata como a preparação para exames seletivos de universidades e que a rotina de estudo inclui extensas listas de exercícios e resoluções de provas, para Pardal, com planejamento, os conteúdos podem ser trabalhados de forma lúdica, em atividades práticas com as turmas, mesmo diante de um ritmo às vezes frenético e de pressão na preparação para o vestibular.

Aqui faço uma reflexão de que defender a ludicidade na educação não significa, abdicar de nenhum método ou estratégia de ensino, até mesmo da tradicional aula expositiva. Considerar o lúdico importante para o processo educativo não faz dele o único caminho para o desenvolvimento dos alunos. Entendo que o desafio de resolver questões, provas e simulados pode representar um exercício que favorece a produção de sentidos de ludicidade para algumas pessoas, assim como aulas práticas podem não ser lúdicas para alguns ou não produzirem tais sentidos. Esse raciocínio reforça a concepção que tenho nesse estudo, de que a ludicidade enquanto produção subjetiva, não se encontra na atividade, mas é o indivíduo que a produz, enquanto participa da atividade, tendo por base suas configurações de sentidos subjetivos constituídos em suas experiências anteriores.

É interessante entender que a ludicidade para o professor Pardal não se resume a uma atividade de campo ou então a aplicar um jogo em sala de aula.

Não é preciso levar o pessoal para outro espaço não formal, jogar uma coisa na mesa que é lúdico, joguinhos na mesa que é lúdico, mas eu entendo que ludicidade entra naquele contexto que você cria situações problemas dentro de sala de aula e como fazer na prática. Muitas coisas que são situações problemas na prova do ENEM, são coisas que a gente vê no dia a dia. A Biologia tá em todo canto. Então, o grande problema é fazer a ponte (ENT).

Essa reflexão de Pardal está em consonância com a argumentação de Resende (2014, p. 19-20) que “dependendo da organização do trabalho-pedagógico, uma atividade que ocorre em sala de aula, sob a coordenação do professor, pode promover melhor a unidade teoria-prática, que uma atividade em laboratório ou oficina pedagógica”. No caso de Pardal, essa associação teoria-prática ocorre de forma lúdica pela reflexão e resolução de situação problemas. Ainda segundo essa autora:

a unidade teórico-prática associa-se ao nível de consciência com que nos relacionamos e realizamos as interferências na realidade. E essa capacidade vai ocorrer se os pontos de conexão fizerem parte do cotidiano educativo dos sujeitos – que ensinam e ao mesmo tempo aprendem – alunos e professores. A articulação entre teoria e prática é consolidada e ganha significados a partir das circunstâncias que constituem a **cotidianidade** de cada sujeito histórico. Os sujeitos vão tecendo seus conhecimentos utilizando vários componentes: histórias de vida, referências significativas, fatos, pessoas, conteúdos já sistematizados etc. É preciso haver conexões, caso contrário, como uma malha mal tecida, surgem buracos que prejudicam a consistência do todo (RESENDE, 2014, p. 20, grifo nosso).

Para essa autora, ações assim não precisam ser excepcionais, mesmo que, às vezes, sejam usadas como culminâncias de ações educativas. A construção dessa trama teoria/prática não ocorre de forma solitária, mas sim de forma participativa e solidária como prática social em que os indivíduos tecem, de forma criativa, suas atividades socioculturais, que se estendem às várias dimensões da vida (RESENDE, 2014).

Pardal expressou uma representação do docente como mediador, isto é, um “elo” entre o saber e o aluno, argumentando que a contextualização se faz presente na discussão de situações problemas do cotidiano, pois segundo ele: *a Biologia está em todos os cantos* (DI). Para Pardal, é necessário que professores e alunos façam a *ponte*, ou seja, a ligação entre um problema com o qual o sujeito se depara e o conhecimento de que ele precisa para resolvê-lo. Segundo Resende (2014, p. 20), a relação teoria-prática, como a motivação, são processos subjetivos, logo, “não é o professor que faz a relação para o aluno, mas o próprio aluno, como sujeito da ação educativa e pelo significado que essa ação tenha para ele”.

Os sentidos subjetivos de lúdico produzidos pelo professor Pardal têm ligação com atividades práticas e iniciativas pedagógicas de contextualização, em uma configuração subjetiva de “aprender ludicamente” Biologia fazendo, experimentando, praticando,

exercitando a criatividade na resolução de problemas. Portanto, compreendo que para Pardal existe uma série de aspectos que conduzem à ludicidade, como perceber que o conhecimento está próximo do sujeito e o desafio de solucionar um dado problema com a possibilidade de imaginar hipóteses e apresentar sugestões. Então, considero que para ele, o lúdico no processo de ensino e aprendizagem significa ter espaço para usar a imaginação de uma forma motivada.

💡 A ludicidade está na recursividade entre motivação e imaginação.

A minha sala de aula... *é extremamente agradável e feliz.*

Fico feliz quando... *vejo os resultados da minha prática docente.*

Almejo com minha didática... *alcançar e motivar os meus alunos.*

Me motiva... *o interesse dos alunos.*

O prazer na educação... *é natural, é intenso, é fonte de motivação.*

(Prof. Pardal- Complementos de frase)

A motivação do professor Pardal está “intimamente” ligada ao nível de interesse dos seus alunos, como uma espécie de *feedback* motivacional. Em outras palavras, é um deleite para ele sentir a motivação discente, o que acaba, recursivamente, gerando sua própria motivação para ensinar, como declarou:

Gosto, até hoje, de deixar o aluno “pilhado”. Quando eu vejo o aluno “pilhado” eu sei que ele tá conseguindo estudar, quando vejo o aluno andando no corredor e dizendo: olha uma pteridófita, uma angiospermas, monocotiledônea, o súber a epiderme, assim vai, eu digo: tá no caminho certo, “endoida”, ta vivenciando (ENT).

O termo “*pilhado*”, em minha interpretação desse contexto, não faz referência a um sujeito nervoso ou estressado, mas sim a um aluno transbordando de energia, empolgado e procurando aprender. A outra expressão usada por Pardal, “*endoidar*”, corresponderia a sair de uma conduta “passiva” para uma grande parcela discente, que espera sempre por aquilo que o professor tem para falar ou mandar fazer. Tem a ver com o aprendiz tornar-se autônomo, tornar-se sujeito responsável por sua própria aprendizagem. Para Pardal, o caminho certo a ser seguido é aquele em que o aluno consegue associar o conhecimento com a sua vida cotidiana e de forma espontânea, visualizar e entender o biológico ao seu redor. Assim, o aluno estará *vivenciando* a Biologia.

Fortuna (2000, p.4) afirma que “é possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano”. Para ela, aprender com as coisas do dia a dia pode tornar-se uma brincadeira, uma ação ludicamente inspirada. É nesse “brincar” com os conteúdos e o cotidiano que aparecem as expressões “aluno pilhado” e “endoida” com as quais o professor Pardal refere-se ao aluno motivado, entusiasmado, sedento por conhecimento e aplicando o que aprendeu, ou seja, *vivenciando* autonomamente o

conhecimento. Segundo Vigostky (1984), o que hoje representa zona de desenvolvimento proximal será futuramente desenvolvimento real, em outras palavras, no caso da ação educativa do professor Pardal, o conhecimento biológico que seus alunos precisam da sua mediação para fazer a ponte com o cotidiano, logo poderão fazê-lo de forma autônoma.

Em minha compreensão, a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey, a motivação e a aprendizagem podem ser concebidas como um processo gerado não diretamente por atividades rotuladas como lúdicas, mas por uma via indireta, que consiste na produção de sentidos subjetivos. A motivação é uma produção subjetiva, que afeta alunos e professores individualmente, mas também socialmente. Interpreto que Pardal diverte-se com o cotidiano, com a contextualização, com a imaginação, com situações problemas e utiliza essa ludicidade para motivar seus alunos. Para ele, brincar, contextualizar e problematizar possibilitam espaço à imaginação e motivação. Dessa forma, quando isso ocorre, é lúdico.

O contexto por si mesmo não motiva a aprender, mas o problema sobre algo que está no contexto desafia a imaginação e motiva. Um exemplo disso foi a descrição de uma aula que Pardal ministrou, como se fosse investigação forense, estilo CSI²⁵ Belém, descontraidamente [risos] brincamos nesse momento da conversa

Eu começo logo com um caso: a pessoa tá morta! Vamos chegar mais perto, vamos ver os tipos de insetos que estão por cima dela, aí eu começo a puxar: que espécie temos aqui, essas espécies tem essas características, etc e tal. Eu já volto para aquela questão dos artrópodes, aí eles já vão saber como identificar um aracnídeo, um inseto e assim por diante. Continuando, a Biologia, segundo a literatura, explica que ela [o cadáver] só chega nessa fase do desenvolvimento aqui em duas semanas. Oh, tá vendo isso é um indício que esse corpo deve estar duas semanas aqui, aí eu vou pra odontologia forense, vou pra arcada dentária, então coloco foto da arcada dentária, coloco fotos das pessoas que trabalham com essa área. Depois vamos para toxologia, vamos ver a língua da pessoa, como é que tá o coração, a parte da necropsia. Tá vendo, o coração mudou de coloração, a língua tá com coloração diferente, tá aqui o pulmão com uma coloração diferente isso aqui indica estrangulamento. Então, essas situações problemas a gente vai tentando puxar, quando fecha isso a gente entra na parte biológica da coisa, então, por incrível que pareça, graças a Deus, passa assim [ele estala os dedos significando que o tempo passa voando], bem rápido (ENT).

Pardal apresentou uma situação problema: um fictício caso de morte que estimula a curiosidade dos alunos sobre qual relação com o conteúdo da disciplina Biologia e incentiva a imaginação de como resolver o mistério. Aqui, se encontra para Pardal o ingrediente lúdico **(imaginação + motivação)** da sua aula. Utilizar conhecimentos biológicos para a resolução

²⁵ CSI: *Crime Scene Investigation*, ou C.S.I.: Investigação Criminal, como é transmitida no Brasil. Corresponde a uma série americana centrada em um grupo de cientistas forenses de um departamento de polícia que utilizam seus conhecimentos científicos para solucionar e explicar crimes, normalmente envolvendo mortes e casos inusitados e misteriosos. A série possui variações CSI Miami, CSI Nova York.

de um problema que é real. Pardal faz uso de vários campos da ciência, comenta em nossa conversa sobre extração de DNA, parentesco genético, entre outros assuntos que aborda de forma a despertar o interesse e atenção dos alunos.

Para Pardal, **o lúdico estimula... a criatividade** (CF) e esse relato de experiência mostra o processo de imaginação e criatividade, envolvidos no ensino de ciências de forma lúdica, tal qual explica Pietrocola (2015) sobre o “jogo intelectual” que transforma o desconhecido em conhecido, o desafio da (re)criação no qual a curiosidade tem sua gênese exatamente no que a pessoa desconhece e pela imaginação pode ser aprendido.

A ciência pode ser fonte de prazer, caso possa ser concebida como atividade de criação. A **imaginação** deve ser pensada como a principal fonte de criatividade. Explorar esse potencial nas aulas de Ciências deveria ser atributo essencial e não periférico. **A curiosidade é o motor da vontade de conhecer que coloca nossa imaginação em marcha.** Assim, a curiosidade, a imaginação e a criatividade deveriam ser consideradas como base de um ensino que possa resultar em prazer (PIETROCOLA, 2015, p. 132, grifo nosso).

O lúdico, no trabalho pedagógico de Pardal, participava a imaginação e a criatividade como recurso subjetivo, que permeava o planejamento e execução de suas ações didáticas. Esse sentido de ludicidade de Pardal se assemelha com Cabrera (2007, p. 29) para quem o “lúdico favorece a imaginação e o simbolismo como criação de significados que facilitam a aprendizagem no aluno”, além da motivação.

Retomando um aspecto que considero relevante em Pardal, é que a motivação e a participação ativa dos alunos, por meio da ludicidade no ensino, não ocorrem apenas com práticas pedagógicas envolvendo uma determinada atividade. Esse pensamento me remete as reflexões feitas por Santos, W. (2015, p.34) que pergunta: “*mas, o que é mesmo o lúdico?...*”

O lúdico é sempre retratado como uma prática docente que tem como característica principal a aplicação de jogos e por consequência brincadeiras, remetendo sempre a momentos de risos, de alegria, de dinamismo e descontração. Mas será que esses momentos não podem ser proporcionados sem necessariamente a aplicação de um jogo? Uma aula de laboratório, uma aula prática no pátio da escola ou uma aula de campo numa reserva ambiental ou numa praia não podem também ser lúdicas? Uma aula expositiva dialogada não apresenta elementos de ludicidade? (Santos, W. 2015, p.35).

Foi exatamente o que Pardal fez com o exemplo da aula dialogada tendo como tema a investigação forense. Professor e alunos, “brincaram” de detetives, como explica Fortuna (2000, p. 9): “uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor”. A impossibilidade de fazer na prática uma

autopsia, diferentemente de outras atividades de campos realizadas, fez com que Pardal criasse uma situação imaginária, motivando seus alunos em um jogo de faz de conta, o que se aproxima com a concepção vigotskyana de fantasia, em que afirma: “podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação” (VIGOSTKY, 1984, p. 62), no qual o desejo não realizável imediatamente de assumir o papel de um investigador torna-se possível no mundo imaginário.

Compreendo que o lúdico é uma forma de destacar o caráter motivacional e imaginativo da produção subjetiva que acontece em uma atividade. O professor Pardal, em tom de desabafo, colocou em foco essa relação lúdico-motivação: *Essa parte de ludicidade eu acho muito interessante porque é uma forma de atrair o aluno. A nossa educação está tão desestimulada para professor e para o aluno. O professor tem que ter essa motivação a mais. Não só na Biologia, em todas [as disciplinas], para fazer com que o aluno tenha gosto de vir para o colégio* (ENT). Neste momento, Pardal destacou um ponto importante que é a motivação tanto para os alunos quanto para os professores.

Encantar os alunos com suas aulas de Biologia entusiasma Pardal e isso acaba, reciprocamente, sendo “*reflexo na motivação no aluno*” (ENT). Por isso, ele entende que **ser professor... é ser um instrumento de motivação, agente de mudança para uma realidade melhor** (CF) e assim, **a motivação em ensinar... é constante e intensa em minha prática docente** (CF). Esse sentido que ludicidade impulsiona o aluno a “mergulhar” -se jogar, ir fundo nos conhecimentos da Biologia é também caracterizado quando o professor Pardal afirmou que “*o que é que eu vejo da ludicidade? Como um apoio, uma ferramenta que vai fazer o aluno ‘mergulhar’ mais no universo daquela disciplina*” (ENT), ou seja, para ele a ludicidade pode e deve ser usada como uma ferramenta motivacional.

O processo de ensino-aprendizagem depende muito da motivação do educando. Considerar suas necessidades e os seus interesses, oferecendo-lhe situação para incentivar sua participação nas atividades propostas, favorecerá grandemente as suas capacidades de construção do conhecimento; formação de ideias próprias e originais sobre os fatos; expressão e criação de forma convicta (MARANHÃO, 2007, p. 54).

Para Pardal, fazer atividades na prática e não ficar só na teoria, é lúdico. Aulas práticas e situações problemas fazem os alunos usarem imaginação e isso os motiva, e esses estando motivados, passam a ter uma postura mais ativa para realizar suas atividades e também para ampliar seus conhecimentos. Isso parece ser favorecido quando o aluno gosta de Biologia, entretanto, a sala de aula não é composta apenas de alunos apreciadores dessa ciência. Então, para ele, lúdico além de divertido e prazeroso, precisa envolver os alunos

ativamente na atividade. Assim, ele expõe que *“a gente descobre muita coisa: tem aluno assim caladão, parece que não faz nada na sala, mas quando aparecem atividades lúdicas são os primeiros a chegar, e vamos fazer assim, então são alunos que nas atividades lúdicas parecem que rendem mais do que se eu for passar uma prova”* (ENT).

Interpreto que para o professor Pardal, assim como a brincadeira torna-se mais divertida quando se brinca junto, da mesma forma ocorre com ensino. Os alunos aprendem uns com outros, dessa forma a ludicidade tem o poder de integrar e possibilitar trabalhos coletivos. Considerei os indicadores de sentidos subjetivos de lúdico que se referem à interação social como um importante recurso relacional na prática pedagógica desse docente. Assim, para Pardal, o lúdico promove a interação social, permite o intercâmbio de informações e favorece a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.

💡 A ludicidade facilita a interação, intercâmbio, inclusão.

Em minhas andanças eu conhecia muitas pessoas humildes que não tinham o conhecimento técnico, mas sabiam o prático. Eu ‘sugava’: que bicho era aquele ali? Esse barulho aqui? Assim ia identificando. Que árvore é essa? Como é que tu plantas ela? E eu ia alinhando aqueles dados com o que eu já sabia da universidade. Vou juntando (Prof. Pardal - entrevista).

O professor relatou com entusiasmo ter aprendido bastante e de forma prazerosa com as experiências vividas e com as pessoas que conheceu: *“pegando aquela experiência das pessoas mais idosas, um conhecimento empírico, misturando com aquilo que tu sabes; nossa não tem coisa melhor!”* (ENT). A fala de Pardal apresentou uma ruptura com a ideia de separação entre teoria e prática, como já discutido anteriormente. Assim, para ele, o intercâmbio de conhecimentos é lúdico, ao possibilitar a aprendizagem em que os conhecimentos teóricos, em seus estudos na universidade, podem ser associados no mesmo nível ou *alinhados* (DI), aos conhecimentos construídos na ação prática, pois, *quando a gente pode ver na prática como se faz, além de mais interessante, é mais fácil de entender* (DI).

Pardal entende que um dos problemas da educação é a falta de interesse do aluno, possivelmente, proveniente de um sentimento de que estudar seja desagradável. Então, ele declarou: *“eu entro na sala é para vender meu “peixe”; eu entro, eu vou fazer ele [o aluno] gostar de Biologia. Vamos tornar o negócio agradável para o aluno, para chamar o aluno, para ele se interessar”* (ENT). Esse pensamento se aproxima das ideias de Maranhão (2007, p.54-55) de que *“um dos principais objetivos de ensinar brincando é proporcionar condições favoráveis para que se promova a construção do conhecimento integral do educando, levando*

em conta seus interesses, suas necessidades e o prazer de ser sujeito ativo desta construção”. Dessa forma, para Pardal, **uma aula lúdica... *é uma aula divertida*** (CF) , que **ensinar brincando... *é o melhor*** (CF) e que **aprender pode ser divertido... *sempre*** (CF).

Em uma de nossas conversas informais, Pardal alegou que o aluno, às vezes, chega com um bloqueio relacionado à disciplina Biologia, que precisa ser quebrado. Para ele, os alunos são como “*pedras a serem lapidadas*” (ENT2), mas que “*o professor precisa saber com que tipo de pedra está lidando*” (ENT2) e entender que gostar de uma disciplina é relativo, pois às vezes o aluno tem mais interesse por um conhecimento do que por outro, o que ele chamou de “tendência” e conclui: “*por isso eu tento fazer com que ele goste. O que ele vai fazer depois com o que aprendeu, aí não depende mais de mim*” (ENT2).

Compreendo em Pardal uma preocupação com a subjetividade dos seus alunos, quando ele manifesta que é preciso conhecer os alunos com os quais irá lidar e que esses sujeitos possuem interesses diferentes, também em relação às disciplinas escolares, mas ele busca que seus alunos gostem da Biologia, e depois cada um decidirá o que vai fazer na sua vida com esses conhecimentos.

O professor Pardal também mostra preocupação com as interações sociais entre os alunos, ao relatar sobre o caso de uma aluna, que, às vezes, acaba sendo excluída de algumas atividades realizadas na turma:

Na última turma aconteceu uma coisa muito chata. Tem uma menina, que eu acho que é especial. Ele tem letra linda, senta na frente, presta atenção, só tem um problema na velocidade do aprendizado. Ninguém quis fazer trabalho com ela, ninguém colocou ela [no grupo]. Ela saiu de lado e eu vi que ela saiu chorando. Depois eu peguei, professor fica com agente [pediram outros alunos]; não eu vou dar uma aula vip para minha amiguinha aqui e fui com ela. E aí a gente foi acompanhando e eu fui ensinando tudo de botânica. Do meio para frente eu já tava perguntando ela já tava respondendo. Tá vendo só que bacana!É pegar, não deixar ninguém se perder. E ela tem problemas sérios, ela já reprovou duas vezes no ensino fundamental, entendeu? Ela foi trocada de sala duas vezes. E nessa turma, acho que ela também está encontrando dificuldades, nesse terceiro ano. Acho que quem tá acompanhando desde o primeiro ano tá sentindo essa dificuldade. Ela desabafou, chorou, chorou que era excluída não sabia o porquê (ENT).

Segundo Batista e Tacca (2011, p. 141) a singularidade que compõe a pluralidade humana, mesmo diante das semelhanças é o que torna cada um único, dessa forma, essas autoras explicam que “crianças cuja singularidade é desconsiderada em favor de um conteúdo curricular que deve ser cumprido, e que, para tanto, todos devem apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem: serão identificados como inábeis”. Como por exemplo, o caso relatado dessa

aluna de Pardal. Quando o professor mudou a dinâmica com ela, percebeu uma melhora de participação e entendimento dela.

As relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o seu agir no mundo (BATISTA; TACCA, 2011, p. 143).

O caso da aluna, descrito por Pardal, não é uma situação incomum nas escolas, mesmo em tempos de discursos de inclusão. Por isso, a figura do professor como mediador dessas relações sociais, na sala de aula, se configura como importante, pois entendo, assim como Pardal, que o educador ensina aos alunos o valor das interações quando ele mesmo participa das interações com os alunos, sem exigir que haja um padrão de desempenho no processo de aprendizagem. Segundo González Rey (2011, p. 62) é

Com grande frequência, o sentir-se rejeitado ou excluído é uma produção subjetiva do próprio aluno, na qual participam sentidos que vem de diferentes configurações subjetivas da personalidade, que fazem o aluno se sentir muito vulnerável e sensível ao que acontece na escola e são responsáveis por sentidos que aparentemente nada têm a ver com os aspectos concretos da experiência.

No caso da aluna de Pardal, fica evidente a rejeição pelos colegas de turma. González Rey (2011) explica que a afetividade é inerente dos processos de relações humanas. O mesmo acontece com a afetividade discente no contexto escolar, fazendo com que o papel do professor ultrapasse a mera exposição de conteúdos para também ser condutor das relações entre os seus alunos. Por isso, “a figura do professor é um aspecto central na configuração de outros afetos na vida escolar do aluno, pois este não pode se sentir rejeitado ou não querido pelo seu professor ou pelo seu grupo” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 62). Pardal, ao perceber que os alunos, às vezes, excluem os colegas, busca na ludicidade uma forma de superação de segregações, em outras palavras, inclusão, entre os discentes.

Eu estou pensando, o que eu vou fazer. Eu fiquei preocupado porque tem pessoas que não gostam de fazer trabalho em equipe, às vezes por opção, que vejo que é opção e, às vezes, porque não quer mesmo. Não quer aquela pessoa no grupo e tudo mais. Como é que a gente pode fazer para que ela possa entrar num grupo, socializar mais? Porque a ludicidade tem esse poder: conseguir fazer uma interação maior entre os alunos. Eu acho que a ludicidade pode ajudar muito nessa integração. Eu acho que foi exatamente isso que deu certo, fazendo com que aprendam na prática (ENT, grifo nosso).

Teixeira (2010) fala da importância de se pensar em atividades que levem os alunos a transformarem, criarem e ressignificarem sua realidade, estimulando a criatividade. Além disso, esse autor identifica nas atividades lúdicas a potencialidade pedagógica para trabalhar com os alunos a tomada de decisão, a resolução de problemas e a cooperação no trabalho em

grupo. Essa aprendizagem coletiva e colaborativa, citada pelo autor, é o que Pardal também busca por meio da ludicidade. Dessa forma ele planejou e desenvolveu a seguinte experiência:

*Eu fiz uma peça: ciclos biogeoquímicos com o pessoal do segundo ano, mas é o seguinte eu não quero seminário eu quero uma peça. Você vai ser o carbono, você vai ser o nitrogênio. Uma peça teatral. Eles compraram a ideia, descobrimos atores, descobrimos pessoas que tinham dificuldade de memorizar textos, memorizaram. Então outras áreas da vida delas foram alcançadas também. Porque olha, para se dedicar você vai ter que agrupar todo mundo, ensaiar. Pais foram assistir essa peça, foi uma integração muito boa. Ciclo do nitrogênio, ligando com oxigênio, foi muito legal. E deu pra entender direitinho. Isso aí, eu acho que a ludicidade, nesse caso, teve outro efeito, **além de aumentar o nível de entendimento dos alunos, conseguiu socializar eles melhor.** Tá entendendo? O nível de socialização foi muito interessante, amizades foram formadas ali. Muito legal cara, saiu da sala de aula, não ficou só na sala. Então foi uma experiência que deu muito certo (ENT, grifo nosso).*

Essa intervenção pedagógica foi importante, segundo Pardal, para promover integração entre os alunos. Para Santos, S. (2013) o aspecto lúdico trabalhado na educação, além de facilitar a aprendizagem e desenvolvimento pessoal, social e cultural, “facilita os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento” (idem, p. 12). No caso específico da dramatização como uma ação lúdica no ensino de Biologia, Santos e Boer (2013, p. 161) destacam “a importância do teatro como um recurso didático que promove a sociabilidade dos estudantes e desperta o gosto pela escola” e que os alunos “expressam euforia ao constatarem que aprenderam brincando e que isso se fez possível dentro da escola, a velha instituição a serviço da educação” (idem, 2013, p. 165), objetivos esses relacionados à motivação e à integração social, que o professor Pardal também percebeu em sua experiência educacional lúdica.

Kahl, Lima e Gomes (2007) afirmam que o lúdico, no ensino de Biologia, não significa apenas uma possibilidade de repassar conteúdos. O docente pode explorar a criatividade, a solidariedade, a produção de novos conhecimentos, as relações sociais e assimilação de novos valores; por todas estas razões, o lúdico deve ser preservado no ambiente escolar segundo esses autores. O professor Pardal também entende dessa forma e mostra-se interessado nessa preservação da ludicidade em sua prática de ensino.

A ludicidade está.... sempre convidada a fazer parte de minha prática docente (CF)

Trazer alegria para as aulas... é uma missão sempre presente (CF).

A ludicidade pra mim, é uma coisa que eu gosto muito de trabalhar, acredito eu que sempre vou tá trabalhando com isso... Eu pretendo pegar mais dicas, pegar mais informações, complementando essa minha prática docente, com ludicidade, que é uma coisa super interessante (ENT).

Se carrego uma “carga lúdica” desde pequeno, tenho plena convicção de que ainda é pequena se comparado ao que penso para o futuro. Planejar essas atividades, realizar e ter a certeza de que é uma ferramenta muito importante para que a aprendizagem seja significativa é o motor que me move a trabalhar cada vez mais nessa vertente (RED).

O professor Pardal entende a ludicidade no ensino como uma forma de não seguir um mesmo roteiro, ou seja, romper com um modelo tradicional de educação e buscar variação didática. Segundo González Rey (2014c, p. 32), “a ideia não é expressão isolada de um grande talento, senão uma expressão particular de uma representação teórica em desenvolvimento”, por isso a ideia – *Eureka* - que Pardal “descobriu” sobre ensinar de forma contextualizada aproxima o conhecimento teórico com a realidade, tornando a experiência de ensino-aprendizagem uma ação lúdica, isso ocorre pelas trocas de experiências e interação entre as pessoas. Dessa forma, a motivação para ensinar e fazer com que os alunos se motivem em aprender mostra-se como uma produção subjetiva constante nesse professor.

Pardal considera lúdicas ações didáticas, como seminários, aulas de campo, exposições contextualizando o conteúdo, aulas práticas, atividades teatrais. Tanto na contextualização, quanto na experimentação e em aulas expositivas dialogadas, o lúdico reside na imaginação e no desafio de resolução dos problemas que despertam o interesse e animam os alunos. Então, não são as atividades em si, mas as possibilidades que elas oferecem e a intencionalidade do professor, no objetivo de interagir com os alunos, na perspectiva de desafiá-los e levá-los a pensar/imaginar.

A ludicidade se desenvolve na subjetividade de Pardal como uma ferramenta pedagógica capaz atrelar motivação (prazer e outras emoções) e imaginação ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciando o repensar constante das ações com a finalidade de aprender Biologia.

Em síntese, os sentidos de ludicidade para o professor Pardal envolvem uma multiplicidade de atividades que proporcionem a geração de uma situação problema, desperta a curiosidade e que põe em marcha a imaginação – “dando asas” - promovendo a dialética entre teoria e prática de forma em que a contextualização torne-se algo corriqueiro na percepção dos alunos. Além disso, com o lúdico ele valoriza a interação entre as pessoas, promovendo o intercâmbio de conhecimentos que cada sujeito possui, o que é importante na escola e na vida, aprender a trabalhar coletivamente, sem exclusões. Dessa forma, Pardal acredita que, além de facilitar o entendimento dessa disciplina, produzirá mais motivação em suas aulas e maior integração social.

4.1.3 PROFESSOR CHARLES: A alegria é uma condição *sine qua non* da educação que remete a ludicidade.

Charles tem cinquenta e cinco anos e é pai de quatro filhos. Nasceu em Belém, no bairro do Jurunas e cresceu em uma família grande com mais oito irmãos. Ele recorda de sua infância em uma casa com um grande e arborizado quintal (RED). A mãe era professora alfabetizadora e o pai ferreiro, com quem aprendeu que todo trabalho requer alegria e paciência.

Quando eu decidi ser professor de Ciências e Biologia, eu percebi que poderia trazer para a minha formação ‘um pouco de um tudo’ que havia aprendido com ele [seu pai], na minha profissão de ajudante do ferreiro. E uma das primeiras coisas que teria que aperfeiçoar, seria a paciência do meu fazer pedagógico. ‘Olhar’ para o problema antes de solucioná-lo. Estudá-lo para poder dar a melhor solução para ele. Entre outras coisas, resolver com paciência, com método adequado o problema que tivermos nas mãos. Nunca esqueci a alegria com que meu pai exercia sua profissão. Busquei um pouco disso na construção de minha carreira. Fazê-la com alegria e paciência para construir ‘homens plenos’ ou ‘usar a ferramenta adequada para construir aprendizagens’ (RED).

Charles se formou pela Universidade Federal do Pará em Nutrição (1986) e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (1988); também fez especialização em Ensino de Ciências (1995) e mestrado em Educação em Ciências e Matemática (2005), nessa mesma universidade. É professor efetivo da EAUFPA há vinte quatro anos e atualmente está lotado com turmas de Ciências e Biologia da EJA e do EM, no período noturno.

O seu sentimento inicial, ao ingressar no curso de licenciatura, era que ao se formar e exercer a profissão docente iria fazer da mesma maneira que viu em toda a sua vida seus professores fazerem com ele: ensinar sempre da mesma forma tradicional expositiva. Segundo D’Ávila (2013, p.56) “no processo de construção da identidade profissional docente é comum que os professores comecem seu trabalho reproduzindo modelos do passado”. No entanto, esse não foi o caso do professor Charles, pois o contato com o Clube de Ciências da UFPA lhe possibilitou conhecer novas formas de docência, o que lhe agradou e proporcionou a felicidade que o mesmo declarou levar para sua sala de aula. Entendo como as relações com outras subjetividades sociais e diferentes experiências podem contribuir para a produção de novos sentidos subjetivos pelo sujeito, reconfigurando a sua subjetividade.

Charles reconhece a alegria, como sua característica pessoal, um diferencial de sua prática. O diálogo com outros professores da EAUFPA também contribuiu, significativamente, para buscar leituras e fundamentar suas opções metodológicas.

Na figura a seguir, apresento os sentidos subjetivos de ludicidade produzidos pelo professor Charles.

FIGURA 20. Configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade no ensino de CB para o Prof. Charles



FONTE: O autor (2018)

- ⊗ A ludicidade está em fazer as coisas com alegria e seriedade.

Posso muito bem fazer todo um trabalho didático, pedagógico, educativo, lúdico, com muita alegria que me é natural, sem abrir mão da seriedade que a minha profissão me exige (Prof. Charles – Diálogo informal).

Para Charles, alegria e seriedade não são antagônicas, nem na vida e nem no contexto educativo. Pensamento comum a Cortella (2014b, p. 33) para quem, “seriedade não é e nem pode ser sinônimo de tristeza” e Rosa (2010, p. 97, grifo do autor), “como se a *desordem* inerente às brincadeiras se opusesse radicalmente à *ordem* necessária ao aprender e ensinar”. Ele hipervaloriza a seriedade do processo educativo, mas concebe que não conseguiria realizar um trabalho pedagógico diferente do tradicional sem a alegria que lhe é peculiar.

[...] se eu for buscar a memória do meu início de carreira, da minha formação eu faria um trabalho como qualquer outro professor de Biologia faz no início de carreira, mas já existia um elemento ali, que hoje é importante para mim, que é a alegria, a alegria de fazer e que vai passar lá pela ludicidade (ENT, grifo nosso).

A priori, Charles imaginou que iria ensinar da mesma forma que aprendeu, devido aos sentidos de educação construídos até então, mas as interações com outras realidades e a produção de diferentes sentidos promoveram para ele uma nova configuração de docência. Esse fato, para mim exemplifica “o caráter fluido, processual e inclusive contraditório que caracteriza a subjetividade” (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p. 97). Charles afirma que “o professor é a experiência acumulada que ele tem” (ENT), o que para mim, significa que a docência representa o conjunto de sentidos e configurações que o sujeito docente construiu em sua subjetividade na articulação entre a subjetividade individual e social nas diversas experiências que teve durante a vida.

No caso específico da disciplina que ministra, o professor Charles explana que:

Biologia é basicamente visual, mas ela precisa da oralidade, ela precisa do gestual; juntados todos esses elementos, eu posso desenvolver o trabalho que quero, mas mesmo com a imagem, mesmo com a oralidade, mesmo com o gestual, tem outro elemento que é importante nesse trabalho: a alegria na sala de aula. Tudo isso juntado sem esse elemento, que é a alegria, não dá conta do trabalho, porque não adianta eu ter a melhor imagem, ser o melhor orador, ser o melhor mímico para fazer os gestos, senão tiver a alegria, e juntado isso tudo, aí a gente vai para o lúdico (ENT, grifo nosso).

O aspecto subjetivo do professor é fundamental para a docência. No relato de Charles, a alegria, atrelada a ludicidade, que ele tenta construir com seus alunos em suas aulas, me parece próximo à necessidade de fazer da educação um processo alegre como descrito no prefácio do livro “Alunos Felizes”:

Este é, sem dúvida, um livro profundamente atual. Um livro que ultrapassa certo ranço tradicionalista em que a alegria se afogava envergonhada de si mesma, contida, para não virar pecado, que supera certo cientificismo arrogante da modernidade e grita, mesmo discretamente, mas decididamente, ao estilo do autor, em defesa da alegria. A alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo (SNYDERS, 1993, p.9).

Essa reflexão aponta para a condição necessária da alegria no ensinar como indispensável para conduzir o educando e a sociedade para a alegria de viver. Para Snyders (1993, p. 33) “a escola deveria ser um lugar de alegria para os alunos e também para os professores”, pensamento próximo do que disse Charles que “*sem alegria não dá para fazer a festa*” (ENT). Snyders (1993, p. 21) ainda cita Einstein para quem “a arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento” e ainda alerta: “somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça,...” (idem, 1993, p. 27). É isso que Charles busca evitar, por isso ratificou: “*sem o lúdico eu jamais faria esse trabalho!*” (ENT). Assim, ele considera o lúdico como indispensável para promover a alegria em suas aulas, como declarou:

Sem a imagem, que eu digo que eu tenho assim como a principal referência e sem esse lúdico, esse ato de fazer, eu não faria o trabalho que eu faço. Até no momento que eu peço para o meu aluno que ele escreva bem, que ele decodifique o que ele vê num texto tendo como assunto a Biologia, preciso fazer com alegria, preciso fazer com ludicidade, até o escrever no quadro ou até escrever no papel é importante isso, tem que fazer com alegria e eu criei algumas condições que posso fazer isso com tranquilidade sem nenhuma dificuldade (ENT).

Considero que para esse professor, alegria e ludicidade são indissociáveis. Entretanto, ele ressaltou que essa alegria de ser professor não foi construída no período da graduação, como percebi na narrativa a seguir:

Mas esta alegria, esta ludicidade, saber que você vai estudar Biologia e precisa de uma imagem nem que seja uma plantinha lá para dar uma aula das principais partes do vegetal. Eu preciso desse recurso. Nada disso aconteceria se eu não tivesse essa alegria, e essa alegria não é a universidade que me dá. É o indivíduo que eu sou. A família da qual eu pertença (ENT).

Por isso, Charles entendeu que não são as universidades e os cursos de formação de professores que ensinam os futuros docentes a educarem com alegria. Compreendo que o individual e o social integram a subjetividade, assim, a alegria a que ele se refere, foi construída em sua subjetividade individual em conjunto com a subjetividade social do seu contexto familiar. Fato esse explicado por González Rey (2003, p. 205) que “na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto”.

Com o passar de nossos encontros, Charles apresentou em suas fala indicadores de que a ludicidade no trabalho pedagógico não é desprovida de seriedade, pois o professor que propõe o lúdico em sua prática possui objetivos a serem alcançados. O fato de desenvolver aulas lúdicas não afasta o professor do seu compromisso em ensinar (FORTUNA, 2011).

Para D'Ávila (2014, p. 87) é pertinente “desmistificar a compreensão restrita de ludicidade como sendo ação recreativa ou de lazer. O lúdico inclui a recreação, mas não se limita a ela”, pois “somos induzidos a crer que o que nos diverte não pode ser útil e bom para a nossa vida” (LISBOA, 2013, p. 17). No caso de Charles ludicidade não significava ausência de seriedade. Segundo ele, **ensinar brincando... é trabalho sério** (CF), dessa forma a presença do lúdico nas aulas não quer dizer que esteja havendo uma ação descompromissada e sem propósitos. Diferentemente de recreação, como ele ressalta: “*não é recreação, recreação é outra situação. Recrear você pode fazer em qualquer lugar, em qualquer tempo com qualquer pessoa não é isso*” (ENT). Pedagogicamente, o professor Charles planeja e tem consciência dos objetivos que almeja alcançar com a ludicidade. Dessa forma, explicou:

O que eu entendo como o lúdico, como o brincar, o recrear dentro da concepção mais profunda de fazer isso; que brincar não é apenas eu contar uma piada na sala de aula, fazer uma brincadeira com o aluno. Eu tenho que saber por que eu estou fazendo isso. Isso para mim é o lúdico (ENT).

Conforme Maia e Coimbra (2014) relembram, se existe alguém que precisa estar consciente dos objetivos pedagógicos de uma ação lúdica, esse sujeito é o professor. Fortuna (2011, p. 294) explica que “a preocupação em tornar as aulas interessantes, gostosas, prazerosas, não se sobrepõe à preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; ao contrário, ambas as preocupações se harmonizam”, aspecto esse, entendido por Charles que descreveu os sentimentos discentes mudando no decorrer das atividades.

Eles [os alunos] se sentem num determinado momento, envergonhados, achando que estão fazendo uma atividade do infantil. Num determinado momento eles estranham, achando que estão fazendo uma atividade de brincadeira e que não vale nada. Não tem propósito nenhum. Mas eles perceberam ao longo do tempo que a gente tem trabalhado, que dá produção (ENT).

Em sua avaliação, os alunos foram entendendo a relevância das ações realizadas. O que poderia inicialmente produzir sentidos de tarefas “infantilizadas”, de brincadeiras, passam a ser entendidas de outra forma pelos alunos, ao perceberem que estão aprendendo. Mesmo assim, alguns alunos trazem sentidos que foram configurados em outras subjetividades sociais e que inicialmente apresentam alguma resistência a sua forma de trabalhar, por estarem acostumados ou acomodados com uma postura mais passiva, como interpretei a partir do seguinte relato de Charles: “*hoje eu tenho alunos mais novos, que chegaram na escola esse ano e quando eu tento fazer isso, percebo uma rejeição*”(ENT), e exemplificou repetindo uma fala discente: “*professor eu prefiro que seja o contrário, como na escola que eu estudava, o professor dava um texto para ler eu respondia a questão e pronto*” (ENT).

Eu entendo que esses sentidos discentes ocorrem porque “no ensino escolar, ainda predomina uma visão de aprendizagem como a reprodução daquilo que se apresenta ao aluno: a aprendizagem é reprodução e não criação” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 30), mas, que, à medida que o professor Charles vai modificando a sua forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e de exercer a sua prática de forma lúdica, imaginativa e criativa esses sentidos discentes são reconfigurados.

Assim como para os alunos, para os próprios professores existem certos sentidos sobre determinado tema que também vão se modificando, como indicou a fala de Charles, sobre docentes da educação infantil:

São professoras da educação infantil, que a gente tem uma representação que são professoras que vão para sala só para brincar com os alunos, mas só que a brincadeira que elas fazem é séria. É um negócio sério, é fundamentado, planejado, é discutido, tem um princípio educacional, tem um fundamento teórico. Quando eu descubro isso, então eu passo a fazer o trabalho acadêmico sério, aliado a alegria de fazê-lo, só que de forma sistemática, planejada (ENT).

Considero que Charles produziu novos sentidos sobre a ludicidade como uma atividade portadora de seriedade e que requer pesquisa, planejamento e estudo. Ao compreender que a seriedade permeia o trabalho lúdico, então ele começa a “ver” a ludicidade com outros “olhos” e assim, produz novos sentidos subjetivos e reconfigura a sua concepção de lúdico. Dessa forma, percebo que “o desenvolvimento da subjetividade individual não é um processo isolado, mas sim uma fonte permanente de novas configurações no interior da subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 275-276), pois na subjetividade social da escola em interação com as subjetividades individuais das professoras da educação infantil, foi que Charles também constitui a sua subjetividade.

A “entrada” de Charles no mundo teórico da ludicidade, ocorreu da seguinte forma:

*Em um primeiro momento foi muito assim, foi informal, mas depois não, eu sistematizei, eu fui para as minhas leituras, eu fui ser um aluno A-CA-DE-MI-CA-MEN-TE [soletrou a palavra], trabalhando, planejando para buscar essa informação. Alguém escreve sobre isso, aí eu vou atrás, de uma forma acadêmica, de uma forma universitária buscar esse lúdico. Digamos que você pode fazer desta forma, mas fazer desta forma você faz baseado em que? Como? Quais os fundamentos teóricos? Quais os fundamentos educacionais que balizam todo esse trabalho que você pode fazer. Porque não é um trabalho que você vai e de uma aula e que todo mundo saia alegre e satisfeito. Não é isso. **Ludicidade tem que ser feita com responsabilidade, com metodologia**, por que, que eu estou fazendo isso agora? (ENT, grifo nosso).*

A narrativa feita pelo professor Charles se aproxima do que fala Rau (2011, p. 40) que “a reflexão sobre a prática lúdica refletida e sistematizada requer a atitude do professor em relação à pesquisa”. Nessa perspectiva, Maia e Venegas (2014, p. 87) explicam:

O lúdico como metodologia de trabalho não é a forma mais fácil de passar conteúdos ou de se controlar uma turma, este método exige do profissional educador uma demanda de pesquisa, de tempo, de dedicação à elaboração de atividades que sejam aplicáveis à sua turma. Não é uma cartilha preestabelecida, pronta e terminada, é um processo onde o objetivo é alcançar qualidade na aprendizagem.

Para Charles, ludicidade exige tempo, dedicação e entrega. Tempo de preparação, planejamento, estudo e consciência dos objetivos que o professor pretende alcançar. Assim, ele fez a seguinte ressalva:

Ser lúdico não quer dizer estar rindo todo o tempo não. Ser lúdico também é chamar o aluno para a responsabilidade. Você não me entregou o trabalho, no período que eu pedi para você me entregar! Por que você não me entregou? Quais as dificuldades que você teve? Às vezes o lúdico é para fazer com cara feia (ENT).

A expressão “cara feia”, utilizada por Charles, indica que ele não é complacente com atitudes discentes que não concorde, mas busca entender o que levou o aluno a não cumprir com o acordado. A ludicidade é uma manifestação humana “encharcada” de magia, encantamento, satisfação e prazer, mas que não é totalmente desprovida de sentimentos de desprazer, isso porque o lúdico envolve as emoções, o que não inclui apenas lidar com ações prazerosas; outras emoções como ansiedade, insegurança, raiva, tristeza (SANTOS, S., 2010), independentemente do sujeito, podem aflorar em alguma experiência vivida dentro ou fora da escola. Por isso, entendo que essa concepção de Charles percebida na narrativa anterior, vai ao encontro do que explica Santos, S. (2010, p. 12).

Na escola, necessariamente, não é preciso trabalhar somente com satisfação e prazer utilizando a alegria e o amor. É interessante trabalhar com raiva, medo, tristeza, nojo e surpresa de forma lúdica e viver essas emoções no jogo, na fantasia e no faz de conta. Com isso, há uma possibilidade de a criança aprender a conviver com elas, aceitando melhor cada situação quando vivida na realidade, pois todas as emoções são importantes para construir a personalidade da pessoa.

A ludicidade para Charles não o desobriga a cobrar a responsabilidade dos alunos. Ser lúdico, para ele, não significa ser conivente com possíveis falhas dos alunos. Ao manifestar-se sobre a relação entre ludicidade e seriedade, ele resumiu que: “*as duas tem que estar juntas, elas são juntas, lúdico não quer dizer só você brincar, a brincadeira pode ser séria. Tem que ser feita de forma sistemática, planejada*” (ENT). Lúdico, para Charles não significa condescendência com quem negligencia o compromisso.

Uma aula, ludicamente pensada como método de ensino-aprendizagem, não abdica da alegria dos envolvidos, dos interesses discentes e dos objetivos pedagógicos traçados pelo docente, como interpreto nos sentidos subjetivos do professor Charles que em se tratando de ludicidade, alegria e seriedade não representam “grandezas” mutuamente exclusivas e que não são exclusividades de nenhuma faixa etária, mas sim das relações estabelecidas.

- ⊗ A ludicidade é importante, independentemente da idade, nas diversas interações sociais, inclusive as do processo de ensino e aprendizagem.

A ludicidade está... na ação de todos (Prof. Charles – Complemento de frase).

Segundo Charles, a ludicidade na escola independe da idade dos alunos, dos níveis ou das modalidades de ensino, pois, para ele, o lúdico acontece na ação dos sujeitos a qualquer momento, em qualquer lugar e isso é imprescindível para as diversas relações sociais que os sujeitos estabelecem, não apenas no contexto escolar, mas em toda a vida.

Para Luckesi (2014, p. 13), “usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas atividades lúdicas, tais como brincadeiras infantis”. Não é o caso de Charles. De acordo com a sua experiência pedagógica, ele entende que **na vida a ludicidade...** “*está sempre e a todo instante*” (CF) e, no caso da sala de aula, destaca que “*com qualquer um [aluno de qualquer idade] pode ser trabalhado a ludicidade. Eu já fiz isso*” (DI).

Entendo que a configuração desses sentidos decorre da experiência que Charles construiu ao longo dos seus anos de docências na EAUFPA, em turmas do EF, do EM e da EJA. Dessa forma, Charles compreende que ludicidade no trabalho pedagógico não é uma particularidade do jardim de infância e que brincar não é coisa só de criança. Então, esse professor entende como Cabrera (2007, p.42) que “a ludicidade segundo os seus objetivos, varia em conformidade com o público alvo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Terceira Idade”.

o brincar trabalha com as emoções, é uma característica da infância que persiste na juventude, continua na idade adulta e alcança a velhice. Em cada etapa da vida, o brincar apresenta trajetórias e funções diferenciadas com uma variedade de experiências, de situações e de propósitos que dão características especiais para as **atividades lúdicas na criança, do jovem, do adulto e idoso** (SANTOS, S, 2010, p. 12, grifo nosso).

Maia e Venegas (2014, p. 85-86) explicam que “a ludicidade não é uma atividade exclusiva da infância, mas um instrumento potencial para o desenvolvimento cognitivo também nos adultos”. Essas autoras defendem a ludicidade inclusive no nível superior.

Estudar pode ser tão legal e divertido quanto brincar (MIRANDA, 2002) e a alegria do lúdico não nos infantiliza, mas nos aproxima do potencial criativo, simbólico e emocional que, muitas vezes, esquecemos ou extraviamos ao “adultecer”.

Luckesi (2014, p. 17) fala sobre “a dimensão subjetiva individual, que só pode ser percebida e expressa pelo próprio sujeito; a dimensão subjetiva coletiva, que determina os modos de ser de uma comunidade ou sociedade”. Considero que, nessa relação, a subjetividade individual do professor Charles foi constituída e contribuiu também para a constituição da subjetividade social da EAUFPA. Dessa forma, ele não vê nenhum empecilho para trabalhar atividades lúdicas em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Nós como professores da Escola de Aplicação, temos uma oportunidade sem igual, por que eu posso fazer esse trabalho na educação infantil e até na educação de jovens e adultos. Que é o que hoje eu estou trabalhando. Então, da criança ao velho, mas eu tenho que fazer de tal forma respeitando as individualidades, as habilidades, as condições do meu aluno que eu trabalho. Pode ser a criança e pode ser o ‘velho’. Desse ambiente, dessa experiência de ter trabalhado e que eu posso fazer isso nesses três níveis todinhos, nessa clientela todinha. Eu fico a vontade para dizer: é possível fazer! (ENT).

Essas condições a que o professor se refere começam por indicar as peculiaridades de cada nível e modalidade de ensino, assim como as particularidades que cada aluno possui. Então, outro aspecto relacionado à subjetividade é o entendimento que o professor tem de que seus alunos são diferentes ao considerar as individualidades e as diferenças de “tempo que cada um leva para aprender” (ENT). Isso indica, para mim, que ele não trata seus alunos de forma padronizada e se preocupa em tentar atender às diferenças.

A sala de aula é uma experiência única. Entrar em contato com o universo de cada aluno é singular, entretanto, concomitantemente, soma-se à multiplicidade contida em cada um e nas relações dos grupos de alunos e da comunidade escolar como um todo. Essa vivência nos leva a refletir, buscar novos caminhos, conhecimentos e mudar paradigmas (LISBOA, 2013, p.14).

O professor Charles considera importante a ludicidade no processo dialógico e do “jogo interativo” entre as pessoas. Aspecto esse que me remete a uma produção dele: **penso em ludicidade... como o jogo na sala de aula** (CF). Essa informação, naquele momento da pesquisa, me fazia gerar um indicador de que para esse professor o lúdico teria o sentido de jogos e brincadeiras, mas, para minha surpresa, em seus relatos de ludicidade nas aulas, nenhuma menção foi feita ao jogar, o que me despertou curiosidade e necessidade de questioná-lo. Foi então, que em uma de nossas conversas informais, ele esclareceu que não era, necessariamente, a ação de jogar, mas “jogar” com as estratégias de ensino adaptando de acordo com os alunos e com as turmas.

Para o professor Charles, a ludicidade é importante para as diversas interações que contribuem para aprendizagens. Segundo ele, ao proporcionar alegria, o lúdico contribui para as inúmeras relações sociais, que são essenciais para produção de conhecimentos.

No início eu não tinha isso, eu não demonstrava essa alegria porque não entendia isso, mas foi com o passar do tempo que eu percebi que isso me dava vantagens. E aí quais são as vantagens? Eu me relacionar bem com os meus alunos; eu me relacionar bem com os meus colegas professores e eu me relacionar bem com todos. Essa alegria não é só para a sala de aula, só para o meu trabalho. Aí, eu não faço do lúdico só um elemento para me ajudar na formação com os meus alunos, mas é com todas as pessoas e não só da escola com a qual eu faço parte (ENT).

Sobre a associação ludicidade e interações sociais, Rabello (2013, p.97) afirma:

No aspecto da interação é importante ressaltar que as atividades lúdicas podem oferecer uma importante contribuição para o amadurecimento emocional do professor, o que acarreta a melhoria do convívio social e das competências necessárias nas situações educacionais. Nestas, ao mesmo tempo em que fornecem prazer, as atividades lúdicas desenvolvem diversas habilidades entre os alunos, exercitando papéis a serem desempenhados na sociedade.

O lúdico e a alegria para Charles, não se restringem a melhorar apenas as relações professor-aluno, mas participam em outros contextos extra escolares dos quais ele faz parte. Assim, interpreto que o professor Charles se reconhece como um sujeito ativo e social. No entanto é indiscutível que a presença de docentes na EAUFPA que buscam a ludicidade em suas práticas de ensino, assim como a própria filosofia da escola, contribui para que aconteça o intercâmbio de experiências sobre práticas ditas lúdicas, aspecto esse, que abordarei no segundo momento de análise, nas aproximações dos sentidos dos sujeitos. Processo facilitado pelas boas relações sociais estabelecidas dentro da escola, como ele lembra: *encontrei muitas pessoas trabalhando com ludicidade aqui na Escola de Aplicação que me disseram: “tu podes ler sobre ludicidade, isso! Leia este livro, leia este autor e etc.”* (ENT).

Em relação a esse aspecto do intercâmbio de saberes, concordo com Lisboa (2013, p. 13) que “é na troca de experiências com nossos alunos, colegas e com o mundo que construímos nosso saber”. Assim, entendo que as interações com as subjetividades individuais de outros professores, adeptos do lúdico em suas práticas educativas, possibilitaram a produção de novos sentidos pelo professor Charles constituindo a própria subjetividade social da EAUFPA como percebo no seguinte trecho: *“A ludicidade não foi premeditada, ela veio sendo construída ao longo do que eu venho vendo o que os meus colegas fazem”* (ENT). Esse é um processo de produção subjetiva como explica Scoz (2007, p. 127) em que “o sujeito, a partir dessa confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas”, e também González Rey (2003,

p. 240) esclarece que “o sujeito representa um momento de contradição e de confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva”.

Diante dessa alegria de viver e dessas interações salutares para a formação do sujeito, Charles busca um ambiente motivador para aqueles que estão ao seu redor.

⊗ O lúdico contribui para a motivação de alunos e professores

*Hoje temos menos dificuldades: salas climatizadas, equipamentos que podemos utilizar e é o que eu digo, nós professores de Biologia não vivemos sem uma imagem, minimamente a gente faz um desenho no quadro, ali uma célula e tal. O recurso fotográfico que a gente hoje possui, então eu digo que o recurso que o professor tem hoje melhorou e muito do professor a trinta anos atrás. Mas esses elementos mesmo que você faça bem feito, não passaram apenas de um trabalho corriqueiro. **Falta a alegria, o dinamismo, a motivação** (Prof. Charles – Roda de conversa, grifo nosso).*

A opção pela ludicidade se deu pelo prazer que Charles sentia ao planejar e aplicar formas diferentes de ensinar. **A ludicidade no ensino... um prazer** (CF), “o lúdico traz o prazer de ensinar” (ENT) e ele explicou: “se eu não faço isso, o aluno já quer que aula termine e vai embora. Se eu faço tudo isso e o tempo não deu, eu tenho uma leve desconfiança de que eles pensam, poxa professor, retorne porque tava tão bacana que a gente queria que o senhor continuasse. Isso para mim é uma felicidade” (ENT). A satisfação desse professor reside no fato de seus alunos sentirem motivação em aprender mais e querem que o trabalho realizado tenha continuação.

O professor lida com o conhecimento, o que traz imensas possibilidades de experiência pessoal e de troca afetiva. Diferente de um trabalho mecânico, ele lida com pessoas, estabelecendo uma relação afetiva que pode ser muito rica e gratificante para si e para os outros. Poder contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas traz fascínio de construir caminhos que levem a um mundo melhor. O processo educativo, enfim, pode ser um palco de relações construtivas, dinâmicas e prazerosas tanto para o professor, como para o aluno (RABELLO, 2013, p. 94).

Charles revelou que o seu sonho de educador é o “aluno realmente acordar cedo, levantar porque tem o prazer de ir para a escola e não porque pai e mãe nos obrigam pra ir” (ENT) e poder um dia escutar dos alunos: “Eu estou indo à escola porque gosto da escola, gosto daquele trabalho, eu não estou indo porque estou buscando um diploma, não um certificado, porque tenho uma necessidade administrativa, profissional de trabalho para pegar aquele papel; eu estou indo pelo prazer, porque é bacana estar lá” (ENT). O professor Charles idealiza com que os alunos tenham gosto por aprender e, para isso, busca proporcionar, com suas aulas, um sentimento de prazer, que faça com que os eles queiram ir à

escola de forma que não seja por mera obrigação, mas por iniciativa própria. A ludicidade representa, para esse professor, uma ponte que deixa este desejo mais próximo.

...acreditamos que a sala de aula pode constituir-se como um lugar agradável, propiciador de uma aprendizagem significativa e prazerosa se o educador conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com métodos que levem em consideração a importância do brincar na constituição do ser humano, desenvolvendo a subjetividade que é o que impulsiona a construção de um ser autônomo, crítico e criativo (MAIA; VENEGAS, 2014, p.87).

Charles busca ensinar Biologia de forma lúdica, motivando seus alunos e dando ênfase ao trabalho pedagógico com recursos imagéticos.

- ⊗ O uso de imagens é lúdico quando facilita a articulação do abstrato com o concreto.

O ensino da Biologia depende da imagem e o trabalho com as imagens para mim é lúdico (Prof. Charles – Diálogo informal).

Charles foi incisivo ao afirmar que: *Biologia é visual!* Segundo ele, um professor de Biologia não vive sem uma imagem. Ele entende que a ludicidade, por trabalhar com imagens concretas e com a imaginação, pode ocorrer em atividades de construção/interpretação de imagens e recursos imagéticos, o que facilita o aprendizado. O professor Charles procura diversificar as atividades com os alunos para que eles interpretem e/ou construam as “imagens” da Biologia, estimulando-os a manipularem materiais para construção ou desenho de modelos e também fazerem as suas releituras do visual e textual.

Eu trabalho mostrando uma imagem, eles produzem um desenho, tem produção oral, eles falam, eles produzem um texto, eles desenharam, eles recortam, por incrível que possa parecer, eles recortam para demonstrar como é o cariótipo humano, eles recortam barbante, lã, fio, eles colam, eles descolam, eles fazem, mas eles vêem.... Muito melhor para eles, na minha concepção, o aprendizado deles, os resultados são muito bons. Trabalhando com educação de jovens e adultos e trabalhando com jovens no ensino médio regular do ensino noturno, eu percebi que começando com o trabalho concreto, e esse trabalho concreto é o da imagem e os meus alunos manipulando materiais, manipulando barbante, manipulando papel, cartolina, desenhando com giz [conseguem fazer a construção das imagens biológicas](ENT).

Como exemplificado por Dohme (2009), o aspecto lúdico pode ser trabalhado por meio das artes, de diversas maneiras, como desenhar, recortar, colar, ações utilizadas por Charles para fazer a transição de um conhecimento biológico, às vezes abstrato, para uma imagem mais concreta. Dessa forma, ele objetiva uma prática que estimule a criatividade na produção de imagens e uma reflexão crítica nas discussões. O que o professor Charles chama de trabalho concreto, refere-se à possibilidade do aluno enxergar e/ou manusear coisas que transmitam uma imagem sobre determinando conteúdo que ele precisa trabalhar em sua

disciplina. Representações visuais, cinematográficas ou mentais, como modelos didáticos, maquetes, desenhos, esquemas, tabelas, gráficos, mapas conceituais, fotografias, filmes são alguns exemplos de representações imagéticas que podem ser utilizadas como recursos didáticos. Então, Charles explicou:

Quando eu tomei como princípio que primeiro ele faria isso e depois eu discutiria com ele, depois eu o levaria para ler, para ele dizer, não ler só mecanicamente, mas ele também fazer leitura dele, ele fala para os outros, eu percebi que melhorou fundamentalmente o meu trabalho, com aquele grupo que eu estou hoje (ENT).

De acordo com Silva et al. (2006, p. 220):

O professor tem papel indispensável na maneira como esses recursos podem mediar a produção de sentidos pelos estudantes. Esse papel se concretiza em um variado número de ações e decisões do professor, conscientes ou não, que vão desde a escolha das imagens até as atividades em que essas se inserem.

As representações imagéticas (visuais, gráficas) são de fundamental importância para a compreensão do ensino de Biologia, como lembra o professor Charles: “*o professor de Biologia não vive sem uma imagem*” (ENT). Segundo Silva et al (2006, p. 220), “é sabido que em Ciências as imagens desempenham, sim, um importante papel na visualização do que se está querendo explicar. Às vezes, a própria conceitualização depende da visualização”. Fato esse também compreendido por Charles, que, por vários momentos em nossos diálogos, adjetivou a Biologia como visual e que “*quando o aluno consegue visualizar uma imagem do que eu estou ensinando ele entende mais fácil e fica mais motivado*” (DI).

Segundo Carney e Levin (2002), as imagens podem ter funções: decorativas, representacionais, organizacionais e interpretativas. Decorativas para ilustrar e chamar atenção e despertar o interesse; representacionais para identificar algo, organizacionais para estruturar uma ideia e interpretativas, quando esclarecem uma informação. Esses autores também consideram que as imagens podem apresentar componentes mnemônicos que contribuem para a memória. Assim, didaticamente, as imagens podem ser utilizadas pelos professores de Biologia para introduzir um tema que será discutido, organizar ideias, facilitar a compreensão, auxiliar na memorização de conceitos, esquematizar um fenômeno, ilustrar estruturas e também divertir em uma aula. Objetivos pedagógicos almejados por Charles e que ele atribui relevância.

Charles explica, que em síntese “*foram essas condições: a imagem, a escrita, ele fala, ele representa em alguns momentos, até a representação, a dramatização, não sou do*

teatro, mas às vezes a gente faz uma coisinha lá, surge lá e a gente faz e fica muito melhor para eles fazerem isso. Os resultados são muito satisfatórios” (ENT).

Além disso, o professor Charles reconheceu algumas dificuldades que os alunos do ensino noturno e da EJA possuem ao dizer que *“falta eles terem mais acesso na leitura específica daquele assunto, para que serve aquilo” (ENT)*, entretanto, ele se mostrou satisfeito com os resultados alcançados com esses alunos a partir dessa forma lúdica de ensinar: *[...] eu tô feliz. Eu tenho a imagem, eu tenho o lúdico entremeado à imagem, ou imagem entremeada ao lúdico, e isso faz com que eles segurem, e o que agente diz normalmente eles a-pre-en-de-ram, aquilo que eu gostariam que eles aprendessem (ENT).*

O lúdico para Charles em relação aos recursos imagéticos, não se resume ao trabalho com desenhos ou ilustrações nos livros didáticos; percebi que ele tem uma preocupação com que o aluno construa suas próprias imagens sobre os conteúdos biológicos que estão sendo trabalhados. Na sua fala anterior, identifiquei que, para ele, falar de ludicidade ou de aprendizagem não implica excluir da conversa a memorização, como se fosse algo pernicioso para o processo educativo. A ludicidade envolve, além do prazer em participar de atividades pedagógicas diferentes e divertidas, habilidades como concentração e memória (RAU, 2011), aspecto que Charles não desconsidera em sua prática.

Após a análise dos sentidos subjetivos de ludicidade produzidos pelo professor Charles, posso dizer que eles se assemelham à visão de Santos e Cruz (2011a, p. 12) em que *“a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal”*.

As interrelações e interdependências entre subjetividade individual do professor Charles e subjetividade social na família, na universidade e na EAUFPA levam à compreensão da subjetividade docente como algo em construção, na qual estão presentes uma série de configurações de sentidos.

No caso dos sentidos de ludicidade na docência, para Charles, estão atrelados aos objetivos pedagógicos planejados (lúdico utilitário ou dirigido) que incluem o trabalho com imagens, a alegria no processo de ensino e aprendizagem, o prazer e em aprender e a melhora na interação entre os sujeitos: aluno-aluno, professor-aluno e entre os diversos sujeitos.

O professor Charles salienta um aspecto que lhe causa insatisfação: a questão do tempo para realização de um determinado trabalho. Ele questiona que “*o tempo que temos de aulas com eles é muito pequeno para fazer isso*” (ENT). Em sua avaliação, a prática pedagógica desenvolvida por ele demandaria mais tempo com os sujeitos para sua realização. Ele lista vários problemas enfrentados pelos profissionais da educação e reforça a questão do tempo que o professor tem para estar junto com o seu aluno desenvolvendo atividades em que os alunos tenham uma participação mais ativa.

Só não fico feliz com uma coisa, que não é uma dificuldade só minha, é de qualquer professor, de qualquer escolar brasileira, independente se é de biologia, da matemática da língua portuguesa que são as condições de trabalho que esse professor não tem e aí eu vou enumerar algumas aqui: a gente pode reclamar do nosso salário, das condições físicas do nosso trabalho, que a gente não tem equipamento, um bocado de coisas. Tá certo tudo isso aí tá no bojo. Isso é verdadeiro, mas uma dificuldade que eu tenho e que os professores tem, e que muito pouco relatam isso é o tempo que a gente tem para fazer esse trabalho (ENT).

Em seu desabafo, mostrou um ponto de incômodo ao considerar a falta de mais tempo em contato com os alunos como algo que prejudica práticas lúdicas e criativas, mas, além disso, ele também se refere ao tempo subjetivo quando comenta que “*cada aluno tem o seu próprio ritmo, tem o seu tempo de aprender*” (DI) e que “*o tempo de aprender as coisas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é diferente do tempo de ensinar do professor*” (ENT). Assim, Charles continua:

Estamos literalmente presos na ideia da grade curricular, presos mesmos e individuo preso é individuo agonizado. O meu sentimento se vai um pouco da alegria de fazer por causa dessa agonia. Por causa dessa prisão do tempo. Eu queria ter mais tempo com o aluno. Se eu tivesse mais tempo faria melhor, disso eu tenho certeza. Tempo com o aluno, tempo com o fazer e o que eu invejo os colegas da educação básica, da educação infantil. Eles passam o dia, um tempo bem longo com as crianças. Eu queria os meus 30 alunos, 40 alunos passar um tempo bastante longo, com eles para fazer um trabalho melhor (ENT).

Segundo Arroyo (2004), a organização espacial e temporal da escola e, conseqüentemente, de professores e alunos segue uma lógica transmissiva, em torno dos conteúdos, o que se materializa em grades, graus, séries, disciplinas e no processo de avaliações, recuperações, aprovações e reprovações. O professor, acostumado com essa lógica temporal instituída, muitas vezes não percebe que muitos dos problemas do seu trabalho pedagógico se originam dessa questão temporal. Nesse sentido, para Miranda, M. (2005, p.647), promover mudanças na escola também significa refletir na “*redefinição dos tempos e espaços escolares*” o que não significa aumentar o tempo de permanência dos professores na escola, pois é equivocada qualquer concepção que atribua mais tempo no lugar de trabalho com mais produção e criatividade (DE MASI, 2000).

Interpretei as construções de sentidos subjetivos do professor Charles sobre a ludicidade no ensino de ciências biológicas, compreendendo o lúdico, como a alegria do brincar não sendo antítese da seriedade no fazer pedagógico; favorece a reprodução/construção de imagens como uma peculiaridade da Biologia e também sendo um elemento fundamental da vida de todas as pessoas.

Então, após a análise das produções dos três professores colaboradores dessa pesquisa, complementei minha análise ao olhar para as possíveis convergências de configurações subjetivas sobre ludicidade na docência.

4.2 VAMOS TODOS CIRANDAR: síntese das aproximações

Nesta seção, construí uma síntese a partir da compreensão sobre as convergências dos sentidos subjetivos de ludicidade na docência em ciências biológicas, produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Discuto sobre aspectos da subjetividade pertinentes ao contexto em que as *práxis* pedagógicas desses professores se realizam e o que emergiu relacionado a essas diversas dimensões, relacionados à história singular do sujeito, que engloba a) o contexto familiar; b) a formação inicial na licenciatura; c) o exercício docente com atitudes lúdicas e atividades ludiformes no espaço/contexto da escola.

O processo construtivo e interpretativo das informações a respeito dos casos Vitória, Pardal e Charles, anteriormente analisados, me possibilitaram tecer algumas considerações sobre a aproximação dos sentidos de ludicidade no ensino de Biologia para esses sujeitos.

4.2.1 *Quem conta um conto...: ludicidade, histórias e personagens.*

Os sentidos subjetivos produzidos ao longo das relações estabelecidas na história de cada pessoa são essenciais para a compreensão das ações humanas em qualquer esfera da vida, que inclui o professor no contexto profissional do exercício de sua docência. O professor também é uma pessoa, suas ações não acontecem apenas na escola e nem sofrem influência unicamente do que ocorre durante o seu trabalho. Os sentidos subjetivos de professores de CB sobre ludicidade encontram-se atravessados por diversos outros sentidos, por sentimentos que os acompanham desde a infância, na família, vizinhança, no círculo de amigos e tantos outros contextos que contribuem para sua formação cultural, entre os quais destaco à escolarização (educação básica, universitária e formação continuada). Dessa forma, vários

sentidos subjetivos vão (re)estrutando, dinâmica e continuamente, as configurações subjetivas do sujeito, ao longo de sua trajetória histórica.

A vida de um indivíduo é, inevitavelmente, marcada por momentos de confrontação, o que para González Rey (2003, 2005) promovem a produção de sentidos subjetivos resultantes da tensão entre os sentidos que surgem na ação do sujeito. Isso ocorre com os sentidos de ludicidade, pois “qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127). Os sentidos subjetivos sobre o lúdico na docência para Vitória, Charles e Pardal, não foram construídos a partir de seus cursos universitários e nem ao iniciarem suas carreiras docentes; eles passaram por momentos de renovação ao vivenciarem novas experiências desde a infância e estão continuamente se reconfigurando.

O núcleo familiar é um aspecto importante para a constituição de sentidos subjetivos de ludicidade dos sujeitos, fato esse, que analiso pelas suas produções se referindo à família. Esse contexto, para todos os sujeitos, representa um marco no qual os sentidos de lúdico começam sua construção nas brincadeiras com os irmãos, primos e demais familiares. Exemplo disso são as referências feitas por Vitória às brincadeiras de competição e de ensinar seus irmãos e colegas (ENT2, RC), a relação lúdica de Charles com seu pai na brincadeira (jogo de papéis) de ajudante de ferreiro (RED, RC) e de Pardal, que tem como marcante, a memória dos momentos de férias e alguns finais de semana em que passava na casa de sua avó, no interior do estado do Pará (ENT) divertindo-se com a natureza.

A minha infância era assim no campo, no interior do estado no município de Chaves na ilha do Marajó, depois minha família veio para Belém. Eu montava a cavalo, brincava de correr, competição de quem chegava primeiro. Eu lembro muito dessas brincadeiras da minha infância (Prof^a. Vitória – DI, grifo nosso).

A minha mãe é viva ainda, não faz muito tempo e ela falou: “ela nasceu para ser professora enquanto, minha outra irmã nasceu para ser médica”. Nas minhas brincadeiras eu sempre tava ali ensinando. Mamãe conta: eu pegava e dizia eu sou a professora. Eu pegava um papel, vou passar um dever para os coleguinhas, vamos ver quem desenha melhor, agora eu vou dar notas para o desenho. Eu fiquei com isso, e resolvi fazer graduação e outros chegaram e disseram: “tu vais fazer isso, vais ficar pobre para sempre”. Não, mas eu gosto, o importante é que eu tenha amor pelo que eu faço, eu quero, eu posso contribuir de alguma forma, ai ficou esse questionamento até na hora da minha inscrição. E eu agradeço muito, prosperei muito, porque foi uma coisa por amor, eu trouxe isso. (Prof^a. Vitória – ENT2).

...vira é mexe, fim de semana era lá [Marajó], e me metia no mato, e ia pegando aquela experiência que você tem com as pessoas mais idosas (Prof. Pardal – ENT)

*Fui buscar as minhas memórias sobre a minha escolha para ser professor, naquilo que eu escrevi, tá lá, eu disse assim: **o meu primeiro professor foi meu pai na profissão dele de ferreiro** e ele tinha um jeito de fazer o trabalho dele, que é como a gente vê aqui, o conteúdo pode ser o mesmo, pode ser botânica, mas o jeito é diferente, porque cada um de nós é cada um de nós. O que eu queria trazer nessa fala, o elemento, que apesar das dificuldades, do fazer do meu pai, em ser ferreiro que não é uma profissão fácil, é muito difícil, é muito cansativa de fazer, suar muito, apesar de tudo **ele fazia com alegria**. (Prof. Charles – RC, grifo nosso).*

*... do hospital, me mudei para a Rua dos Pariquis no Bairro do Jurunas. Lá morei até mais ou menos quando tinha 3 anos de idade e daí fui para uma casa de **um quintal muito grande e arborizado** na Av. Roberto Camelier (Prof. Charles – RED, grifo nosso).*

O encantamento infantil com a natureza foi citado por eles, independentemente de ser pela vastidão de um meio natural ou na imensidão imaginativa de um quintal como poetiza Manoel de Barros (2015, n.p) em Achadouros.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...).

Compreendo que a construção de sentidos subjetivos de ludicidade nessa tríade tempo/espaco/relações, começa desde a infância, no espaço familiar que é onde o ser humano estabelece suas primeiras relações. Como analisados nas produções desses professores: o brincar competitivo e o apego emocional à escolha profissional como vocação para Vitória que explica: “*Vocação no sentido assim, a pessoa trás isso com ela. Não basta ter só vocação, tem que ser competente, porque é uma somatória. Tem que gostar*” (RC); as experiências de aprender com o contato com a natureza e o intercâmbio com os mais experientes referido por Pardal e a alegria do fazer, independentemente das condições, que Charles aprendeu desde pequeno, na relação paternal e que ele trouxe - configurou em sua subjetividade - para constituir a *representação* (RC) que tem de docência.

Essa relação lúdica entre pai e filho, no caso Charles, mostro no trecho abaixo:

*Eu recordo nessas memórias um elemento importante: **o jogar!** Para mim é um jogo que meu pai fazia comigo. Era um jogo. É um jogo [professor se emociona] para na verdade **escamotear as dificuldades**: “Vê essa solda aí, olha tudo consegues fazer isso, da próxima vez, olha como é que a gente pode fazer?”. Eu percebia que parece que era assim, ele estava tentando me enganar [gesto com dedos informando que enganar era entre aspas] para tentar superar as dificuldades, mas por quê? Por que as dificuldades eram muito perversas (Prof. Charles – RC, grifo nosso).*

Considero essa última fala de Charles, muito interessante, porque ele narra um jogo de faz de conta. Vejo, nesse relato, que o pai dele tentava sempre aparentar um bom “astral” (alegria), mesmo diante de uma vida árdua²⁶. Qual era o desafio desse pai: a alegria é uma condição indispensável para suavizar a vida, assim ele não abria mão da relação alegre com o filho.

Concordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 83-84):

Os sentidos subjetivos originados pela configuração subjetiva da família em suas diferentes atividades relacionais implicam as configurações singulares de seus membros no curso dessa experiência, as quais são engendradas nas experiências de vida em outros espaços sociais. As configurações subjetivas da família, de seus membros e das dinâmicas que se organizam nela são distintas para cada um e essas dessemelhanças são fonte de sentidos subjetivos diversos que emergem nos diferentes níveis da relação familiar e são inseparáveis das experiências vividas individualmente em outras esferas da vida.

Enquanto o lúdico acontecia para esses professores, no meio familiar, **a escola que frequentaram não inspirou, para eles, sentidos de ludicidade**. Onde teria ido parar a brincadeira, o jogo, a contextualização, a imaginação, a alegria? Sucumbiu diante de um ensino corriqueiro, metódico e conservador. Assim, entendo como González Rey e Mitjans Martínez (2017), que, em se tratando de subjetividade, o presente torna-se um ponto de encontro, colisão e contradição entre os mundos vividos de seus personagens, como mostram as falas abaixo sobre essa confrontação dos sentidos oriundos da família com sentidos emergentes do espaço escolar.

Eu recordo que as minhas primeiras impressões da escola era não querer ir para a escola. Uma coisa chata, repetitiva, fazer a, b, c, d... É aí, que eu venho introduzir para mim o conceito da palavra escola, uma parte daquilo que eu quero fazer está muito relacionado com a alegria (Prof. Charles – RC).

Vendo essa situação [ensino tradicional], desde cedo tinha mais motivação ao ensinar meus colegas de classe como ver as matérias de outra forma, de modo que pudéssemos entender as matérias sem que aquilo fosse cansativo. Isso me estimulava cada vez mais e mal sabia que já estava praticando minha atividade docente mesmo que inconsciente disso. O gratificante foi que muitas vezes alcançava meus objetivos, me fazia entender, passando um pouco daquilo que conhecia. Brincadeiras com plantas, dominó usando partes de corpos simulando o trajeto dos alimentos e cruzamentos de genética foram algumas coisas que já usava como lúdico no ensino médio. (Prof. Pardal – RED).

Eu estudei na escola Magalhães Barata, eu tinha assunto que não compreendia... eu tinha dificuldade porque eu não conseguia “decorar”... mas de qualquer jeito eu tinha que tirar minhas notas (Profª. Vitória – ENT2).

²⁶ Isso me remete ao filme *A vida é bela*, direção de Roberto Benigni, em que, na ficção cinematográfica, um pai com imaginação e criatividade fazia com seu filho brincadeiras para distraí-lo e não deixá-lo perceber que estavam vivendo os horrores de um campo de concentração nazista.

Esse modelo conservador de escola, centrado na transmissão-memorização-repetição, é criticado por professores, pesquisadores e autores, que entendem a importância da teoria da subjetividade para compreender a sala de aula como espaço de produção subjetiva.

A educação escolar tem uma orientação essencialmente cognitivista e intelectualista que não considera o aluno como sujeito de aprendizagem, nem o grupo em seus processos sociais. Domina um ensino centrado na memorização e na reprodução que não estimula os recursos intelectuais dos alunos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 93).

Mitjás Martínez e González Rey (2017) denominam essa aprendizagem como reprodutiva-memorística, caracterizada pela postura passiva do aluno, desenvolvendo suas funções mnêmicas para assimilação mecânica de conteúdos.

Sem uma compreensão real da essência do estudado, o aprendiz tem dificuldades para utilizar esse conhecimento em situações novas e “esquece” o aprendido com relativa facilidade. Esse tipo de aprendizagem caracteriza-se pela falta de interesse do aluno pelo que aprende e pela desvinculação da aprendizagem com sua vida pessoal (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62).

Aqui, entendo nas palavras dos autores dois aspectos abordados pelos professores dessa pesquisa: a questão da motivação, no caso desmotivação com o ensino tradicional e o problema do conhecimento esvair-se com facilidade da memória, pois não se tornou significativo.

Eu acho que a palavra chave é motivação, no início a gente vê a criança bem motivada, tá querendo fazer diferente aquilo que foi proposto para ela. Porque ela vai ter que fazer, vai porque essa mecanização que existe no processo de ensino-aprendizagem, ela já vem de muitas décadas, isso já é uma coisa já tradicional, aí o nosso desafio é fazer o aluno romper com esse tradicional e a gente mesmo com a nossa prática. Deixar uma coisa mais gostosa de aprender, uma coisa mais “clara”, mais motivadora. (Prof. Pardal – RC)

*Eu tinha uma professora que escrevia no quadro: fotossíntese é um processo através do qual a planta produz oxigênio, e eu naquela época, nós só decorávamos para responder a questão na prova e no outro dia não nos lembrávamos mais. Aí fotossíntese é um processo, eu não sabia o que era um processo, através do qual, eu não sabia em língua portuguesa o que significava através do qual, a planta, eu já conseguia. Eu não sabia o que a palavra produz e muito menos oxigênio. Hoje quando eu vou trabalhar o conceito de fotossíntese, tento mostrar em um experimento, coloco um aquário, funil, uma plantinha e tal. É esse o oxigênio com essa bolinha aí na água? Então, qual é a história? Vivemos um momento que é preciso ter significados com o que a gente faz, não dá para simplificar, aí é muito assim, é **aprender para fazer prova. Hoje é aprender para a vida**, e o que tu aprendes... **que significado tem para ti?** Quando tu fazes um trabalho com consciência, contextualizando, buscando as memórias, muito daquilo que eu faço, muito daquilo que eu vivi, parece que há um melhoramento disso [educação] (Prof. Charles – RC, grifo nosso)*

...não tinha sentido nada, mas de qualquer jeito eu tinha que tirar minhas notas. ... mas eu ia conseguindo, muito insatisfeita. Hoje eu já sinto uma diferença. Já é com prazer que eu saio para estudar. Já é outra realidade. (Profª Vitória – ENT2).

O modelo hegemônico que caracteriza a aprendizagem em um formato único, como assimilação e reprodução dos conteúdos pelos alunos, foi retratado por Vitória de forma semelhante aos outros. Pardal, ao recordar o seu tempo de estudante, percebe que buscava romper com esse modelo rotineiro e cansativo com estratégias que ele acreditava que fossem lúdicas. No caso de Charles, o método de repetição, tornava as experiências escolares, momentos “chatos”, desmotivadores, ou seja, desprovidos de alegria.

Quando eu aprendi o significado da palavra escola, que escola quer dizer alegria, eu aprendi isso quando comecei a fazer o meu mestrado em 2002, aí eu vi a nossa escola, não só aqui, mas as escolas brasileiras, ou as escolas do planeta, com exceção de algumas, o que elas menos têm, na relação professor-aluno, é alegria. Eu até vejo alegria dos professores, eu vejo alegria dos alunos, mas do fazer da escola eu não vejo essa alegria.... (Prof. Charles – RC, grifo nosso).

Charles, enfaticamente, “diagnostica” a carência de alegria, como uma doença que pode acometer a escola e relação professor-aluno que constitui o fazer educativo dessa instituição. Considero que isso seja proveniente de vários aspectos da subjetividade social da escola que afetam alunos, professores e familiares. Mitjans Martínez e González Rey (2017) apontam dois desses aspectos: os discursos dominantes sobre sucesso e fracasso escolar e a representação da sala de aula como espaço para o aluno assimilar e o professor transmitir.

Compartilho do entendimento dos professores dessa pesquisa que o ensino precise de alegria, motivação e interação. Para que isso ocorra e melhore a educação, a escola precisa ser mais afetiva, pois “sem afeto e uma integração bem socializada no espaço escolar, a aprendizagem se dificulta muito” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 98). Esses docentes consideram o lúdico como uma forma de melhorar a interação e a afetividade entre as pessoas e eu compreendo como uma possibilidade de produção de sentidos subjetivos sobre ludicidade nas ações escolares alegres, prazerosas, interativas e motivadoras.

Em continuidade, indo para a formação inicial desses sujeitos em seus cursos de licenciatura, questiono-me: ludicidade rima com universidade? No caso dos professores dessa pesquisa, não rimou! A ausência lúdica para eles representou uma lacuna na graduação devido a centralização do curso nos conteúdos específicos de Biologia, alicerçada em uma formação de transmissão e acúmulo de informações. Eles entendem que **a graduação em licenciatura teve um foco extremamente teórico, em detrimento de uma formação lúdica.**

Com a ludicidade na formação dos professores ia ter mais sentido, mais prazer, para aprender, porque a gente aprende mesmo de maneira arbitrária porque tem que terminar a graduação. Seria mais prazeroso. Com certeza! (Profª. Vitória – ENT2, grifo nosso).

Durante a faculdade já tinha a ideia formada que seria um educador em ciências, queria sim fazer meus alunos compreenderem os fenômenos biológicos que nos cercam e para isso seria necessário um instrumento poderoso, que ao mesmo tempo em que ensinasse prenderia os olhares e o interesse do aluno, para que aquele aprendiz, dificilmente, fosse esquecido e que também um dia fosse útil para a vida do meu aluno. Nesse contexto tenho em mãos, de fato, a ludicidade a meu favor, porém pouco consegui explorá-lo durante a faculdade. A formalidade de muitas apresentações de trabalhos, o formato rígido e “engessado” que temos não colabora muito para a formação de educadores com essa preocupação, textos sem contextos, em minha visão são muitas vezes inúteis. Isso foi a tônica principal na universidade. (Prof. Pardal – RED).

*...logo quando eu ingresso na universidade e em especial no curso de licenciatura comecei a discutir quando eu sair da universidade eu vou ser professor, mas eu passo 19 anos da minha vida de estudante **vendo o professor fazer da forma; de uma única forma, que é a forma tradicional de dar aula, é a aula expositiva.** Ao adquirir um diploma de graduação, que me dá o direito de ser professor, eu saio e como é que eu vou fazer? Vou fazer como fizeram comigo (Prof. Charles - ENT, grifo nosso).*

Eles retratam nas falas anteriores aspecto similar ao ensino da educação básica, como um círculo vicioso: enquanto alunos aprenderam a privilegiar a cognição e a memorização, ao cursarem graduação têm esses sentidos de educação reforçados e retornam para sala de aula dando continuidade, na maioria dos casos, ao ciclo, como também mostra um fragmento de redação de Charles: “... *observar atentamente o que meus professores faziam, para saber fazer. Mesmo numa educação de formação profissional tradicional*”.

O teórico não necessariamente se opõe ao lúdico, que se unifica com o prático, nas futuras ações didáticas dos professores dessa pesquisa. Resende (2014) ao falar do trabalho pedagógico considera um equívoco, já no processo de formação inicial, a teoria e a prática serem tratadas como momentos estanques, decorrentes de currículos fragmentados e disciplinas desvinculadas do todo. Assim, o professor Charles, reforça o caráter tradicional de sua formação, porém, como os outros, anseia por mudanças:

A minha formação docente foi toda dentro de uma educação tradicional, eu conto 19 anos de estudante até a universidade, é quando eu me proponho a ser professor, eu me pergunto qual é a prática que eu vou fazer? Eu vou fazer a prática reprodutivista! Eu fui aluno da educação tradicional, eu vou ser um professor da educação tradicional. Ai eu pensei: se eu levei 19 anos para isso, vou levar mais 19 [anos] para reverter! Mas para ir para onde? Eu sei o que eu não quero ser, mas eu ainda não sei o que quero ser. Hoje eu estou tentando entremear, tendo encontrar um meio termo, e ainda estou tentando (Prof. Charles - RC).

Os fatos ocorridos nesse período e contexto específico não determinam diretamente o perfil de professor, mas influenciam na subjetividade desses licenciandos. Deste modo, “as experiências não tem relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nela se produzem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 64). Na formação desses futuros professores, suas produções subjetivas se relacionam com os

múltiplos sentidos, inclusive de ludicidade, que serão distintos para cada um deles. Mesmo com uma diferença aproximadamente de três décadas entre os anos de conclusão de seus cursos, entendo que o paradigma de que formar o professor é prepará-lo para ser um transmissor de informações se manteve nas experiências formativas desses docentes.

Vitória considera que caso a formação dos professores incluísse a ludicidade, seria mais prazerosa e menos “arbitraria” para “decorar” os conteúdos. Pardal considera importante, desde a formação conseguir relacionar os conhecimentos com a vida e Charles, mesmo diante de suas incertezas, busca ser diferente daquele modelo de professor que teve.

No encontro da roda de conversa que realizamos; o convite não foi restrito aos três professores participantes e teve a presença de mais um professor²⁷, que participou de alguns dos momentos anteriores. Ele fez uma reflexão avaliativa, que eu, enquanto pesquisador, já havia considerado, mas que naquele momento entendi como interessante para o debate com os outros participantes, que foi sobre a **formação universitária carente de ludicidade**²⁸

Considero que os cursos de formação de professores, independentemente de oferecerem uma disciplina sobre o trabalho pedagógico com o lúdico, poderiam considerar essa dimensão tanto nas disciplinas pedagógicas, quanto nas disciplinas que tratam de conteúdos específicos e isso incluiria um trabalho de troca de conhecimentos entre alunos de diferentes licenciaturas. Assim, concordo com Maia e Venegas (2014) que é de fundamental importância a oportunidade de ter experiências lúdicas na formação acadêmica para a construção e aplicação de práticas educativas com essa perspectiva, que levem os futuros professores a conhecerem o potencial da ludicidade para o ensino e para o desenvolvimento dos alunos. Ainda assim, entendo que não existe uma relação de causa e efeito entre a formação e docência lúdica, porque a presença da ludicidade na formação, não garante que a mesma seja desenvolvida pelo professor em suas aulas, assim como, a total ausência de uma

²⁷ Nomearei esse professor como JR

²⁸ Percebi uma coisa em comum, que me deixa muito frustrado: é a questão da **experiência do lúdico com a formação nossa**. Ensino médio esquece. Cursinho “pauleira” [gíria que significa nesse contexto enxurrada, de conteúdos], [todos esboçaram sorrisos e com as cabeças acenaram afirmativo]. Aí graduação, mestrado doutorado, **nada de lúdico** [novamente sinal de positivo com a cabeça], a única coisa que vi, foi uma disciplina que fez um jogo sobre bactéria. Mais nada, nenhuma disciplina voltada para isso. Isso eu percebi na fala de todos. **Nenhuma experiência voltada para o lúdico**. Na formação nada despertando a gente para empregar isso na nossa prática... Eu acho que seria importante na universidade ter uma disciplina específica de que forma trabalhar o lúdico, não só de biologia, mas para várias disciplinas [licenciaturas] (Prof. JR – RC, grifo nosso).

formação lúdica não significa que o professor não irá configurar sentidos de ludicidade em seu fazer pedagógico, fato esse analisado entre os próprios docentes dessa pesquisa.

Maia (2014, p. 112) apresenta a seguinte reflexão: “devemos nos questionar por que o lúdico vai sendo esquecido como um recurso importante de motivação, metodologia e formação ao longo da vida acadêmica de uma pessoa?”. Sobre essa questão ela expõe que:

O que percebo e ouço de alunos é que as aulas expositivas e provas dissertativas, textos para ler sem debate tornam o aprendizado algo repetitivo de um processo que eles já conhecem. Buscar no lúdico um espaço prazeroso é trazer de novo para a sala de aula o momento onde esses mesmos alunos já tiveram quando pequenos: o espaço do riso e da alegria do brincar (MAIA, 2014, p. 112).

Considero que essa percepção da autora é compartilhada por Vitória, Charles e Pardal, oriunda de uma insatisfação com um modelo conservador de educação, que viveram e que não desejam propagar, tendo o lúdico como um elemento alternativo para esse objetivo.

Após terminarem a universidade e assumirem o trabalho pedagógico em uma escola, cada docente acaba se preocupando, de forma individualizada, com o seu trabalho, como reflete Pardal:

Nós não temos essa interação entre a equipe. O que é que o Pardal faz nas aulas dele que os alunos gostam? O que o Charles faz? Ou então, o que o Jr faz que os alunos não gostam da aula dele? Acho que seria importante essa troca de experiências para a nossa prática e conseqüentemente para os alunos” (RC).

Essa problemática, identificada por ele e corroborada pelos outros professores, vem desde a universidade como explicam Mitjans Martínez e González Rey (2017, p.177-178):

O individualismo, a competição, a falta de sensibilidade, a incapacidade para o trabalho em equipe e o desinteresse pela produção e o saber dos pares formam parte das instituições acadêmicas onde psicólogos e professores se formam. Assim, resulta difícil que nesse contexto se propicie, para muitos aprendizes, o desenvolvimento de modos complexos de aprendizagem e de recursos subjetivos facilitadores de formas de atuação profissional criativas e inovadoras, que contribuam para uma aprendizagem efetiva nas escolas onde deverão exercer seu trabalho futuro.

Os resultados desta pesquisa já aparecem na explicitação de algumas reflexões individuais e práticas ludiformes desses professores, que foram em parte disponibilizadas no momento coletivo, para todos lerem e algumas reflexões importantes da subjetividade social da EAUFPA.

Considero que, desde a formação até o exercício da docência, é essencial a produção de ideias, inovação, experimentação, aplicação, mas, indubitavelmente, é preciso de um trabalho conjunto e interativo entre os professores que favoreça um contínuo diálogo

construtivo no cotidiano escolar. Então essa pesquisa, não se limitou a conversações isoladas com os professores colaboradores, mas gerou uma oportunidade de trocas de experiências e reflexões sobre a ludicidade em suas práticas e que fez emergir a necessidade de novos momentos, como a roda de conversa de forma periódica para os próximos anos. Fato esse que já considero uma contribuição desse estudo para os professores participantes e para a escola.

4.2.2 *Se essa escola fosse minha...: a subjetividade social da EAUFPA e ludicidade docente.*

No curso da pesquisa, compreendi a **docência como um núcleo subjetivo que configura sentidos subjetivos de ludicidade relacionados à satisfação, ao prazer em atuar como professores de ciências biológicas e ao compromisso e responsabilidade com suas atuações profissionais**. Então, interpretei a importância social que esses professores atribuem a profissão articulando as ações intencionais de favorecer a aprendizagem dos alunos e contribuição na formação deles.

Eu estou... muito feliz em trabalhar na Escola de Aplicação
Esperam de mim... compromisso e qualidade
Meus alunos... são de minha responsabilidade, meu foco, minha missão.
O que eu mais gosto... é ensinar.
Atualmente... focado na minha atuação profissional.
Futuramente... evoluir como professor.
Dentro e fora da escola... sou professor em qualquer ambiente, de férias sou sempre professor.
Importante para minha vida... formar cidadãos conscientes e no futuro ter um país melhor.

(CF, Prof. Pardal).

Eu sou... professora da Escola de Aplicação/UFPA.
Eu estou... realizada em minha atividade profissional.
Ser professor... exige competência e habilidade para exercer sua função.
As ciências biológicas... atualização constante.
Futuramente... o prazer em estudar com uso de uma escola lúdica.

(CF, Profª. Vitória).

Eu sou... professor.
Eu estou... feliz.
A minha sala de aula... é legal.
Esperam de mim... trabalho.
Quando penso em ensinar... dedicação.
A ludicidade no ensino... um prazer.
Ser professor... uma realização.

(CF, Prof. Charles).

Além desses complementos de frases, as diversas conversas no transcorrer da pesquisa geraram informações que me permitiram inferir **o papel do lúdico no trabalho pedagógico para o bem-estar emocional dos professores, associado à identificação com a profissão e ao prazer de ensinar e interagir com os alunos.**

Segundo Santos, S. (2010, p. 18):

A ludicidade, como ciência, fundamenta-se em quatro eixos: o sociológico, o psicológico, o pedagógico e o epistemológico. Sociológico, porque a atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. Psicológico, porque se relaciona com o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. Pedagógico, porque se serve tanto da fundamentação teórica existente como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológico, porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento.

Ainda segundo essa autora, um professor lúdico se caracteriza como:

um profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, uma pessoa que vivencia, que chora, que ri, que canta e que brinca, dando um caráter de humanização ao trabalho escolar. Esse conceito possibilita vislumbrar um educador holístico que une razão e emoção. Se ele agir assim em sala de aula possivelmente os alunos terão uma formação diferenciada (SANTOS, S., 2010, p. 23-24).

Considero os sentidos de ludicidade produzidos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa se aproximam do perfil descrito por Santos, S (2010), pelos objetivos que intencionam com o lúdico em suas práticas, pelo interesse em experimentar, pesquisar, estudar e ampliar os conhecimentos sobre o tema e pela preocupação com o cognitivo e afetivo dos alunos, como unidade. Dessa forma, eles se mostram satisfeitos, realizados e felizes em serem professores.

A ludicidade “não é uma cartilha preestabelecida, pronta e terminada, é um processo onde o objetivo é alcançar qualidade na aprendizagem” (MAIA; VENEGAS, 2014, p. 87). Sendo assim, identifiquei uma diversidade de atividades ludiformes que os professores realizam em suas aulas.

No caso da professora Vitória, é notório o **modos operandi didático da aplicação de jogos e ou brincadeiras** como um fazer lúdico, comungando com autores como Rau (2011), Santos, S. (2011b) entre outros, que dão ênfase aos jogos educativos. Uma observação que considero pertinente relembrar: o único contato que ela teve com ludicidade, na formação, aconteceu no mestrado com um professor que falava de jogos didáticos, o que lhe fez pensar em desenvolver sua dissertação sobre educação ambiental a partir de jogos e juntamente com as leituras que fez a ludicidade era abordada na forma de brincadeiras e jogos.

Para Pardal e Charles, observei uma **pluralidade didática lúdica**, como defendida por Dohme (2009), revelada na variedade de ações que eles propõem para os seus alunos. Charles propõe como ações lúdicas: desenhar, observar, interpretar e debater, expor as ideias sobre uma imagem, manipular matérias como barbantes e cola, recortar e colar para construir

modelos. Mostrar experimentos, ou usar letras de músicas também faz parte do seu repertório de atividades ludiformes. Para Pardal, o lúdico acontece em atividades como aulas práticas, visitas a ambientes (aulas de campo), explorar a própria escola, o que existe na casa ou vizinhança. Usar recursos como fotografia, desenhos, trabalhar com projetos como a ornamentação da escola, pesquisar e apresentar seminários. Usar o teatro como uma possibilidade lúdica. A própria aula expositiva pode ser lúdica quando professor e alunos usam a imaginação para debater soluções de problemas para casos fictícios ou reais.

A dimensão instrumental da ludicidade das atividades ludiformes, realizadas pelos três professores e analisadas anteriormente em separado, gerou indicadores que para mim são compatíveis com os considerados por Macedo, Petty e Passos (2005) sobre o lúdico no trabalho pedagógico gerar **prazer funcional** que se mantém pela atividade; o **caráter desafiador**, tanto para ensinar, quanto para aprender, podem ser considerados para superar dificuldades e obstáculos; **possibilidade de execução**, dessa forma a atividade tem que ser adequada aos alunos diante das suas possibilidades, ou seja, ser minimamente possível de ser realizada. Isso também requer criatividade do professor. Além disso, também foram indicadores a **dimensão simbólica** que engloba a imaginação e a fantasia e o **modo construtivo e relacional** para considerar algo por vários pontos de vista.

As atividades ludiformes estão relacionadas às atitudes lúdicas (FORTUNA, 2011) dos envolvidos no processo educativo. As atitudes lúdicas são por mim caracterizadas como processos subjetivos que participam da ludicidade no exercício da docência. Além do bom humor, da alegria, do afeto da preocupação com o outro, manifestadas pelos professores desse estudo me detenho em dois aspectos que articulo de forma convergente para produção de sentidos da ludicidade na docência: **a motivação e a unidade criatividade-imaginação**.

Nos três casos, **a subjetivação da ludicidade no processo de ensino e a aprendizagem escolar estava associada à motivação**, porém, para cada um dos professores, **o papel da motivação era diferente** na expressão de como a ludicidade se constitui:

- * Vitória busca continuar estudando para desenvolver motivação dos discentes, saindo do rotineiro, fazendo algo fora da sala de aula (no laboratório), promovendo competição estimulada por premiações, sendo o lúdico um exercício de fruição para os alunos.
- * Para Pardal, a motivação é uma condição que a imaginação e a criatividade aconteçam, ou seja, a curiosidade serve de impulso motivacional para que os

alunos imaginem uma situação ou relacionem algo visto com as ciências biológicas. Assim, os alunos aprendem a solucionar problemas com o conhecimento adquirido, não se prendem ao ambiente da sala de aula, podendo ver a Biologia em todos os campos, contextualizam, relacionam teoria e prática, “vivem” o conhecimento biológico.

- * Por último, Charles almeja a motivação gerada pela alegria, prazer de fazer algo e compromisso; trabalhar e aprender com o outro, compreender a importância de momentos que não pareçam tão prazerosos, no entanto, necessários.

Em nossa roda de conversa realizada no último encontro, eles reafirmaram os seus sentidos de lúdico como motivadores. Então, indago: como dar uma aula de Biologia que estimule o interesse e participação dos alunos?

*Eu penso para realmente a gente alcançar todos os aspectos, cada um tem a sua formação, mas a gente precisa extrapolar os muros, estudar. Por que eu tive um professor excelente lá no mestrado e ele colocou, e eu compartilho com ele, **acima de tudo, em qualquer nível que você trabalha, é buscar que o teu aluno esteja motivado.** Por que sem isso [sinal de negação], pode usar tudo. **É um pré-requisito.** Então, a partir da motivação, consegue avançar com certeza. Eu falei e vou repetir, professor gosta de repetir, eu entrei no conteúdo micro-organismo, como eu vou fazer para motivar, para não ficar assim naquela teoria só do aspecto biológico, eu fui buscar quem já contraiu a dengue? Todos queriam falar ao mesmo tempo, então pensei: **bem “ganhei”** [risos], uma forma de dizer, assim vai, então a **palavra chave que eu vejo é motivação** (Prof^a Vitória – RC).*

... hoje eu tenho muito cuidado quando eu pego um aluno novo, eu levo em consideração qual é a história daquele indivíduo, o que ele está fazendo aqui, como é que ele chegou aqui, o que ele quer. Isso é uma parte importante: ouvir o outro, as suas memórias. Porque, por exemplo, chega um: “professor eu não gosto de biologia, eu vou lhe ser bem sincero”. Eu digo, você não precisa gostar. O que é que pode lhe servir, o que é que pode te ajudar, mas o que é que você gosta? “Eu gosto disso, eu gosto de música!” Como é que a biologia pode te dar um apoio, pode te ajudar [reflexão para o professor] aí a gente pode aprender com outros autores, a música, a fotossíntese, com a Maria Betânia “luz do Sol que a folha traga e traduz” e aí musicaliza isso. (Prof. Charles – RC).

*O nosso desafio é fazer o aluno romper com esse tradicional, e a gente mesmo com a nossa prática. Deixar uma coisa mais gostosa de aprender, uma coisa mais ‘clara’, **mais motivadora.** Eu vou dar um exemplo, no terceiro ano, vendo botânica, planta pra lá, pra cá, assim, é uma coisa muito chata. Então vamos fazer o seguinte: cada um vai fazer um registro fotográfico da planta que tem no seu quintal. Eu quero que você selecione uma planta para fazer o “diagnóstico” completo dela. Então vamos lá, essa, uma mono, uma dicotiledônea, uma angiosperma, o que você vê de interessante? A raiz, o tipo de caule. Eu quero que você desenhe, eu quero que você retrate as estruturas mais interessantes, coloca aqui para que serve? O que é isso? O que dá para fazer com isso? Então, você deve conhecer aquilo que tá no quintal da tua casa. Eu não vou “jogar” [exposição oral do conteúdo] aquilo para ti, tá aí te vira. Então, isso é uma ferramenta [lúdico] para **fazer com que o aluno fique cada vez mais interessado** naquilo que ele tá pesquisando em biologia. Ele tá vendo a Biologia, **a questão é a motivação** (Prof. Pardal – RC).*

A professora Vitória, nos diversos momentos da pesquisa, deixava claro o seu objetivo de motivar os alunos. Em seu entendimento, a partir dessa motivação a aprendizagem fica facilitada. Por isso, para ela, o lúdico é importante instrumento motivacional para suas aulas. Pardal concorda com Vitória e entende que uma forma de manter a motivação é sair de uma rotina mecanizada, padronizada, tradicional. Isso se aplica tanto para os alunos, quanto para os professores. Considero que, para Pardal, pensar e testar hipóteses, investigar, imaginar são atitudes lúdicas que não ficam restritas aos livros didáticos ou à sala de aula. Ludicidade para ele também envolve trazer e ou manusear elementos naturais, ir até eles, pois estão próximos dos alunos no cotidiano.

Seria bom ter uma resposta clara e objetiva para essa questão. Seria bom ter uma fórmula mágica e simples para isso. Seria desejado por qualquer professor, pois havendo interesse mútuo no assunto estudado não apenas a aula flui de maneira mais agradável como o aproveitamento dos alunos é maior. Mas creio que não pode haver uma fórmula universal, posto que no ensino cada caso é único, com únicas soluções. É necessário, sim, que se busquem essas soluções. E que se troquem experiências, pois às vezes elas colaboram nessa busca (FERNANDES, 1998, p. 3).

Em relação ao caráter motivacional da ludicidade, Charles considera valioso, conhecer melhor seus alunos e adaptar sua prática às coisas que eles gostam como defende Alves (2013, p. 6)

levar em conta necessidades, experiências e interesses dos estudantes; valorizar o diálogo, a negociação e a construção de novos sentidos; promover a reflexão, a produção de ideias e comprometer o estudante com a própria aprendizagem são todas condições importantes para motivar o estudante a superar a perspectiva reprodutiva da aprendizagem e motivá-lo a aprender de forma criativa e produtiva.

Segundo Rosa (2010, p. 60), o ato pedagógico tem um poder mágico que é “transitar do presente ao passado e daquele ao futuro sem retroceder ou avançar efetivamente no tempo”. O conhecimento sobre os alunos, considerando a sua história de vida significa concordar com a ideia que a aprendizagem é um processo personalizado. Assim, o professor Charles usa de sua criatividade para encontrar alternativas que ajudem o aluno a gostar das aulas, ter prazer, motivação, usar a imaginação e aprender.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) explicam que o conhecimento sobre os alunos pode ser útil para o trabalho docente e recomendam, entre outras coisas, que os professores conheçam: quais seus gostos e interesses, características familiares e de outros de seus contextos sociorrelacionais, afetos e relações, aspirações, crenças sobre eles mesmos, o que gostam e o que não gostam sobre a escola, o professor, a disciplina, a aula; o que gostariam de mudar.

Questionar a educação e, particularmente, o ensino de Biologia como forma de reprodução de conteúdos, pressupõe a demanda por um processo educativo que valorize a subjetividade, a produção do conhecimento, no qual criatividade e imaginação são indispensáveis, tanto no ato de ensinar, quanto no de aprender. Assim, concordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 70) ao alertarem que “a ausência de uma posição ativa, intencional, reflexiva e imaginativa no processo de aprender dificulta a geração de sentidos subjetivos favoráveis para esse processo e, dessa forma, da motivação pela aprendizagem”. Nessa ótica, esses autores defendem superar uma aprendizagem técnica e memorialística. A educação deve promover o desenvolvimento do aluno e, para isso, consideram primordial que a aprendizagem seja compreensiva e criativa.

Os motivos para a aprendizagem podem estar relacionados aos interesses cognitivos, de atividades intelectuais e de aquisição de novas capacidades e conhecimento, mas também podem estar vinculados ao campo das relações entre os sujeitos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Segundo Alves (2016, p. 105), “cada estudante de ciências, em função de sua história de interações anteriores, apresenta uma motivação diferenciada, mas a cada nova experiência pode construir outros sentidos que afetam a sua motivação”. Assim, as motivações em relação às atividades escolares mudam no percurso da educação básica e universitária, em virtude das mudanças de posições sociais que os alunos vão pleiteando e ocupando aos transitarem pelos diferentes níveis escolares. Nesse processo, considero que a ludicidade, enquanto produção subjetiva, também sofre influência de tais mudanças. O trecho de fala da professora Vitória abaixo ilustra isso.

lá [no fundamental] eu trabalho mais com fundamental II, aqui é biologia, ai já pensa no vestibular então, já é outra realidade. Eu posso assim, entre aspas, brincar mais com eles. Mas assim não sair do foco. Tem essa intenção de trabalhar dessa maneira lúdica, buscar sempre alegria de aprender, porque se ele não tiver se sentindo bem, ele não vai aprender nada.

O fato de o ensino fundamental, estar mais próximo da infância parece ser mais propício ao brincar e ao lúdico, em suas diversas manifestações, do que no ensino médio, em que a quantidade de conteúdo é imensa e as cobranças para o ingresso na universidade são enormes. Desse modo, esses sentidos subjetivos são configurados em diferentes subjetividades individuais e sociais: alunos, professores, família, escola, sociedade.

Compreendo que a ação do professor de qualquer nível de ensino é intencional, que ele sempre busca algum objetivo com a atividade que propõe como no caso das atividades ludiformes listadas anteriormente, podendo ter caráter dirigido (lúdico utilitário) e não espontâneo (lúdico livre), como evidenciado nessa fala de Charles.

Eu aprendo com algumas colegas nossas da educação infantil que a criança quando entra na escola ela vai para brincar, e o significado de brincar para a criança é um e para os educadores é outro. Quando eu aprendo isso lá e trago para minhas impressões aqui, aí eu compreendi que mesmo para você ser alegre e fazer o teu trabalho com alegria, com a prática docente, você precisa estudar. Até o fato de você dar um brinquedo para a criança lá no babyclass, isso eu aprendi com as minhas colegas, você não dá o brinquedo por dar, você escolhe o brinquedo, tem uma intenção por trás, a criança pode não ter uma intenção, mas o professor tem.
(Prof. Charles – RC, grifo nosso)

Assim como as intenções das crianças e dos adultos são distintas em relação ao brincar, a ludicidade no ambiente escolar para alunos e professores também tem objetivos diferenciados. Não é intenção desse estudo, caracterizar ou classificar as ações docentes e nem discutir até que ponto possuem o status de ludicidade. Não obstante, considero relevante a compreensão sobre como os sujeitos do processo educativo vão configurando a ludicidade em suas subjetividades. Então, a motivação para todos os professores participantes dessa pesquisa e a criatividade para Pardal e Charles, podem ser alcançadas por intermédio da ludicidade. Entretanto, estas semelhanças são provenientes de sentidos subjetivos distintos, que comportam diferentes ênfases de cada professor, que conduzem para possibilidades pedagógicas diferenciadas. Concordo com Alves (2013, p. 5) que:

Entender a motivação para aprender, a partir da teoria da subjetividade de González Rey, tem implicações importantes para o ensino de ciências. Entre outras razões, porque enfatiza o caráter diferenciado dos sujeitos, em vez de percebê-los e tratá-los de forma padronizada.

Da mesma forma, compreendo que o sentido motivacional de lúdico no ensino de ciências biológicas, tanto para alunos, quanto para professores também são diferenciados. Ensinar com ludicidade é trabalhar com emoções, procurando não dicotomizar os processos cognitivos e afetivos, integrando o emocional e o simbólico que compreende as imagens, a imaginação, a fantasia, criatividade entre outros aspectos. Dessa forma considerando a subjetividade de todos os atores do processo educativo.

Nos sentidos subjetivos, os processos simbólicos são inseparáveis dos emocionais, o que define que as produções subjetivas humanas não se reduzem à cognição. A inseparabilidade entre intelecto, fantasia e imaginação expressa o caráter subjetivo da operação intelectual (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

Um ponto na discussão da roda de conversa chamou atenção. A ludicidade é importante no processo de ensino de Biologia, mas segundo os professores é preciso ter sensibilidade para saber quando e como trabalhar.

É uma alternativa. É uma estratégia que eu uso para o aluno aprender. Então é meio que pessoal. Tem que ter essa tendência para buscar, por que tem momento que é estudar mesmo, quando abre a brecha, tu vais usar o lúdico. Principalmente aqui no ensino médio, que aqui é muito conteúdo, assim mesmo ele [apontado para prof. Pardal] consegue, não é mesmo? (Profª. Vitória – RC).

*... eu acho que esse meio termo, eu me posicionaria assim: **nem tudo é lúdico, mas existem situações que você tem que criar mecanismo para poder “pegar”** [sentido de conquistar] **aquele aluno**. Se eu conseguir pegar, aquele aluno, trazer ele para mim, deixar ele interessado, receber aquele obrigado no final, sair daqui aprendendo alguma coisa, isso já é interessante. Não importa a ferramenta que eu vou usar, qualquer uma serve. O lúdico é uma das ferramentas, não é uma falácia. Eu acho que é uma ferramenta muito importante, **mas nem tudo eu posso usar como lúdico. Existem situações, algumas matérias** [conteúdo] **que não podem ser tratadas de forma lúdica**. Tem que ser tratado de uma outra forma mais complexa. Mas [o lúdico] é uma ferramenta importante e deve ser respeitada e muito na utilização pelo professor. (Prof. Pardal – RC, grifo nosso).*

Meu filho venha cá. Pegue esse livro, abra aqui é só você ler. E aí não tem ludicidade que dê jeito. E esse é o processo. Eu pergunto para as nossas colegas de língua portuguesa: professora não tem uma outra forma, mais agradável, mais de brincadeira, mais de jogar, para que os alunos leiam com alegria? Elas dizem não! Tem que baixar a cabeça e ler... Então, a gente vive assim, se a gente for brincar todo o tempo [gesto com os dedos entre aspas], for lúdico [gesto com os dedos entre aspas] todo tempo não dá (Prof. Charles- RC).

Para Pardal existem conteúdos que podem e outros que não podem ser trabalhados de forma lúdica; de acordo com Vitória vai depender de encontrar uma abertura no cotidiano escolar, principalmente no ritmo frenético do ensino médio. Charles afirma que *tem momento que não dá* (RC), paradoxal com outros discursos já discutidos. Assim, para os professores a ludicidade representa uma estratégia de ensino - ferramenta, recurso – que o docente avalia a possibilidade de utilização em sua prática pedagógica. Sobre essa questão da leitura, anteriormente citada por Charles, que ao meu entender não se restringe a disciplina língua portuguesa, concordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 73) ao explicarem que

Na aprendizagem da leitura frequentemente os educadores centram-se na habilidade de pronunciar bem e ler com fluidez, porém, nem sempre a compreensão da leitura e outros processos que podem se desenvolver nessa aprendizagem, como a imaginação, a fantasia e a socialização das crianças, são trabalhados no processo de ensino. A configuração subjetiva da aprendizagem torna-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento quando leva ao progresso de novos recursos do aprendiz que vão além da disciplina que aprende.

Esses autores citam uma pesquisa que retratou o caso de um aluno que estabeleceu uma relação lúdica com a leitura e a escrita, de forma voluntária ao criar cenários imaginativos além do que ele viveu, expressando sua emocionalidade. Entendo que assim

como na leitura e na escrita, também pode ocorrer com textos biológicos e na produção textual sobre temas dessa disciplina, envolvendo a imaginação, a fantasia e criatividade para o aluno “viajar” para outros tempos, universos microscópicos ou outros ambientes distante da realidade que vive. Essa reflexão é facilitada pela subjetividade social da EAUFPA, que se caracteriza como um espaço de formação profissional e inovação pedagógica.

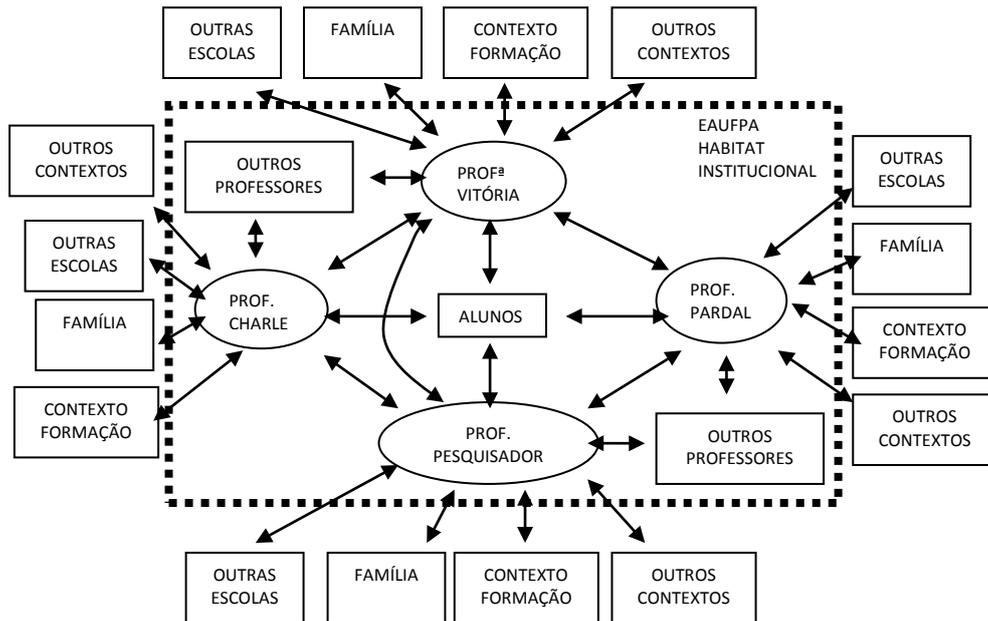
A subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, em seu caráter de pública e privada, nas relações professores-alunos, na relação escola- família dos alunos etc. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 89-90).

Os professores, assim como os alunos, são portadores de subjetividades individuais, produtoras de múltiplos sentidos subjetivos, que constituem e são constituídos de outras subjetividades sociais: família, outros empregos, a comunidade, a sociedade de modo geral. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Assim, concebendo a ludicidade como um processo subjetivo, simultaneamente simbólico e emocional, que é construído na interação cultural das pessoas, concordo com Alves (2016, p. 103) quando fala que “o sentido dos intercâmbios e o valor das transações também dependem das experiências singulares de cada sujeito, incluindo aquelas que acontecem fora da escola e em tempos passados”.

A EAUFPA, mais do que uma filosofia de trabalho, possui uma vocação, um perfil que é ser uma “escola laboratório” de ações pedagógicas para a educação básica. Dessa forma, no *métier* docente da escola de aplicação da UFPA encontram-se ações como planejar, experimentar (aplicação), refletir, debater e aprimorar diversificadas práticas educativas envolvendo a interação com diferentes áreas de conhecimento para fomentar a qualificação e formação integral de seus atores – alunos e professores – sob a égide de seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Assim, o professor possui, não apenas a chancela, mas o incentivo a desenvolver inovações em recursos e propostas pedagógicas, investigações no âmbito da educação, interagir com os alunos e a comunidade, visando uma educação humanista, que promova tomada de atitude, exercício de cidadania e construção de uma sociedade mais solidaria e igualitária.

Represento na figura abaixo esse conjunto de interações que contribuem para a produção de sentidos subjetivos de ludicidade.

FIGURA 20: Teia “alimentar” de sentidos lúdicos



FONTE: O autor (2018)

Considero que não existe uma subjetividade social na EAUFPA. Existem várias “micro-subjetividades sociais” como da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, dos turnos de trabalho – matutino, vespertino, noturno, a dos professores que trabalham com o terceiro ano do médio (pré-vestibular), das áreas dos conhecimentos, das disciplinas específicas. No caso específico dos professores de Ciências e Biologia, isso fica evidente na relação espaço/tempo, pois os professores de Ciências do EF trabalham em um prédio no período da tarde e os professores de Biologia do EM trabalham pela manhã, em outro prédio. Porém, isso trás consequência para a interação entre os professores. Fato esse, observado e mencionado por todos, em nossa na roda de conversa ou em outros momentos da pesquisa.

*Eu queria menos alunos para conhecer, eu queria mais condições de trabalho, físicas, para fazer, eu queria, que **infelizmente é uma coisa que a gente não faz na escola**, eu preciso trazer isso para cá, **é essa integração, que isso que a gente tá fazendo aqui devia ser feito corriqueiramente de 15 em 15 dias...** Vou até usar uma expressão do professor X [um outro professor da escola], colega nosso, ele dizia que **não é Núcleo Pedagógico Integrado** [referência ao nome anterior da escola], **é Núcleo Pedagógico Desintegrado**. Por que tem [gestos com as mãos apontando grupos], porque assim dentro da ilha você vê os guetos, porque aqui têm três escolas, cinco escolas. E quando esse menino passa de etapa. De uma etapa para outra, eu vou mudar de barco, o barco tem outros comandantes, mas é a mesma viagem. É também se essa passagem fosse lúdica, tranquila, serena, eu acho que nós produziríamos melhor e eles muito mais (Prof. Charles – RC, grifo nosso).*

Para mim é um bicho de sete cabeças... união entre os colegas de profissão (Prof. Pardal – CF).

Não tem essa interação. Tudo isso procede, falta saber como o outro [professor] anda fazendo. Eu senti assim que tá ligado... uns trabalham mais essa parte..... Também depende do nível! (Profª Vitória – RC).

O professor Charles faz um comentário que considero relevante sobre a dinâmica da roda de conversa que tivemos: “*eu tenho a impressão que o vídeo e o texto são parte dos elementos lúdicos que o André nos traz para essa roda de conversa*”. Recebo esse comentário e compreendo que Charles, naquele momento, já analisa meus sentidos subjetivos de ludicidade a partir de novos sentidos gerados em nossas conversas no decorrer dessa pesquisa. Ele fala da necessidade de momentos coletivos, quinzenal ou mensalmente, para discutir o que aconteceu no período, quais os problemas, quais as dificuldades, que medidas foram tomadas, as soluções, que práticas foram usadas, em que turmas foram satisfatórias em quais nem tanto, por que motivos. Tantos aspectos do cotidiano docente são enriquecidos pelo intercâmbio de experiências.

A subjetividade social não é externa à ação e aos processos imediatos de relação das pessoas, ela está configurada subjetivamente tanto nas configurações subjetivas sociais dos cenários em que essa ação acontece, quanto nas configurações subjetivas individuais que caracterizam as diferentes formas individuais de participação nessa ação social (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 88)

Interessante observar que **a ludicidade é considerada por todos esses professores como um recurso relacional** com seus alunos, entretanto, entre eles, ainda necessita melhorar como destacam Charles e Vitória:

*E assim se pudesse a gente trocar, vocês [os outros professores da roda] colocaram muito bem, experiências. Eu costumo conversar com as minhas colegas do ano anterior, eu pergunto um pouco da turma que eu vou trabalhar no ano seguinte. **É a partir do diálogo podemos melhorar muito.** Eu penso muito assim a gente não tá ali: eu sei tudo de biologia, não a gente, exerce vários papéis. A gente é filósofo, é psicólogo etc... e buscar uma maneira de motivar. (Profª Vitória – RC, grifo nosso).*

*Ainda nos falta o coletivo O que eu quero enquanto professor? O que é que eu penso no meu fazer pedagógico? Todos nos somos professores dessa escola, mas a concepção do fazer pedagógico qual é? Ai eu tenho uma representação muito estranha: quando o professor x, y entram aqui, eles se **fecham naquele mundinho** [sala de aula] e pronto, é muito pessoal, sabe. E ai isso me dá um estranhamento muito grande. Até onde posso entrar no privado do outro. E isso ai é muito subjetivo. Entrar [invadir] no trabalho do outro.... Nós somos escola, a nossa relação é meio assim[distante], quem é aquele professor? (Prof. Charles – RC, grifo nosso).*

Para mim, é inegável que **a subjetividade social da EAUFPA contribui para as práticas docentes, inclusive com a inserção da ludicidade**, ou seja, o papel diferenciado dessa escola como instituição formativa de alunos e docentes.

Eu sinto com os meus colegas que a escola favoreceu aprofundar os conhecimentos e no estado era tudo muito rápido porque tinha que ir para outra escola (Profª Vitória – ENT2).

Em todos os dias, nessa minha vida como docente, só após passar por muitos anos trabalhando em cursinhos pré-vestibulares, é que minhas atividades no ensino regular [na EAUFPA] me permitiram desenvolver muitas ideias que tinha em minha mente em relação às minhas atividades lúdicas, com essa possibilidade consegui realizar algumas atividades, mas ainda assim acho poucas, ainda existem muitas atividades a serem exploradas. Se carrego uma “carga lúdica” desde pequeno, tenho plena convicção de que ainda é pequena se comparado ao que penso para o futuro. Planejar essas atividades, realizar e ter a certeza de que é uma ferramenta muito importante para que a aprendizagem seja significativa é o motor que me move a trabalhar cada vez mais nessa vertente (Prof. Parda - RED).

Na EAUFPA, as práticas de sala de aula ou extraclasse são planejadas pelos professores para se constituírem em momentos não apenas de transmissão de conteúdos disciplinares, mas também para formação de atitudes, visando assim à formação integral do aluno. Desde a sua gênese, me parece explícita a vocação da escola pela qualificação do professor e melhoria das práticas de ensino. Inquietações e lacunas ainda existem, mas podem ser minimizadas a partir de um trabalho coletivo, de dialógico e interação entre todos.

Para Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 116)

A subjetividade social dominante na instituição de ensino é configurada como um importante elemento das subjetividades dos professores. No clima social da escola e da sala de aula, dominam representações sociais sobre o que caracteriza um bom aluno e uma boa aprendizagem.

Diante da subjetividade social da EAUFPA, os professores sujeitos dessa pesquisa consideram que a ludicidade seja motivadora e estimule os alunos a utilizarem os conteúdos da disciplina Biologia para melhoria de suas vidas. Para isso, objetivam com seu trabalho pedagógico promover a participação ativa, interesse, dedicação, empenho, reflexão, interação, criatividade, motivação entre outros.

A interação social é fundamental para que professores e alunos possam ampliar seus vínculos sociais e afetivos e aprendam a conviver bem nos diferentes espaços sociais durante a vida. Partindo desse entendimento, compreendo como Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 57, grifo nosso) que “a aprendizagem não é um processo meramente individual, mas também **sociorrelacional**”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem escolar não é essencialmente intrapsíquico (individual) e cognitivo, como pode ser entendido ainda por alguns professores, alunos, pais ou instituições de ensino, mas o aprender é simultaneamente individual e social, tendo assim primordial papel nas relações estabelecidas. Sendo assim,

considero que os professores desse estudo, percebem no lúdico, um caminho valioso para trabalhar essa dimensão relacional.

A ludicidade para Patury e Cardoso (2012, p.7) representa “uma experiência socializadora, pois permite que se estabeleçam relações entre os indivíduos, proporcionando assim, uma vivência emocional a partir do convívio com o outro e consigo mesmo”. Ensinar e aprender, como uma ação divertida, possibilita troca de experiências, trabalha a questão dos conflitos, do entendimento das diferenças e do respeito ao outro, de suas opiniões e objetivos. As relações estabelecidas com os professores, com colegas de escola e os processos comunicativos entre todos os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar podem ser fontes geradoras de sentidos subjetivos sobre ludicidade e o processo ensino-aprendizagem.

A ludicidade é subjetiva e, portanto, também social, promissora para as relações estabelecidas no ambiente escolar, enfatizada por todos os professores nos sentidos de lúdico produzidos ao longo dessa investigação. Considero que para esses docentes a dimensão relacional na escola (professor-aluno e aluno-aluno), assim como em outros contextos sociais é favorecida pela constituição de sentidos subjetivos de ludicidade articulados ao bem-estar emocional (prazer, satisfação, motivação, orgulho, dedicação entre outros) no campo profissional e pessoal.

O diálogo, a reflexão, o desafio são recursos comunicativos importantes a serem utilizados pelo professor para implicar o aprendiz no processo de aprender, porém para que possam cumprir essa função se requer uma relação afetiva de autenticidade e confiança, que a partir da forma como se configura subjetivamente no aprendiz permita que esses recursos contribuam para a produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68)

Dessa forma, Vitória, Charles e Pardal, assumem o papel de protagonistas em suas práxis pedagógicas. A professora Vitória mostra-se preocupada com o esgarçamento das relações sociais, principalmente entre as crianças, decorrente, segundo ela, de mudanças das brincadeiras pelo mal uso dos recursos tecnológicos. “...na verdade foi algo muito positivo não ter realmente na época a parte tecnológica. Por que o que eu vejo agora, no mundo atual, não há mais essa interação entre as crianças, por que esta cada um no seu mundo, no seu mundo virtual, posso dizer com propriedade” (Profª Vitória, ENT2). O professor Pardal entende o lúdico como um meio de interação, intercâmbio e inclusão entre os alunos e o professor Charles estabelece laços afetivos com os alunos pautados na alegria, mas que não o exime do papel docente de cobrar responsabilidade diante de quebra de compromissos. Ele

almeja “*fazer da profissão de professor, juntos com outros, o caminho da construção do lugar melhor na relação social com alegria*” (Prof. Charles, RED).

A sala de aula precisa ser convertida em um espaço de diálogo e reflexão (GONZÁLEZ REY, 2006), desse modo, a ludicidade para os professores colaboradores representam uma forma de interação dialógica, condizente com a necessidade do redirecionamento das estratégias ao processo relacional na escola defendido por Tacca (2014). Para isso, segundo essa autora, é importante procurar conhecer mais os alunos, aprender a identificar suas motivações e os sentidos subjetivos implicados no processo de aprendizagem. Então, o professor é responsável por estabelecer e estimular um ambiente de confiança em que o aluno se sinta confortável para se expor, de participar, de criar e se desenvolver, sem uma cultura de medo, constrangimentos ou indiferença.

Para Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 173-174)

É importante promover um trabalho em equipe, incentivar formas efetivas de participação na tomada de decisões contribuir para a negociação e a solução de conflitos e incentivar a criatividade e a inovação, todos aspectos importantes que devem caracterizar o funcionamento de uma subjetividade social favorecedora de aprendizagem.

Interpreto que os sujeitos dessa pesquisa produzem sentidos que indicam a ludicidade como um recurso relacional, pois consideram importante que os alunos aprendam os conteúdos da disciplina Biologia, mas também o valor do trabalho coletivo.

A interação para esses professores consiste desde o aspecto de preocupação com que os alunos possam estar ficando mais isolados pela superficialidade de suas relações, o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa, de ajudar o outro, de aprender com o outro, de respeitar as diferenças, até no caso do sentido de inclusão. Entendo que, uma reflexão a ser destacada pela sua relevância a docência, é que a dimensão relacional entre as pessoas e a possibilidade de ações pedagógicas com envolvimento emocional são alicerces para o desenvolvimento da ludicidade na educação.

Os professores colaboradores da presente pesquisa, ao dialogarem na roda de conversa, reafirmaram seus pontos de vistas sobre a ludicidade. Entre as possíveis mudanças, apontadas nesse momento de troca de experiências, considere mais relevante o reconhecimento de que, mesmo sendo a subjetividade social da EAUFPA favorável às inovações didáticas e interação de conhecimentos, os professores de ciências e biologia, ainda

distantes e isolados - “ilhados” – porém, têm consciência de que podem aprender mais com o diálogo coletivo e estão motivados para construir outros desses momentos, futuramente.

Em síntese, a configuração subjetiva do lúdico para cada professor repercute em sua prática. Para Pardal, o lúdico é um recurso associado a algumas atividades por favorecerem a motivação e a imaginação; facilita a interação, a inclusão e a coevolução e é valorizado pela subjetividade social da escola. Segundo Vitória, o lúdico é um instrumento motivacional; remete a jogo e motiva a participação e interação entre as crianças (alunos do ensino fundamental); é favorecido pela subjetividade social da EAUFPA, diferente de outras experiências profissionais que teve em outras instituições. De acordo com Charles, o lúdico é dificultado por alguns fatores como quantidade de alunos, fragmentação temporal de aulas, mas é facilitado pela subjetividade social da EAUFPA; pode ajudar a promover alegria; é sério e depende do professor encontrar espaço para sua aplicação; tem relação com recursos imagéticos e ajuda o professor a promover motivação para as aulas e melhorar as relações no ambiente escolar.



GAME OVER?!: considerações ao final de um ciclo

Em primeiro lugar, a **ciência não é só racionalidade, é subjetividade** em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é **expressão íntegra do fluxo da vida humana**, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. O social surge na rota única dos indivíduos constituídos em uma sociedade e uma cultura particular (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 28, grifo nosso).

Não foi pretensão, ao concluir essa tese, fornecer um manual de atividades lúdicas, ou fórmulas sobre como desenvolver a ludicidade na sala de aula. Busquei apresentar memórias, experiências e interpretações da multiplicidade de sentidos de professores de ciências biológicas, de diferentes níveis e modalidades de ensino, para “alimentar” reflexões, estranhamentos e (re)configurações tanto nos participantes da pesquisa – os professores colaboradores e eu como pesquisador – quanto nos leitores desse trabalho. Sendo assim, retomo a tese de que **a multiplicidade dos sentidos subjetivos de ludicidade e as maneiras como orientam as práticas pedagógicas, são produzidas pelo professor, em diferentes momentos de sua vida, como parte de suas experiências intra e extra escolares.**

A interpretação a respeito da configuração de sentidos subjetivos sobre ludicidade no ensino de ciências biológicas dos diferentes professores da EAUFPA, participantes da pesquisa, me conduziu à compreensão de que enquanto o lúdico para um é algo peculiar da infância, para outro pode ser trabalhado em qualquer nível/modalidade de ensino, que dependendo dos sujeitos, o vestibular representa um fator complicador ou desafiador para o desenvolvimento de ações promotoras de ludicidade. Enquanto para um indivíduo o lúdico se desenvolve predominantemente por meio de jogos, para outro pode ser associado a uma pluralidade didática. Assim, esses resultados analisados, reforçam meu entendimento de que o lúdico, enquanto produção subjetiva dependerá da maneira como é subjetivado pelo professor e isso possui papel fundamental nas diferentes práticas pedagógicas que cada educador desenvolve no exercício da sua docência, o que apóia minha tese.

Partindo da pluralidade de sentidos para o lúdico, procurei compreender essa polissemia e no caminhar desse estudo, consegui interpretar elementos particulares da subjetividade docente, mas ressalto que se organizam de modo diferente em cada professor, sendo assim, cada um tem um sentido singular de lúdico, ainda que alguns aspectos pareçam semelhantes.

Os resultados evidenciam que muitos sentidos de lúdico foram sendo construídos desde a infância, em vivências intra e extra escolares. A profissão docente também foi um núcleo de sentidos subjetivos recorrente da dinâmica conversacional no curso da investigação. Além disso, considero importante ressaltar que as experiências de formação básica, universitária e continuada na pós-graduação foram relatadas como escassas ou ausentes de ludicidade, para os três professores. Especialmente na formação inicial, nos seus estágios que lhe possibilitam articular teoria e prática, que seria o momento de associar o lúdico às práticas pedagógicas, estes professores não tiveram tais experiências. Apesar disso, os sentidos subjetivos de lúdico no exercício docente foram sendo (re)construídos por vivências pedagógicas no cotidiano de suas carreiras. Tais resultados também apóiam minha tese, além de indicar que não são em todos os momentos da vida que o professor constrói sentidos de ludicidade e que não seria um processo de aprendizagem linear e cumulativo.

Os diálogos com os sujeitos colaboradores me indicaram que a subjetividade social da EAUFPA possibilita e incentiva os professores a criarem, aplicarem e testarem diferentes formas de ensino. A liberdade de criação, institucionalmente valorizada, aliada a uma flexibilidade de planejamento, são fatores importantes no exercício da docência, para lidar com as incertezas do cotidiano escolar. Essa filosofia educacional, em minha compreensão, é **favorecedora de ações que promovem sentidos de ludicidade na educação.**

Uma das considerações dessa pesquisa é que existem **distintos sentidos de lúdico que implicam em diferentes práticas de ensino.** Enquanto um docente, subjetiva o lúdico como jogos e brincadeiras, sendo essas atividades mais enfatizadas às crianças; para outros, várias ações podem promover sentidos de ludicidade e desenvolvidas por diferentes idades. Dessa forma, os sentidos subjetivos de lúdico para cada professor, configuram a polissemia característica da ludicidade e isso traz implicações pedagógicas em suas ações docentes, desde algumas concepções teóricas de lúdico concebido como brinquedo-brincadeira-jogo, até uma pluralidade de recursos e ações planejadas e promovidas pelos professores como: seminários de pesquisa, debates, dramatizações (teatro), exploração de outros ambientes (aulas de campo), produção artística manual (ornamentações, construções de modelos), atividades com imagens, música, entre outros exemplos apresentados anteriormente.

Todavia, me causava curiosidade sobre o que movia esses professores a adotarem o lúdico em suas ações pedagógicas, ou seja, eu almejo compreender os sentidos subjetivos relacionados a presença ou ausência do lúdico em tais ações. Para dar conta desse objetivo,

procurei compreender a motivação deles e interpretei que a ludicidade para eles é uma forma – instrumento, recurso, estratégia – importante para o ensino e aprendizagem. No sentido de tornar o processo educativo alegre, prazeroso, dinâmico, interativo, em outras palavras, motivador tanto para os alunos quanto para eles, professores.

Esses docentes constituíam os seus fazeres docentes com seus sentidos particulares de ludicidade, estimulados pela própria subjetividade social da EAUFPA, mas acreditavam que ainda tinham muito para avançar nessa temática, o que já percebiam com algumas leituras e com as discussões geradas ao participarem dessa pesquisa.

Em todos os casos, **houve subjetivação da ludicidade como motivação e interação no processo de ensino e aprendizagem escolar de Ciências e Biologia**. A motivação e a interação social no contexto escolar são sentidos que se assemelham nas configurações de ludicidade desses professores, porém, produzidos de formas distintas, assim como diferentes aspectos se distinguem para cada docente.

Em cada caso, a motivação se expressa de diferentes formas como memorização de conteúdo, compreensão das informações (aprendizagem compreensiva) e criação de soluções (aprendizagem criativa). Assim, o lúdico, para esses docentes, motiva o aluno ser ativo (participativo, autônomo e imaginativo) na dinâmica da aula, a relacionar os conteúdos biológicos com a vida, resolver desafios, imaginar e criar.

Um aspecto motivacional associado ao lúdico foi a imaginação que teve diferentes ênfases em cada um dos sujeitos. A própria característica do “aluno ativo” nos sentidos produzidos pelos professores apresenta nuances que podem ser interpretadas como aquele que participa da atividade, que exprime sua opinião ou conhecimento prévio, que se esforça para ganhar um jogo ou então, aqueles que tiram suas dúvidas, que criam estratégias expositivas, que relacionam os conteúdos com o dia a dia, que exercitam a imaginação, que trabalham colaborativamente em grupo.

No caso da interação social, considero que consiste desde o aspecto de preocupação com os alunos que possam estar ficando mais isolados pela superficialidade de suas relações, o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa, de ajudar o outro, de aprender com o outro, de respeitar as diferenças, até no caso do sentido de inclusão. Compreendi que o lúdico, para esses professores, **é importante no aspecto da dimensão relacional do contexto educativo em que o envolvimento afetivo é um alicerce para o desenvolvimento dos alunos**.

Ao refletir sobre as aproximações/peculiaridades interpretativas dos sentidos subjetivos docentes produzidos na subjetividade social da EAUFPA, interpretei que a ludicidade no ensino está associada com a intencionalidade, responsabilidade e compromisso dos professores; está relacionada com os conteúdos específicos de Biologia, articulados com a vida dos estudantes; objetiva a promoção da motivação discente e a melhoria das relações sociais, pode ocorrer na ação didática por meio de jogos ou outras possibilidades diversas.

Em relação aos três casos estudados nessa pesquisa, todos produziram sentidos sobre ludicidade na aprendizagem desde a infância, mesmo sem aparentes experiências lúdicas significativas na educação básica e na licenciatura. Ainda sim, eles foram produzindo novos sentidos sobre o lúdico no ensino a partir das experiências pontuais em projetos como o clube de ciências, ou em alguma disciplina da pós-graduação e consideravelmente, em interações com outras pessoas ou professores. Desta forma, considero que **a subjetividade social da escola é fundamental para a produção de outros sentidos, aprendidos na interação com outros professores** e para incluir a ludicidade na prática de ensino o que seria mais um fator que explica a gênese da polissemia do lúdico desses três professores.

Defender a ludicidade no ensino não significa fazer apologia contrária às aulas expositivas, mas os sentidos subjetivos produzidos pelos professores colaboradores dessa pesquisa se relacionam a uma descrença na forma (professor-aluno) exclusivamente informativa e reguladora de um ensino tradicional. Concordo com a compreensão dos professores participantes deste estudo que a educação como ensino e aprendizagem conjunta e interativa, se desenvolve mediante o seu caráter relacional e para isso o processo dialógico torna-se indispensável. Assim, a partir dos resultados dessa pesquisa, considero importante destacar algumas contribuições reflexivas para a prática docente:

- a) Subjetivar a ludicidade com ênfase no sujeito (aluno) e não no conteúdo da disciplina;
- b) Compreender o lúdico como uma forma comunicativa entre professor e alunos e de expressão criativa desses sujeitos;
- c) Resignificar o lúdico como experiência promotora de motivação, de forma recursiva e indissociável, na relação professor-aluno, tanto para quem aprende quanto para quem ensina;
- d) Usufruir do lúdico, nos diversos contextos de vida, não apenas como recurso instrumental, mas sim, sociorrelacional;

Minhas considerações quanto aos sentidos subjetivos que esses professores produziram em relação à ludicidade no trabalho pedagógico com as disciplinas Ciências e Biologia, podem ser sintetizadas da seguinte maneira: a forma como cada docente subjetiva o lúdico e a sua intencionalidade pedagógica, implica em distintas ações educativas; a relevância do *feedback* discente consiste na maneira que o aluno reage/se comporta diante da ludicidade na ação docente, tornando-se um aprendiz participativo e interativo no processo de ensino e aprendizagem; a ludicidade enquanto promotora de motivação para alunos e professores e o caráter lúdico que os conhecimentos específicos de Biologia podem produzir.

Eu, enquanto professor da EAUFPA e pesquisador na área de Educação em Ciências, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, não poderia me excluir dessa ciranda lúdica, que envolve os sentidos subjetivos de ludicidade na docência em ciências biológicas. Nos momentos da pesquisa, a cada manifestação (oral ou escrita) dos sujeitos participantes, surgiam novos questionamentos. As indagações e conjecturas produziram reflexões e aprendizados, assim como a produção de novos sentidos.

A ciranda lúdica: subjetividade, docência e ludicidade em meu entendimento, passou a representar a ideia de (trans)form(ação), ou seja, movimento, alquimia ou metamorfose de sentidos que estão “para além de” - *trans* - uma formação, ou de uma única ação. A ludicidade para mim é uma construção, uma produção subjetiva que pode acontecer diariamente em qualquer experiência de forma consciente ou não, e isso também inclui a docência. Exemplos disso, foram as aprendizagens e os sentidos que reconstruí com meus estudos teóricos e a realização dessa pesquisa:

- Acreditava que o lúdico era uma característica hipervalorizada nas crianças e que por isso era trabalhado intensamente na educação infantil e se “diluiria” ao longo da educação básica. Entretanto, ao compreender a ludicidade como produção subjetiva que ocorre com qualquer sujeito, independente da idade e ou do contexto, aprendi que a educação infantil nem sempre está sob a chancela da ludicidade, haja vista, o eclipse e/ou o furto do lúdico. Em relação às mudanças de nível e modalidade de ensino, os sentidos de ludicidade para os alunos também vão se modificando à medida que eles vão vivendo novas experiências e isso implica em diferentes objetivos de ensino.
- O lúdico na docência, considerando os objetivos pedagógicos do professor, acaba privilegiando seu caráter dirigido-utilitário em detrimento do livre-espontâneo. Mas, compreendi que os propósitos docentes também vão se alterando para novas

realidades, sendo que é inevitável, por ser subjetivo, tanto para os alunos quanto para professores que sentidos e manifestações de ludicidade sejam geradas de forma livre.

- A ludicidade não se resumiria em brincadeiras e jogos, pois existe uma pluralidade didática lúdica e, dessa forma, entendia que todo jogo era lúdico, mas nem todo lúdico era jogo. A ludicidade não está na atividade, mas na produção de sentidos subjetivos em relação recursiva com a configuração subjetiva que organizam a subjetividade, simultaneamente individual e social, de cada sujeito. O que não significa dizer que as atividades, como experiências vividas, não contribuam para essa produção subjetiva. Sendo assim, a brincadeira, o jogo, as artes, ações de cunho científico ou qualquer outra atividade podem ser promotoras de sentidos lúdicos, a partir da maneira que afeta, simbólico-emocional aquele que vivência a ação. Então, considero mais apropriado, de acordo com a Teoria da Subjetividade, denominar de atividades potencialmente lúdicas.

Compreendi que algumas convicções não fazem dos meus sentidos entidades estáticas. Eu poderia repousar em algumas aparentes “certezas”, mas foi o exercício de estranhamento que me fez procurar compreender os sentidos de outros colegas de profissão; conhecer suas histórias pessoais, interagir e refletir. Esse movimento contínuo da subjetividade no processo de aprender e ensinar representa, para mim, produção de conhecimento e implica múltiplas relações e ações para o meu exercício da docência.

Faz-se necessário estar consciente de que desenvolver a ludicidade nas aulas não é garantia de motivar todos os alunos, ou seja, precisamos considerar a subjetividade e compreender o indivíduo único, na multiplicidade de uma sala de aula. Assim, ratifico meu entendimento de que a ludicidade está para além da intenção (dirigida ou utilitária) do professor, pois, como produção subjetiva, é um fenômeno complexo, simultaneamente individual e social, dinâmico, que depende das configurações constituídas no passado, se reconfigura a cada nova experiência do presente, subsidiando novos sentidos para o futuro.

Finalizo esse estudo com sentimentos de juvenilização e sociointeracionismo renovados em meus sentidos de docência e ludicidade, ao me recordar e reportar da música de 14 BIS (1988): *“Há um passado, no meu presente. Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração....o solidário não quer solidão. Toda vez que o adulto fraqueja..., toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão”*.



ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Atualidades Pedagógicas**, n 54, p. 13-28, jul.2009.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ACOSTA, M. A. de F. A ludicidade na terceira idade In: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.43-56, 2011.

ALLTORRENTES. <http://www.alltorrents.com.br>. **Gattaca – Experiência Genética**. 1997. Disponível em: <<http://www.alltorrents.com.br/1080p/item/870-gattaca-experiencia-genetica-bluray-1080p-legendado-1997>>. Acesso em 01 Out. 2017.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. de. O Contexto Educacional e sua Influência na Criatividade. **Revista Linhas Críticas**. V. 8, n. 15. Brasília: jul/dez 2002.

ALVAREZ, P. Os processos de simbolização e os trabalhos subjetivantes na adolescência. In: MARTINEZ, A. M.; ALVAREZ, P. (org.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, p.15-34, 2014.

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

_____. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP. Verus editora, 2003

ALVES, J. M. **A motivação para aprender ciências como produção subjetiva inserida na cultura científica escolar**. Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Águas de Lindóia, São Paulo. 2013.

ALVES, J. M. Cultura científica escolar, subjetividade e motivação para aprender ciências. In: CHAVES, S. N.; SILVA, C. A. F.; BRITO, M. R. **Cultura e subjetividade: perspectivas em debate**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2016.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. Lúdico, infância e educação escolar: (des)encontros. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 144-164, nov. 2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 12 abril de 2015.

ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2013.

ANDRADE, A. L. S; SILVA, T; JUNIOR, A. F. N; O lúdico como estratégia pedagógica: o teatro de máscaras para o ensino de ciências/biologia pelo pibid de biologia da universidade federal de lavras –MG. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p. 617-626, out. 2014.

ANTUNES, A. M., SABÓIA-MORAIS, S. M. T. O jogo educação e saúde: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**. V5, n.2, pp. 55-70, 2010.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta. 2003.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BANDEIRA, C. M; CHUPIL, H. Contextualização e o uso de recursos didáticos: implicações no ensino de biologia. **Caderno Intersaberes**. V4, n.5, p.263-275, jan.dez., 2015.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 139-152, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

BRÃO, A. F. S.; PEREIRA, A. M. B. Biotecnética: possibilidades do jogo no ensino de genética. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 1, p. 55-76, 2015

BRAGA, R. G; MATOS, S. A. de. (2013). Kronus: refletindo sobre a construção de um jogo com viés investigativo. **Experiências em Ensino de Ciências** V.8, No. 2, p.1-19, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, p.19-32, 2008.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BURTON, T. **Alice no País das Maravilhas**. Produção: Tim Burton, Joe Roth, Jennifer Todd, Suzanne Todd e Richard D. Zanuck. Walt Disney Studios. 1 DVD (109 min), son. Estados Unidos da América. 2010.

CAMÕES, L. livros-digitais.com. **Os lusíadas. Capítulo 5: CANTO V**. Disponível em: <<https://www.livros-digitais.com/luis-de-camoes/os-lusiadas/278>> Acesso em 06 Dez. 2017.

CABRERA, W. B. A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia:

Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. 158f. Dissertação – Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

CANDA, C. N. As Atividades Lúdicas na Alfabetização Político-Estética de Jovens e Adultos. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v. 15, n. 25, jan./jun. 2006.

CANTO, A. R.; ZACARIAS, M. A. Utilização do jogo Super Trunfo Árvores Brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros. **Ciências & Cognição**, V.14, n.1, p-144-153, 2009.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias**: Representações de ludicidade de professores de Educação Infantil. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CARLOS, R.; CARLOS, E. **Além do horizonte**. Intérprete: Roberto Carlos: CBS Records International, Faixa 7. 1975.

CARNEY, R.N; LEVIN J.R. Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text. **Educational Psychology Review**. V14, N1, p.5-26, 2002.

CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M., DEBORTOLI, J. A. **Brinca(res)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2013.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M.; JESUINO, M. dos S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v.1, n.2, p. 225-238, jul./dez.2010.

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B.J.L; CASTANHO, M.I.S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber, 111-130p, 2012.

COELHO, C. M. M. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In: ANACHE, A. A.; SCOZ, B.J.L; CASTANHO, M.I.S. **Sociedade contemporânea: subjetividade e educação**. São Paulo: Memmon, 160-179p, 2015.

COELHO, C. M. M. A constituição subjetiva da profissionalidade docente. In: TACCA, M. C. V. R., **A pesquisa como suporte da formação e ação docente**. Campinas: SP, Editora Alínea, 61-86p, 2017.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação Narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente. ensayos sobre narrativas y educación**. Buenos Ares: Laertes, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CORDEIRO A. M; OLIVEIRA, G. M, RENTERIA, J. M, GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática : Uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras Cir.** [periódico na Internet] 2007; 34(6). 428-431p. Disponível em URL: <http://www.scielo.br/rcbc>

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. **Pensatas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2014b.

CORRÊA, R. da S; NASCIMENTO, T. G; Baralho celular: jogo didático para o ensino de citologia em aulas de ciências do ensino fundamental. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.6288-6298, out. 2014.

COSTA, M. V. **Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura.** Simpósio Sujeitos e subjetividades na contemporaneidade. 10º ENDIPE — Rio de Janeiro: UFRJ, 29 / maio a 1º/ jun. 2000.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Fac. Educ./USP**, v. 23, n. 1/2, jan./ dez. p. 185-195. 1997.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro, WAK editora, 2010.

CUNHA, A. L. R. dos S., **Os sentidos da pluralidade de atividades no ensino de biologia: uma pesquisa-ação.** 2014. 173f. Dissertação (Educação em Ensino de Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

D'ÁVILA, C. M. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEEDBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.) - Salvador: UNEB, p.15-27, 1992.**

_____. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, C. M. et al. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo.** 2. Ed. Curitiba, PR: CRV, p.49-62, 2013.

_____. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral (Revista da Associação Brasileira de História Oral)**. Vol. 6.Jan/Jun, pp.9-25, 2003.

DE MASI, D. **O Ócio Criativo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE PAULA, E. S; JUNIOR, A. F. N. O desenho animado como ferramenta pedagógica: relato de uma experiência na disciplina de ensino de ciências. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.1662-1673, out. 2014.

DIENER, H. potencialgestante.com.br. **Escolas matam a criatividade?** 2012. Disponível em: < <http://potencialgestante.com.br/escolas-matam-a-criatividade/>> Acesso em 2 Jan. 2016.

DIONOR, G. A; COSWOSK, E. D; GOMES, I. F; “O caminho da digestão”: construção de jogo de tabuleiro sobre sistema digestório. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p. 2809-2817, out. 2014.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

EVANGELISTA, L. de M; SOARES, M. H. F. B; O lúdico no exercício da educação ambiental na disciplina de biologia no nível médio de ensino. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4575-4586, out. 2014.

FABBRI, A. museucasadeportinari.org.br. **Exposição futebol e arte**, 2014. Disponível em: < <https://www.museucasadeportinari.org.br/exposicaoovirtual/>> Acesso em 06 Dez. 2016

FALKENBACH, A. P. Lúdico na visão do Adulto: Uma abordagem psicopedagógica. **Revista Perfil: UFRGS**, Porto Alegre, n.1, Ano 1,p.78-82, 1997.

FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. Campinas, **Ciência & Ensino**,V. 5, 1998. Disponível em:> <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/41/42>.>Acesso em: 08 de mar. 2017.

FERNANDES, S. M. A; MAVIGNIER, R. D; SILVA, R.D.S; SILVA, F.D.R. da; DANTAS, S. M. M. de M; Baralho didático: temas de biologia para ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.6974-6983, out. 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, C. P; MEIRELLES, R. M. S. de. Avaliação da metodologia participativa na elaboração de um jogo: uma forma de trabalhar com a transversalidade construindo conhecimento e contribuindo para a promoção da saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**. Vol. 15, No2, p-275-292, 2015

FERREIRA, A. T. R.; TACCA, M. C. V. R.; SCHÄFER, A. C. S. B. Estratégia pedagógica: o brincar como espaço de aprendizagem e procedimento de intervenção. In: TACCA, M. C. V. R. **A pesquisa como suporte da formação e ação docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, p.127-142, 2017.

FERON, D. Ludicidade na prática escolar. **Revista Castelo Branco Científica** . n.1, Ano 1 - janeiro/junho, p.1-20, 2012.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, p. 147-164, 2000.

FORTUNA, T. R. **A Formação lúdica docente e a Universidade: contribuições da ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. 2011. 425f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. RJ. DP&A, p.16-41,2000.

GALLÃO, M.I; CASTELI, A. O de C; TEÓFILO, F. B. S. Biomas: estudo através de jogo didático. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.213-223, out. 2014.

GALVÃO, B. chargesbruno.blogspot.com.br. **Charges do Bruno**, 2013. Disponível em:<<http://chargesbruno.blogspot.com.br/search?updated-max=2014-10-21T15:14:00-02:00&max-results=400>> Acesso em 01 de Nov. de 2017.

GASPAR, L. **Ciranda**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. (Atualizado em 25 de agosto de 2009). Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, M. V. da C; LIMA, K. D. A. Jogando com o sistema reprodutor masculino e feminino. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4500-4515, out. 2014.

GOMES, R. R. A; SANTOS, A. de S; HORA, B.L.V da; OLIVEIRA, K. S. de; ZUZA, H; COSTA, I. A. S. da; Venha cantar com a gente! : produção de paródias como estratégia didática no ensino e aprendizagem de biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p. 6556-6565, out. 2014.

GOMES, L. R; ROCHA, D.P; Proposta de jogo didático: “as descobertas de Mendel”. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4837-4844, out. 2014.

GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R. de. **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, PA: CEJUP, p. 53-76, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. A Subjetividad social y su expresión en la enseñanza. **Temas em Psicologia**, 3, p. 95-107, 1997.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea. 29-44p. 2006.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, pp. 155-179, 2007a.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade**: Uma aproximação Histórico-cultural. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007b.

_____. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo em la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. Em: **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 9, Número Especial, 2009.

_____. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITIJANS MARTINEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: editora Alínea, 2011.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITIJANS MARTINEZ, A.; SCOZ, B; CASTANHO, M (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber livro, p. 21-42, 2012.

_____. **O pensamento de Vigotsky**: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo, SP: Hucitec editora, 2013.

_____. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITIJANS MARTINEZ, A.; ÁLVAREZ, P (Orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, p. 35-62, 2014a.

_____. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MARTINEZ, A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: editora Alínea, 2014b.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014c.

GONZÁLEZ REY, L. F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAYDT, C. R. **Curso de didática geral**. São Paulo, SP: Ática, 2006.

HOFFMAN, M. B. A docência de quem forma docentes: Reflexões sobre o uso de analogias no ensino de Biologia. In: DUSO, L; HOFFMAN, M.B. **Docência em Ciências e Biologia**: proposta para continuar (re)iniciar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

HORA, B.L.V da; NUNES, E. F; PINHEIRO, S. A; ARAÚJO, L; COSTA, A. S. da. ABO do sangue: o lúdico, ABP e experimentação para compreender o fenômeno da transfusão sanguínea. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.949-961, out. 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JANN, P. N. E LEITE, M. DE F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Ciências & Cognição**, V.15, n.1, p-282-293, 2010.

JESUS, J. de; NERES, J. N; DIAS, V. B. Jogo didático: uma proposta lúdica para o ensino de botânica no ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4106-4116, out. 2014.

KAHL, K.; LIMA, M. E. O.; GOMES, I. Alfabetização: construindo alternativas com jogos pedagógicos. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, UFSC, v. 4, n. 5, p. 1-11, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5726/5258>. Acesso em 20/05/2015.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira. 1998.

_____. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf> Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, p. 13-43, 2001.

_____. O jogo e a educação infantil. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 2009.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2008.

LAUAND, L. J. Aspectos do lúdico na Idade Média. **Revista da Faculdade de educação de São Paulo**. v.17, n1/2, p.35-64, jan/dez.1991.

LEAL, L. A. B. ; D'ÁVILA, C. M. **Interfaces Científicas-Educação** v.1, n.2, p. 41-52, 2013.

LEGEY A. P.; MÓL, A. C. de A.; BARBOSA, J. V.; COUTINHO, C. M. L.M. Coutinho. Desenvolvimento de Jogos Educativos Como Ferramenta Didática: um olhar voltado à formação de futuros docentes de ciências. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v.5, n.3, p.49- 82, novembro, 2012.

LIMA, A.B; SILVA, A.W. P. da; BARBOSA, A. B. A; NOGUEIRA, A. C; COSTA, J. B; MORAES, K. F. de; CASTRO, S. M. V. de; O jogo “detetive” como ferramenta pedagógica à educação ambiental no currículo do ensino de biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.315-323, out. 2014.

LISBOA, M. **Jogos para uma aprendizagem significativa**: com música, teatro, artes visuais e movimentos: valorizando as múltiplas inteligências. Rio de janeiro: Wak Editora, 2013.

LORENZETTO. L. A. Uma revolução do lúdico e a qualidade de vida. **MOTRIZ** ,v.1, n.2, 116-119, dezembro.1995.

_____. O lúdico: um fenômeno transicional. **MOTRIZ**, v.2, n.2, dezembro. 1996.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, L; PETTY, A, L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, R. F; EL-HANI, C. N; LOULA, A. C; CARNEIRO, M. da C. L; REIS, V. P. G. S; SEPULVEDA, C. de A. e. Aplicação do jogo eletrônico calangos no ensino do conceito de nicho ecológico. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.6588-6598, out. 2014.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. A noção de sujeito na ciência psicológica: Linguagem e Constituição da subjetividade em discussão. In: GONZÁLEZ REY, F. G. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p.127-153, 2005.

MAIA, M. V. C. M; VENEGAS, S. A. “Por que não estão aprendendo Matemática ao invés de estarem jogando?”: reflexões sobre o não lúdico na instituição educacional. In: MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de janeiro: Wak editora, p.82-88, 2014.

MAIA, M. V. C. M. Quem tem medo do diferente? O lúdico como uma possível proposta pedagógica inovadora. In: MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de janeiro: Wak editora, p.23-46, 2014.

- MAIA, M. V. C. M.; COIMBRA, S. **É possível que o lúdico e os processos avaliativos caminhem juntos em uma prática pedagógica?** In: MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.
- MARANHÃO, D. N. M. M. **Ensinar brincando: a aprendizagem poder ser uma grande brincadeira.** 4 ed. RJ: WAK, 2007.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação.** 10. Ed. Campinas, SP: Papyrus. 2012.
- MARQUES, F. da S; SALOMÃO, S. R; Ensino de biologia e atividades lúdicas: o jogo de tabuleiro conectando conteúdos de evolução e ecologia no ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.2072-2084, out. 2014.
- MARTINS, J. A. alessandromartins.me. **Fique calmo: algo sobre tudo o que você já aprendeu.** 2008. Disponível em: < <https://alessandromartins.me/fique-calmo-algo-sobre-tudo-o-que-voce-ja-aprendeu/> > Acesso em 9 Abr. 2015.
- MAVIGNIER, R. D; SILVA, F. D. R. da; FERNADES, S. M. A; SILVA, R. D. S; MOURA, S. M. M. de. Bingo vegetal: atividade lúdica para a fixação de conteúdos de botânica. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.6403-6410, out. 2014.
- MENDES, C.C. M; GOMES, M. do D. da S; SILVA, G. M. da; PARANHOS, J. D. N. de; DANTAS, S. M. M. de M; Proposta de jogo didático “na trilha dos alimentos”. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.1138-1146, out. 2014.
- MENDONÇA, J. G. R.. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos da Pedagogia** - Ano 2, V.2, N.3 jan./jul. p.335-363. 2008.
- MIRANDA, S. de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas, Brasília** , v.8, n.14, jan./jun. p.21-34. 2002
- _____. de. **Professor não deixe a peteca cair!:** 63 idéias para aulas criativas. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- _____. **Oficina de ludicidade na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005
- MITJÁNS MARTINEZ, A. A teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p. 1-25. 2005.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. Uma relação necessária? In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea. 69-94p. 2006.

_____. Aprendizagem criativa: uma abordagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. **Ensino e aprendizagem em foco**. Brasília: Líber livros, p.85-110, 2012.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando a contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTENEGRO, L. A; ARAÚJO, M. F. F. de; PETROVICH, A. C. I; Ludicidade em sala de aula: o jogo da pirâmide alimentar como uma proposta para o estudo dos alimentos e da nutrição no ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p. 356-362, out. 2014.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014.

MUCCINO, G. **À Procura da Felicidade**. Produção: James Lassiter, Jason Blumenthal, Steve Tisch, Teddy Zee, Todd Black, Will Smit. Columbia Pictures Corporation / Overbrook Entertainment. 1DVD (118 min), son. Estados Unidos da América. 2006.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, M., **caçador de mim**: BMG ARIOLA, Faixa 6, 1981.

NASCIMENTO, V. V. do; SOTERO, A. É. da S; COSTA, A. P. da; COSTA, I. A. S. da. Jogo didático “CLASS FISH” como estratégia de ensino-aprendizagem de zoologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.746-757, out. 2014.

NEGRINE, A. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância a terceira idade. In: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NEVES, Á. L. L. A; SOUSA, G. M. de; ARRAIS, M. das G. M; A produção de jogos didáticos de botânica como facilitadores do ensino de ciências na EJA. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p. 553-563, out. 2014.

NOGUEIRA, M. J. ; BARCELOS, S.; BARROS, H.; SCHALL, V.T. Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 941-956, 2011.

- NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, pp. 131-146, 2003.
- OLIVEIRA, T. F. de; SOARES, M.; CUNHA, R.; MONTEIRO, S. S. Educação e controle da esquistossomose em Sumidouro (RJ, Brasil): avaliação de um jogo no contexto escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**, v.8, n.3, p- n.p, 2008.
- OLIVEIRA, T. <http://gestarprojeto.blogspot.com.br>. **Leitura se aprende a diversidade tem a sua cara**, 2012. Disponível em <http://gestarprojeto.blogspot.com.br/2012/11/releitura-rodainfantil-de-portinari.html>. Acesso em 08 Mar. 2016
- ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, p. 9-28, 2005.
- PAES, J. P. **Convite**. Disponível em: < <http://literainfante.blogspot.com.br/2010/05/convite-jose-paulo-paes.html> > Acesso 21 de Janeiro de 2015.
- PALÁCIO; T. C. G; MENDES, R. R.L; Análise de jogos cooperativos sobre ecologia e biodiversidade produzidos por licenciandos da faculdade de formação de professores da UERJ. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p. 6997-7008, out. 2014.
- PATURY, F.; CARDOSO, M. C. **Ludicidade na formação profissional do professor: um olhar atento**. Anais da Semana de Pedagogia. v. 1, n. 1. Jequié, Bahia. 2012. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/48CO.pdf>> Acesso em 27/05/2015.
- PEREIRA, A. L. de M. puropop.com.br. **PURO POP. Cultura pop, nonsense e batata-frita**, 2014. Disponível em: <https://puropop.com.br/cinema/review-uma-aventura-lego/>. Acesso em: 18 Mai. 2016
- PIETROCOLA, M. Curiosidade e imaginação – os caminhos do conhecimentos nas ciências, nas artes e no ensino. In: CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo, SP: Cengage Learning, p.119-133, 2015.
- PIMENTEL, R. M. L. ; PIMENTEL, G. G. DE A. **Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico**. Forma y Función vol. 22, n.º 1. Bogotá, Colombia, pp. 161-179. enero-junio del. 2009
- PIMENTEL, G. G. DE A. **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010.
- QUEIROZ, F. I. de; OLIVEIRA, C. S. P. de; MAKNAMARA, M; Interatividade, curiosidade, ludicidade: o uso das aves como fator estimulante em uma oficina de estágio em docência **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.2606-2616, out. 2014.
- RABELLO, R. S. Histórias de aprendiz e protagonismo discente. In: D'ÁVILA et al. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba, PR: CRV, p.91-106, 2013.
- RAIMI, S. **Oz, Mágico e Poderoso**. Produção: Joe Roth. Walt Disney Studios Motion Pictures. 1 DVD (130 min), cor, son. Estados Unidos da América. 2013.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2ªed. Curitiba. Ibpex, 2011.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. TACCA, M. C. V. R. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 9-28, 2014.

RIBEIRO, K. V; ARAÚJO, S. da S; Uma forma alternativa de ensino: jogo didático “reutilizando ideias”. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4385-4392, out. 2014.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2ªed. Ijuí. Ed. Unijuí. Rio Grande do Sul. 2005

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. SÃO PAULO: Cortez, 2010.

ROSSATO, M. A aprendizagem dos nativos digitais. In: MITIJANS MARTINEZ, A.; ÁLVAREZ, P (Orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, p. 151-178, 2014.

ROSSATO, M. ; MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 71-108, 2011.

RUAS, C. umsábadoqualquer.com. **Um sábado qualquer**, 2014. Disponível em: <<https://www.umsabadoqualquer.com/category/eisntein/>> Acesso em: 12 Abri. 2014

RUSSO, R. **Por enquanto**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/renato-russo/243674/>. Acesso em abril de 2016.

SALVANDOBLOG. <https://salvandoblog.files.wordpress.com>. **400 portos**. 2012. Disponível em: < <https://salvandoblog.wordpress.com/2012/05/21/400-portos/>>. Acesso 18 Mai. 2016.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. do. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis: SC, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SANTIN, S. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 2 ed. Porto Alegre: Est/Esef, 2001.

SANTOS, C. B.; BOER, N. O teatro e sua poética: vivências escolares no campo da educação ambiental. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, v.1, n.6. p.155-167, out. 2013.

SANTOS, M. A. R. dos. **Ludicidade**: Estudos Transdisciplinares. Belém: Editora Açai, 2013.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.11-17. 2011a.

_____. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

_____. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M da. O lúdico na formação do educador. IN: SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.11-17. 2011.

SANTOS, W. H. L. **Aprender ciências e biológicas com atividades lúdicas é bem mais fácil será?** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SATER, A; TEIXEIRA, R. **Tocando em frente**. Intérprete: Almir Sater. In: ALMIR SATER. Ao vivo. [S. I.]: Sony Musica, 1992. 1 CD. Faixa 2.

SCARPATO, M; CARLINI, A. L; CARICATTI, A. M. C., GUIMARÃES, L. DE T; FORONI, Y. M. D. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas**: São Paulo: Paulus, 2014.

SCOZ, B. J. L. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 24(74): 126-134, 2007.

_____. Aprendizagem e Ensino de Professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. C. da; ZIMMERMANN, E.; CARNEIRO, M. H. da S.; GASTAL, W. S. C. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 219-233, 2006.

SILVA, L. DE A. Histórias em quadrinhos nos livros didáticos de Ciências. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, v.1, n.4. p.66-71, nov. 2011.

SILVA, M. X. da; SCHWENGBER, P.; PIERUCCI, A. P. T. da; PEDROSA, C. Abordagem lúdico-didática melhora os parâmetros de educação nutricional em alunos do ensino fundamental. **Ciências & Cognição**, V.18, n.2, p.136-148, 2013.

SILVA, J. S. da; SOUSA, F. S. de; SANTOS, F. C. dos; DANTAS, S. M. M. de; “Baralho dos animais invertebrados”: aprendendo de forma dinâmica. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4319-4327, out. 2014.

SILVA, N. C. M. da; FERNANDES, S. M. A; MENDES, C. C. M; DANTAS, S. M. M. de. Proposta de um jogo de tabuleiro sobre o tema fundamentos da ecologia para ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.5893-5900, out. 2014.

SILVA, J. S. da; DANTAS, S. M. M. de M; “Conhecendo as parasitoses do Brasil”: jogo de tabuleiro. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4328-4338, out. 2014.

SILVA, S. instagram profa.ciencias_saiara. **O ensino de ciências tem que ser colorido**. Disponível em: < <http://www.instagram.com/p/BZPcHNBIoM4/>> Acesso em 12 Out. 2017.

SIQUEIRA, L. G; FRANCO, M. A. M; MOREIRA, L. M. Trilha da vida em salinas: uma ferramenta lúdica no ensino de ciências e na construção de conceitos científicos ligados à produção agrícola local. **Experiências em Ensino de Ciências**. V.11, N,1. P. 88-100, 2016.

SMITH, K. **Era uma vez**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/kell-smith/era-uma-vez.html>> Acesso em 06 Dez. 2016.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano 21, v. 1, n. 71, p. 166-193, jul. 2000.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. de S. Se Der a Gente Brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v. 15, n. 25. jan./jun. 2006.

SOUTO, R. V. S; MOREIRA, L. M. “Perfil biológico”: um jogo didático que permite introduzir e discutir conceitos biológicos fundamentais. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.6355-6365, out. 2014.

SOUZA, J. P. M. de; JACQUES, B. P; SILVA, E. B. da; GALIETA, T; utilização da revista ciência hoje e práticas de jogo no ensino de ciências. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEenBio)**, Campinas: SP, n.7. p.4124-4132, out. 2014.

TAPIA, J.A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** Tradução Sandra Garcia. 10. Ed. SP: Loyola, 2012.

TACCA, M. C. V. R., GONZÁLEZ REY, F. L.. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, 28(01), 138-161. 2008.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea. 46-66p. 2006.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Editora WAK. 2010.

TITAS. **Epitáfio.** In: A Melhor Banda de Todos os Tempos da Última Semana. Abril Music, Faixa 6. 2001.

VALLE, L. A. do; FLÔR, C. C; MENEZES, P. H. D; **A música, a poesia e o teatro no contexto da educação científica.** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1077-1.pdf>. Acesso em 05 nov. 2016.

VARGENS, M. M. F.; NIÑO-EL-HANI, C. Análise dos efeitos do jogo Clipsitacídeos (Clipbirds) sobre a aprendizagem de estudantes do ensino médio acerca da evolução. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**, v.11, n.1, p-143-168, 2011.

VELOSO, C. **Luz do Sol.** Disponível em <https://www.letras.com/caetano-veloso/44742/> Acesso em 04 de maio de 2016.

VIANNA, H; VALLE, P. S., **Se eu não te amasse tanto assim.** Intérprete: Ivete Sangalo: Ivete Sangalo – Se eu não te amasse tanto assim: Universal Music, CD faixa 13, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

14 BIS, **Bola de meia, bola de gude.** Intérprete: 14 BIS: EMI, Faixa 1,1980.

APÊNDICE A

Tabela: Revisão de literatura em periódicos no ensino de ciências biológicas/Aspectos envolvendo o lúdico

LEGENDA:  observado e  não observado

TRABALHOS	PROPOSTA	MOTIVAÇÃO	INTERAÇÃO	CRIATIVIDADE	MEMÓRIA	AFETO
Oliveira et al, 2008	Jogo					
Canto e Zacarias, 2009	Jogo					
Jann e Leite, 2010	Jogo					
Antunes e Sabóia-Morais, 2010	Jogo					
Nogueira et al, 2011	Jogo					
Silva, 2011	HQs					
Vargens e Niño-El-Hani, 2011	Jogo					
Legey et al 2012	Jogo					
Santos e Boer, 2013	Teatro					
Silva et al, 2013	Jogo					
Braga e Matos, 2013	Jogo					
Souza et al, 2014	Dinâmica de leitura					
Dionor; Coswosk; Gomes, 2014	Jogo					
Fernandes et al, 2014	Jogo					
Montenegro; Araújo; Petrovich, 2014	Jogo					
Gomes e Rocha, 2014	Jogo					
Marques e Salomão, 2014	Jogo					
Gallão; Casteli; Teófilo, 2014	Jogo					
Mendes et al, 2014	Jogo					
Silva, J. et al, 2014	jogo					
Neves et al, 2014	Jogo					
Lima et al, 2014	Jogo					
Ribeiro e Araújo, 2014	Jogo					
Silva e Dantas, 2014	Jogo					
Palácio e Mendes, 2014	Jogo					
Corrêa e Nascimento, 2014	Jogo					
Silva, N et al, 2014	Jogo					

- CONTINUAÇÃO -

APÊNDICE A

Tabela: Revisão de literatura em periódicos no ensino de ciências biológicas/Aspectos envolvendo o lúdico

TRABALHOS	PROPOSTA	MOTIVAÇÃO	INTERAÇÃO	CRIATIVIDADE	MEMÓRIA	AFETO
Souto e Moreira, 2014	Jogo					
Mavignier et al, 2014	Jogo					
Gomes e Lima, 2014	Jogo					
Machado et al, 2014	Jogo					
Nascimento et al, 2014	jogo					
Jesus; Neres; Dias (2014)	Jogo					
Queiroz et al, 2014	Modelo de Aves					
Andrade; Silva; Júnior, 2014	Teatro					
Gomes et al, 2014	Paródias					
Evangelista e Soares, 2014	Simulação de consultoria ambiental					
De Paula e Junior, 2014	Desenho animado e poesia					
Hora et al, 2014	jogo					
Ferreira e Meirelles, 2015	jogo					
Brão e Pereira, 2015	jogo					
Siqueira; Franco; Moreira, 2016	jogo					
TOTAL	42 (34 JOGOS)	42	40	14	8	11

APÊNDICE B**Termo de Consentimento e Livre esclarecimento (TCLE)**

Caro colega professor da Escola de Aplicação da UFPA, você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, com título em construção, “Ciranda lúdica: ludicidade, docência e subjetividade” de minha responsabilidade André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha, doutorando do programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Dr. José Moysés Alves e coorientação da Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida. Caso seja possível a sua participação e colaboração nesse projeto de pesquisa, venho por meio deste termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE), informar do que se trata a minha investigação, ficando sempre a disposição em qualquer momento para os esclarecimentos de dúvidas que porventura surjam no decorrer do período.

A pesquisa tem como objetivo refletir sobre os sentidos subjetivos de lúdico para professores de biologia e ciências do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. O lócus da pesquisa é a EAUFGPA; a coleta de dados poderá ser feita por meio de variados instrumentos como complementos de frases, entrevistas, encontros para discussão em grupo. Caso você autorize, as entrevistas poderão ser gravadas, e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Registros fotográficos também poderão ser necessários e cuidadosamente pensados em como poderão ser divulgados. O anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa será preservado.

Gostaria de salientar que a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração financeira. Você possui total liberdade tanto para recusar-se a participar quanto para interromper sua participação a qualquer momento e consequentemente cancelar o seu consentimento. A recusa em participar ou interrupção não acarretam qualquer tipo de penalidade administrativa.

Este documento possui duas vias, ficando uma com o(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo e a outra com você. Assim, considerando que todas as dúvidas presentes nesta data foram esclarecidas, a proposta e os procedimentos envolvidos no estudo foram apresentados, solicito o seu consentimento, expressando seu interesse e autorização, me colocando a disposição para qualquer dúvida em relação à pesquisa por meio do telefone 99134-8980 ou e-mail alrscunha@ig.com.br.

Eu, _____,
declaro que foi-me dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas sobre este termo de consentimento e livre, por isso aceito participar dessa pesquisa sobre educação na área do ensino de ciências biológicas.

Belém ____/_____/2015

Professor Participante

Professor Pesquisador

APÊNDICE C**Instrumento de Complemento de Frases**

Caro colega professor este instrumento consiste no simples exercício de completar as frases abaixo com as primeiras ideias que lhe surgirem ao ler as sentenças. Sinta-se a vontade para escrever o quanto quiser e se necessário usar o verso da folha.

1. Eu sou:	
2. Eu estou:	
3. A minha sala de aula:	
4. Minha formação:	
5. Eu gostaria:	
6. Esperam de mim:	
7. Me preocupa:	
8. Fico feliz quando:	
9. Vestibular:	
10. Quando penso em ensinar:	
11. Meus alunos:	
12. Me incomoda:	
13. Ensinar brincando:	
14. Biologia é uma disciplina:	
15. Para mim é um bicho de sete cabeças:	
16. Em minhas aulas:	
17. A escola que eu gosto:	
18. Os professores que tive:	
19. Pensar em educação infantil:	
20. Cada um:	
21. Se eu pudesse:	
22. O ensino médio:	
23. A ludicidade no ensino:	
24. A motivação em ensinar:	
25. O que eu mais gosto:	
26. Me causa desgosto:	
27. Quando o aluno chega no ensino médio:	
28. Os obstáculos:	
29. Vejo a educação de jovens e adultos:	
30. Ser professor:	
31. Uma aula lúdica:	
32. Aprender pode ser divertido:	
33. Na vida:	
34. O lúdico na escola:	
35. Aprender e ensinar:	

36. Atualmente:	
37. A ludicidade na vida:	
38. O prazer na educação:	
39. Penso em ludicidade:	
40. A brincadeira e a seriedade:	
41. Dentro e fora da escola:	
42. Aprender brincando:	
43. A ludicidade está:	
44. Crianças, jovens e adultos:	
45. Cada professor:	
46. Um ensino lúdico:	
47. As ciências biológicas:	
48. Lembro:	
49. Trazer alegria para as aulas:	
50. Cada nível de ensino:	
51. Uma escola lúdica:	
52. Me motiva:	
53. No ensino fundamental:	
54. Almejo com minha didática:	
55. O lúdico estimula:	
56. Importante para minha vida:	
57. Ensinar e aprender biologia:	
58. Futuramente:	
59. Lúdico:	