

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Os Jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia

sentidos e significados produzidos



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Os Jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia

sentidos e significados produzidos



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



2023
São Paulo



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

OS82

Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia: sentidos e significados produzidos / Organizadora Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-781-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97815

1. Educação física. 2. Jogos e Brincadeiras. 3. Tecnologias digitais. 4. Autonomia. 5. Inclusão. I. Ambrósio, Márcia (Organizadora). II. Título.

CDD 371

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): ISBN 978-65-5939-685-6

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional -
(CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis
em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para
esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado
não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegung Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegung
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegung
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Bedneyimages, Kstudio, Jcomp - Freepik.com
Tipografias	Swis721, Bebas Neue Pro, Rockwell
Revisão	Jacqueline Diniz Oliveira Souki
Organizadora	Márcia Ambrósio

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil





Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México



Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Os Jogos, as brincadeiras
e as tecnologias digitais
a serviço das aprendizagens,
da inclusão e da autonomia



INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta



CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

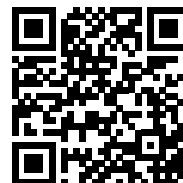
Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação



Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.

Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas

E-mail: praticaspedagogicas@ufop.edu.br

DEDICATÓRIA

Ao brincante, diretor teatral e artista cênico, Professor Eugênio Tadeu Pereira.

À Professora Leila Mirtes Magalhães Pinto,

Com imensa admiração e respeito, dedicamos esta obra a vocês. Seus esforços incansáveis e contribuições notáveis nas áreas das Artes Cênicas, da Pedagogia do Teatro, do Lazer e das Políticas Públicas de Educação, Esporte e Lazer são verdadeiramente inspiradores.

Eugênio, seu compromisso com a arte como meio de expressão, sua atuação como diretor teatral e artista cênico, aliados ao seu profundo conhecimento acadêmico, o tornaram uma referência na área. Sua dedicação em compartilhar seus saberes, não apenas como professor, mas também como pesquisador, artista cênico e participante ativo em diversos movimentos e associações, demonstra sua paixão pelo desenvolvimento artístico e pela educação.

Leila, sua trajetória como docente e pesquisadora na área de Educação Física, com ênfase em Recreação/Lazer, é notável. Seu incansável trabalho em promover políticas educacionais, esporte, lazer, cultura e direitos humanos é verdadeiramente louvável. Seus estudos no campo da ludicidade têm impactado positivamente a compreensão e a prática do lazer, enriquecendo a vida de muitos.

É uma honra poder reconhecer e celebrar seus esforços conjuntos, que têm contribuído para aprimorar o ensino, a aprendizagem e a vivência lúdica em nossas escolas e comunidades. Seus conhecimentos, publicações e participações em eventos científicos e pedagógicos têm inspirado gerações de educadores e pesquisadores.



Expressamos nossa gratidão por suas valiosas contribuições e por compartilharem seu conhecimento e experiência com o mundo.

Que esta obra possa servir como um tributo ao legado que vocês deixaram e continuarão a deixar nas áreas em que atuam.

Com sincera admiração, expressamos nossa gratidão.



AGRADECIMENTOS

Esta obra resulta de um trabalho que contou com muitos colaboradores. Agradecemos, especialmente, às professoras Leila Mirtes Magalhães Pinto, Ana Valéria de Figueiredo, Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa, Zulmira Rangel Benfica, Luciana ds Santo Cruz, e aos professores Cláudio Eduardo Resende Alves, Eugênio Tadeu Pereira, Lucas Victor Silva, Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva.

Suas pesquisas e trabalhos educativos brincantes são, verdadeiramente, inspiradores e têm um impacto significativo no desenvolvimento da experiência lúdica na escola e fora dela, bem como nas áreas de artes, cultura e outras áreas correlatas.

Suas análises e reflexões acerca dos capítulos desta obra trouxeram uma perspectiva renovada sobre a infância. Além disso, ofereceram um olhar reflexivo a respeito do cotidiano dos ambientes virtuais de aprendizagem e da importância da autocrítica, autorregulação e ressignificação da docência. Apresentaram, também, práticas brincantes, que são exemplos valiosos de práticas educacionais inovadoras.

Por fim, agradecemos aos autores e autoras por compartilharem seus conhecimentos, pesquisas e reflexões, promovendo, outrossim, uma abordagem mais criativa, inclusiva e lúdica na formação de professores.

Os textos publicados são verdadeiros legados sobre a temática apresentada na obra e uma fonte de inspiração para os(as) educadores(as), pesquisadores(as) e todos(as) aqueles(as) comprometidos(as) com a melhoria do ensino.





SUMÁRIO

Apresentação da obra.....	18
----------------------------------	-----------

Márcia Ambrósio

Parte 1

ALEGRIA DE ENSINAR E APRENDER

Alegria de Ensinar	25
---------------------------------	-----------

Márcia Ambrósio

Flutuar, brincar e existir	29
---	-----------

Cláudio Eduardo Resende Alves

16ª WebProsa Alegria de Ensinar: vale a pena assistir à gravação	33
---	-----------

Márcia Ambrósio

Bolinhas de Gude, por Rubem Alves	36
--	-----------

Ana Valéria de Figueiredo

17ª WebProsa “Alegria de Ensinar”	43
--	-----------

Márcia Ambrósio

2ª Parte

**AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS A
SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS, DA INCLUSÃO E DA AUTONOMIA**

Capítulo 1

A Experiência de Brincadeira 47

Eugênio Tadeu Pereira

Capítulo 2

Experiências educativas lúdicas 65

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

Capítulo 3

**O lúdico e a Tecnologia Assistiva
na Educação Inclusiva 115**

Ana Valéria de Figueiredo

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Capítulo 4

**EréPomteca: o brincar para a re-educação
das relações étnico-raciais 134**

Ana Valéria de Figueiredo

Zulmira Rangel Benfica

3ª Parte

**A LUDICIDADE, O USO DOS JOGOS DE TABULEIRO, *ROLEPLAYING GAME* E DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DE HISTÓRIA E EM
OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**

Capítulo 5

**Resenha sobre as obras: “O uso dos jogos
de tabuleiro e do e-portfólio do corpo brincante
no processo educativo” e “Cadernos didáticos:
o uso de jogos no processo educativo” 152**

Lucas Victor Silva





Capítulo 6

Sobre mestres do jogo das aprendizagens:

o roleplaying game na história ensinada 159

Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva

Lucas Victor Silva

Parte 4

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA E DO PROGRAMA DE EXTENSÃO
“PEDAGOGIA DIFERENCIADA” DA UFOP, EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Capítulo 7

Webfólio de Brincadeiras de rua:

um Padlet brincante 174

Luciana Santo Cruz

Parte 5

GUIAFÓLIO BRINCANTE

Capítulo 8

Guiafólio brincante 193

Márcia Ambrósio

Organizadora e autora 216

Autores e autoras 218

Índice Remissivo 223

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Márcia Ambrósio

A obra em questão proporciona uma visão abrangente e inspiradora sobre a importância do lúdico e das tecnologias no contexto educacional, incentivando uma abordagem mais criativa e inclusiva na formação dos estudantes.

Na **primeira parte do texto**, intitulada **Alegria de ensinar e aprender**, introduzimos a obra com uma releitura poética do livro “Alegria de Ensinar”, de Rubem Alves, abrangendo os capítulos 1 e 4. O professor Cláudio Eduardo Resende faz uma bela apresentação do Capítulo “Flutuar, Brincar e Existir” e celebra a habilidade de Rubem Alves e Manoel de Barros em brincar com a imaginação, trazendo beleza e novos sentidos. Eles ressignificam a infância, incentivam a criação e desfazem olhares convencionais. Em seguida, a professora Ana Valéria de Figueiredo analisa o capítulo “Bolinhas de Gude”, de Rubem Alves, destacando a intertextualidade presente na obra. A autora reflete sobre a importância de observar uma criança brincando e resgatar a criança que habita dentro de cada um. São citadas músicas e poemas que remetem à infância e ao encantamento com o mundo.

Logo, as duas apresentações revelam uma temática presente na obra de Rubem Alves: a sabedoria encontrada nas crianças e a necessidade de abandonar as convenções aprendidas na vida adulta para ver o mundo de forma renovada. O leitor pode assistir às apresentações dos dois autores por meio dos links e QR codes das 16ª a 17ª WebProsas. Ao final de cada texto, o leitor tem acesso ao “**Saiba mais**”, que inclui a síntese dos Webeventos e os QR codes disponibilizados para acesso ao conteúdo.

A segunda parte da obra, intitulada **As experiências brincantes e o uso das tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia**, é composta pelos **Capítulos 1 a 4**. Entre esses capítulos, encontram-se os interstícios intitulados “Saiba mais”, que apresentam textos sintéticos, links e QR codes das webconferências realizadas com os autores e outros convidados, promovendo debates sobre o tema em foco. Esses recursos adicionais fornecem acesso a informações complementares e enriquecem a experiência de leitura da obra.

No **Capítulo 1**, intitulado *A experiência de brincadeira*, o professor Eugênio Tadeu Pereira (UFMG), tendo como referência as categorias de Caillois (2017), descreve os efeitos dos jogos e brincadeiras na percepção humana e na condução das atividades, classificando-os como *agón* (jogos de disputa, competição e luta), *mimicry* (jogos de imitação e simulacros), *aléa* (jogos de sorte ou azar), *ilinx* (jogos que causam deslocamentos na percepção) e *aenigma* (jogos para desenvolver a cognição). Destacamos contribuições do autor deste Capítulo para as diferentes áreas da formação humana, entrelaçando atuações de professor, artista cênico-musical-brincante e pesquisador. Ao longo de sua trajetória, registrou ricas contribuições ao coordenar o *Pandalelê: laboratório de brincadeiras* - CP-UFMG, participar do *grupo Serelepe - brinquedorias sonoras e cênicas* - EBA-UFMG e do *Duo Rodapião*, entre outras atividades e publicações de livros de músicas infantis.

No **Capítulo 2**, intitulado *Experiências Educativas Lúdicas*, a professora Leila Mirtes Pinto revela o impacto de estudos que envolvem o lúdico, as brincadeiras e os jogos. Segundo essa autora, a humanização presente no ato de brincar ou jogar da criança nos fala sobre a maneira como cada um sente, pensa, decide, age e convive na vivência realizada, mantendo coerência com as razões que a motivam (PINTO, 2004, p.1).

Assim, a vivência lúdica – plural e compartilhada – é analisada pela autora como uma prática sociocultural educativa e que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos brincantes. A pluralidade lúdica, diz respeito aos novos contatos multiculturais preexistentes tanto no jogo quanto na brincadeira da qual a criança faz parte.

Também, quanto ao aspecto de experiência compartilhada e que diz respeito às parcerias criadas diante uma brincadeira, assim como o que pode e o que não pode fazer diante as possibilidades e os limites estabelecidos entre os participantes. Sendo assim, no decorrer das experiências lúdicas, vivenciadas em âmbito escolar, as aprendizagens brincantes estão a serviço do aperfeiçoamento do conhecimento corporal.

No **Capítulo 3**, as autoras Ana Valéria de Figueiredo e Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa apresentam os resultados analisados no Projeto de Iniciação Científica intitulado *O Lúdico e as Novas Tecnologias na Contemporaneidade*. Tal pesquisa permitiu uma investigação mais aprofundada sobre os aspectos dos brinquedos adaptados como Tecnologias Assistivas (TA) e Educação Inclusiva.

Partindo dessas premissas, o texto traz importantes contribuições, a saber: a) são recursos e serviços que podem contribuir para a promoção e/ou ampliação das habilidades funcionais de pessoas com necessidades especiais de variadas ordens e podem proporcionar uma vida independente e inclusão social; b) revelam entendimentos sobre como os jogos e brincadeiras transversalizam as TA, colaborando, outrossim, para desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) – na formação inicial e continuada; c) propiciam uma adequada intervenção pedagógica junto aos aprendentes, fortalecendo o elo educação inclusiva e equidade; d) motivaram a elaboração de um manual digital de brinquedos adaptados como TA e Educação Inclusiva, que dialogam com o Laboratório Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu.

No **Capítulo 4**, Ana Valéria de Figueiredo e Zulmira Rangel Benfica apresentam reflexões relevantes resultados do projeto “EréPomteca: o brincar para a reeducação das relações étnicorraciais” desenvolvido na Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu, (RJ) com objetivo de contribuir para/na formação antirracista do profissional das licenciaturas, das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos. Logo, segundo essas autoras são premissas de uma educação antirracista, tomar este um compromisso como uma tarefa de todos, todas e todes.

Na **terceira parte da obra**, nos **Capítulos 5 e 6**, trazemos a discussão da ludicidade, o uso dos jogos de tabuleiro, roleplaying game e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História e em outras áreas do conhecimento na Educação Básica e no Ensino Superior.

No **Capítulo 5**, o Professor Lucas Victor Silva fez uma resenha das obras “O uso dos jogos de tabuleiro e do e-portfólio do corpo brincante no processo educativo - Volume I e II”, dos autores Márcia Ambrósio e Eduardo Mognon Ferreira, da Ed. CRV, 2020. Tais autores, nas duas obras analisadas, unem criações originais de jogos de tabuleiro, disponibilizando uma plataforma virtual intitulada *E-portfólio do Corpo Brincante*, disponível no endereço www.e-corpobrincante.ufop.br. Essa plataforma possibilita assistir às videoaulas, baixar o e-book, os cadernos didáticos, os tabuleiros, as regras e as cartas de cada jogo. Em seu conjunto, a obra, segundo o autor, a autora e na leitura do Professor Lucas Victor Silva, poderá melhorar a interpretação, fazer fluir boas ideias, estimular a interação do(as) autores(as)/interlocutores(as), instigar novas didáticas e a produção de novos jogos (AMBRÓSIO & FERREIRA, 2020).

Na sua resenha, o professor Lucas Victor Silva traz interpretações relevantes das obras, apontando em suas análises as contribuições e as lacunas da pesquisa em foco. Vale a pena conhecer, jogar

os jogos desenvolvidos pela autora e autor e, por conseguinte, tentar elaborar novos jogos didáticos.

No **Capítulo 6**, intitulado “Sobre mestres do jogo das aprendizagens: o roleplaying game na história ensinada”, os autores Lucas Victor Silva e Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva apresentam os resultados de uma revisão bibliográfica do tema. Possuem o objetivo de conhecer os usos pedagógicos de sistemas de *Roleplaying Games* (RPG) no ensino de história.

Segundo os autores, tal ferramenta pode colaborar para desenvolver a capacidade de resolução de situações-problema, a escrita e a expressão oral, a aplicação de conceitos em situações práticas do cotidiano escolar, estimulando a interdisciplinaridade no processo educativo. Além disso, promovem o exercício da alteridade e o respeito ao outro por meio das práticas brincantes. Nesse sentido, tal pesquisa colabora para ressignificar a História ensinada, metodológica e epistemologicamente.

Na **4ª parte da obra**, intitulada Formação de professores(as) no Curso de Pedagogia e no Programa de Extensão ‘Pedagogia Diferenciada’ da UFOP, em ambiente virtual de aprendizagem, trazemos relatos do fazer docente virtual, evocando olhares reflexivos para o cotidiano dos ambientes de aprendizagem que podem resultar em auto-crítica, autorregulação e ressignificação da docência. Para tanto, essa parte foi organizada nos capítulos 7 e 8.

O **Capítulo 7**, denominado *Webfólio de Brincadeiras de rua: Um Padlet brincante*, é fruto de um trabalho de conclusão da disciplina *Recreação, Jogos e Brincadeira*, desenvolvida no segundo semestre de 2020, no Curso de Pedagogia, EaD, da Universidade Federal de Ouro Preto, de autoria de Luciana do Santos, estudante à época.



Para esse propósito, utilizou-se o Padlet, uma ferramenta digital que possibilita a criação de murais virtuais colaborativos acessíveis tanto por computadores quanto por aplicativos móveis. O uso adequado desse mural virtual, do ponto de vista educacional, tem o potencial de estimular a interação entre crianças e adultos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Além disso, a atividade pode servir como fonte de pesquisa para professores(as), estudantes de licenciatura e demais interessados. Para conhecer o trabalho, basta acessar o seguinte link: [<https://padlet.com/lucruz1984/gxrr7uxy07mjphmw>] ou fazer a leitura do código QR disponível.

No capítulo 8, a organizadora dá continuidade um **Guiafólio Brincante** apresentado no livro “Tendências da Pesquisa em Educação” e apresenta as evidências dos saberes e conhecimentos criados, ensinados e adquiridos pelos participantes inscritos nas atividades do Projeto intitulado “Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante”, por meio de um “Guiafólio brincante”. Esse projeto faz parte do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - Práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação, idealizado e coordenado pela autora deste Capítulo.

Por meio da leitura de QR Codes disponibilizados, estimulamos novos movimentos educativos, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores(as) na modalidade virtual.

O convite está feito

Está pronto para explorar nossa obra?



1a

Parte

**ALEGRIA DE ENSINAR
E APRENDER**

ALEGRIA DE ENSINAR

Márcia Ambrósio

Iniciamos a primeira parte da obra com o poema “Divina Criança” de Alberto Caeiro, um heterônimo de Fernando Pessoa. Esse poema é citado na obra “Alegria de Ensinar” de Rubem Alves, que sugere aos professores e professoras caminhar às avessas, transformando-se em aprendizes e se dispondo a aprender com e como as crianças.

DIVINA CRIANÇA

Alberto Caeiro

A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas

quando a gente as tem na mão
e olha devagar para elas.

A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
são as cócegas que ela me faz
brincando nas orelhas.

Ela dorme dentro da minha alma
e às vezes acorda de noite
e brinca com os meus sonhos.

Vira uns de pernas para o ar.
Põe uns em cima dos outros
e bate as palmas, sozinho
sorrindo para o meu sono...

A Criança Nova que habita onde vivo
dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena.

Em 2021, demos início a um projeto chamado *WebProsa Alegria de Ensinar*, com foco na formação de professores(as) e alunos. O objetivo principal é refletir sobre a pedagogia da vida, o cuidado com o corpo e a afetividade, em conjunto com uma nova abordagem didática. Isso envolve mudanças nos métodos pedagógicos, o cultivo de uma atitude de respeito e consideração à diversidade, e a organização de atividades que estimulem as singularidades dos(as) alunos(as), promovendo sua autonomia e inclusão.

Nas atividades do projeto estimulamos a sensibilidade pedagógica, a amorosidade docente trazendo a iluminação das relevantes contribuições de Alves e estabelecendo uma relação simbólica entre o corpo e a linguagem. Logo, basta que as palavras se alterem para que o corpo se metamorfoseie em outro. Na perspectiva de Alves, a educação deve ser vivenciada de forma poética, como sonhos que se tornam realidade. É um afeto que nos impacta profundamente.

[...] Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: "Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos! (ALVES, 1994, p.76).

De acordo com Anaxssell (2014), é possível analisar as "tramas afetivas" presentes na obra de Rubem Alves em três dimensões fundamentais: teologia, ciência e arte. Nessa perspectiva, é viável realizar uma etnografia de uma experiência, onde as narrativas históricas e documentais se entrelaçam como histórias afetuosas.

Em suas publicações acadêmicas, sejam elas, literárias, autobiográficas e crônicas de Rubem Alves nos instigam a reavivar nossas abordagens pedagógicas e a acreditar em nossa capacidade de construir novos mundos, atribuir novos significados à vida e abrir espaço para o simbólico e para a vitalidade. Argumenta que o ensino não deve se limitar à mera transmissão de informações, mas sim despertar o interesse dos estudantes e proporcionar experiências significativas para eles. Enfatiza, também, a importância de cultivar a sensibilidade, a imaginação e a alegria no ambiente educacional, tornando-o mais humano e prazeroso.

Convida os(as) educadores(as) a repensarem suas práticas pedagógicas, valorizando a afetividade, a sensibilidade e a imaginação

como elementos essenciais para um ensino de qualidade. Neste sentido, para ele o professor, nunca morre e justifica: “Ensinar é um “exercício de imortalidade”. De alguma forma, continuamos vivendo naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossas palavras” (ALVES, 1999, p.4).

A seguir, apresentamos a interpretação de dois capítulos do livro “Sobre Vacas e Moedores” e “Tudo que é pesado flutua no ar”, escritos por Alves (1999), por meio da releitura realizada pelo professor Cláudio Eduardo Resende Alves. Essa releitura resultou no texto intitulado “Flutuar, brincar e existir”.

Na sequência, trazemos a releitura poética do capítulo “Bolinhas de Gude”, também do mesmo autor, realizada por Ana Valéria de Figueiredo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda, 1994.

AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mogon. **E-portfólio do Corpo brincante**. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: <www.e-cor-pobrincante.ufop.br>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MORAN, José. **A educação pelo afeto transforma** (2021). Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2021/08/a-educacao-pelo-afeto-nos-transforma.html?m=1>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Anaxsuell Fernando da. **Poética da existência: Rubem Alves, história de vida, tramas e narrativas**. 2014. 226, [52] p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/RE-POSIP/281098>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

FLUTUAR, BRINCAR E EXISTIR

Cláudio Eduardo Resende Alves

Jogar com a imaginação! E descobrir novos sentidos! O escritor Rubem Alves e o poeta Manoel de Barros fazem isso com maestria e com toques de humor, afinal ter humor na vida é fundamental.

No livro “*A alegria de ensinar*” (1994), Rubem Alves faz um jogo dialógico com as ideias de memória, pensamento, infância e brincadeira. Inspirado pelas descobertas de sua neta Mariana – importante personagem em sua vida – que passou a enxergar “bolinha” em tudo no mundo, desde uma simples ervilha no prato até uma estrela no céu, o autor propõe a ressignificação do verbo “brincar”. Segundo Alves: “O mundo é um grande brinquedo para ser brincado” (1994, p. 32). Brincar, inventar, criar e imaginar o inexistente. Simplesmente flutuar! A partir de elementos metafóricos, lúdicos e mesmo poéticos, o texto flerta com o não sentido de algumas coisas e com a inutilidade de alguns objetos, beirando muitas vezes o absurdo. Uma brincadeira linguística com o impossível e o improvável, pois na língua tudo pode.



Em sua antologia de poemas intitulada “*Meu quintal é maior que o mundo*” (2015), Manoel de Barros nos brinda com sua vitalidade, força, criatividade e imaginação ao conceber e se relacionar com o mundo de forma inimitável. O autor (trans)forma objetos, desloca sentidos e muda as grafias das palavras, criando cenas inimagináveis que desfazem nosso olhar de linha reta ou do traço acostumado, como diria o poeta. Assim como em Rubem Alves, a infância tem grande valor nas obras de Manoel de Barros, infância como tempo e cenário no qual as memórias misturam ficção e realidade para produzir momentos ímpares de deleite literário.

Nesse contexto de composições com arte, proponho uma brincadeira, um jogo entre os autores. Depois de ler, reler e “desler” (no sentido que Barros escreve) as obras, fui em busca de mais elementos para um diálogo imaginativo:

- Enquanto Barros configura seus famosos desobjetos literários como uma “fivela de prender silêncios” (2015, p. 86), Alves nos convoca a experimentar um “silêncio verde dos campos” (1994, p. 46);
- Enquanto Barros nos brinda com seus “desutensílios que não tem função alguma” (2015, p. 65), Alves nos incita a realizar “atividades inúteis que não levam a nada” (1994, p. 32);
- Enquanto Barros nos introduz às “palavras de gaveta” (2015, p. 94) que ficam paradas e sem vida, Alves nos instiga a criar uma “gaveta dos sonhos” (1994, p. 39) que nos mova para outros mundos e dimensões desconhecidas.

Para estes artistas e escritores o devaneio é palavra de ordem e o estranhamento do mundo é tão essencial quanto respirar. Numa simbiose autoral, podemos dizer que brincar é dar importância às coisas desimportantes.



Seguindo este curvilíneo caminho de desconstrução da linguagem e do pensamento, a neta de Rubem Alves, Mariana, novamente entra em ação ao indagar seu avó: O que é pensar?. Tendo este questionamento filosófico como propulsor, o autor nos convida a tentar pensar o mundo sem imagens e sem modelos. Nada de receitas, fórmulas e certezas enraizadas, apenas experimentações! Navegar pelo mar do desconhecido, como diria o escritor. Outros questionamentos retóricos podem ser atrelados ao da menina-neta Mariana: O corpo também pensa? Posso pensar com minha mão ou apenas com minha cabeça? Porque todo mundo diz que as mulheres pensam com o coração? E os homens, pensam como?

Segundo Alves:

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 1994, p.38).

Entre perguntas e respostas, entre brincadeiras e imaginação, o poeta Barros é categórico:

A arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Deus deu a forma. Os artistas desformam, é preciso desformar o mundo (BARROS, 2015, p. 102).

Abaixo à lei da gravidade! Vamos flutuar!

Abaixo à lei do silêncio! Vamos dizer o indizível!

Abaixo à lei da mordança! Vamos pensar o impensável!

E assim, desformar o mundo!

Rubem Alves e Manoel de Barros desformam o mundo!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Sobre Vacas e Moedores. *In*: ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 2011. p. 25 a 28

ALVES, Rubem. Tudo o que é pesado flutua no ar. ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 2011. p. 47 a 51.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

16ª WEBPROSA ALEGRIA DE ENSINAR: VALE A PENA ASSISTIR À GRAVAÇÃO

Márcia Ambrósio

Nesta WepProsa o Professor Cláudio Alves brinca as ideias presentes no livro “Meu quintal é maior que o mundo” de Manoel de Barros (2015) e no livro “Alegria de ensinar” de Rubem Alves (1994) que se entrelaçam em algumas perspectivas, embora cada autor aborde o tema da educação de maneiras distintas.

No livro de Manoel de Barros, encontramos uma abordagem poética e uma valorização da imaginação como elementos fundamentais para o processo educacional. Barros enaltece a importância de despertar a curiosidade nas crianças e explorar o ambiente ao redor, mesmo que aparentemente insignificante, como forma de estimular a aprendizagem e a criatividade. Seu quintal é uma metáfora para o mundo das descobertas e da poesia, onde as crianças podem explorar livremente e encontrar beleza nas coisas mais simples.

Rubem Alves, por sua vez, também defende uma educação baseada na alegria e no prazer de ensinar. Ele enfatiza que a educação

não deve ser apenas a transmissão de informações, mas um processo que desperta o interesse dos estudantes e lhes proporciona experiências significativas. Alves destaca a importância de cultivar a sensibilidade, a imaginação e a afetividade no ambiente educacional, criando um espaço onde os alunos possam se conectar emocionalmente com o conhecimento.

Assim, podemos dizer que tanto Manoel de Barros quanto Rubem Alves compartilham a visão de que a educação deve ir além do mero acúmulo de conhecimentos. Ambos valorizam a sensibilidade, a imaginação e a alegria como elementos essenciais para um ensino transformador. Eles nos convidam a repensar a forma como encaramos o processo educacional, buscando despertar o encantamento nas crianças e tornar a aprendizagem uma experiência prazerosa e significativa.

Manoel Barros, poeta brasileiro conhecido por sua linguagem inovadora e sua forma singular de ver o mundo, traz uma abordagem poética para a educação. Em suas poesias e reflexões, ele ressalta a importância de despertar o encantamento nas crianças, incentivando a curiosidade e o prazer pelo conhecimento. Barros valoriza a imaginação e a criatividade como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Na Figura 1, além de registrar a presença dos diferentes professores(as) convidados(as), permite ao interlocutor ler o código QR com a câmera do celular e assistir ao WebEncontro virtual gravado no Canal do YouTube Pedagogia Diferenciada.

Figura 1 - Folder da 16ª WebProsa “Alegria de ensinar”, em 19 de setembro de 2022





UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

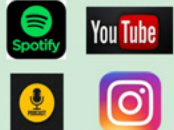
PEDAGOGIA DIFERENCIADA
PRÁTICAS EXITOSAS DO ENSINO
& DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

16ª WebProsa: 12/09 - 19h

Debate polissêmico da obra *Alegria de Ensinar* (Rubem Alves) -
Sobre vacas e moedores e Tudo o que é pesado flutua no ar - Dr. Cláudio Eduardo Resende Alves (UFMG/PBH); **Ensinar a alegria** Dr. Lucas Victor Silva (UFRPE); **Escola e sofrimento** - Profa.Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida (UFOP); **Boca de forno** - Dra. Viviane Pimenta Raposo (UFOP); **O carrinho** - Lucas Vasconcellos – Estudante de Pedagogia EAD/UFOP). **Coord.** Dra. Márcia Ambrósio(UFOP). **Mediadoras:** Dra. Márcia Ambrósio (UFOP) e Dra. Rita Lages (UFOP)

Siga-nos nas Redes Sociais:

Transmissão:
youtube.com/watch?v=gJQ
QR Code para a transmissão:

Programa de extensão Pedagogia Diferenciada



Fonte: Programa de extensão Pedagogia Diferenciada: práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (AMBRÓSIO, 2022).

Como visto, na 16ª WebProsa, no dia 12 de setembro de 2022, o professor Cláudio Eduardo Resende brindou-nos com uma belíssima interpretação no texto “Flutuar, brincar e existir”, anteriormente apresentado. O autor traz criativas reflexões sobre a vida, o amor, a natureza humana e outros aspectos da existência, profundas articulando as ideias e Manoel Barros e Rubens Alves. Mostra-se, também, sua aptitudes de narrativa por meio da sua capacidade evidente de recontar histórias por meio da poesia levando os espectadores a uma jornada emocional e intelectual ao longo da apresentação

BOLINHAS DE GUDE, POR RUBEM ALVES

Ana Valéria de Figueiredo

Sapos, lagartas e borboletas, leonardos, cartas, memórias....

Rubem Alves conversa com seus outros: a criança, o pai, o avô, o professor, o filósofo.

Esses outros são seus outros em seu passado, em seu presente, em seu futuro.

Abre seu texto dizendo que “Nada melhor para se sonhar que contemplar uma criança a brincar. Olho para minha neta brincando com três bolinhas de gude.” (ALVES, 2011, p.38).

Neste texto, Rubem Alves traz a sonoridade da intertextualidade na arte e na vida.

Fui lendo e cantando com o autor em suas memórias, em minhas memórias e observações de vivências de vida vivida...

“Tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais.” (VALENÇA, 1983).



Ao ler o título, ouço sons, canções, melodias e harmonias. Ouço Milton, o Nascimento: “Há um menino, há um moleque. Morando sempre no meu [no seu, no nosso] coração. Toda vez que o adulto balança, ele vem pra nos dar a mão...” (NASCIMENTO, 1997).

A criança que o avô zeloso observa a brincar com as bolebas está lá, dentro de cada uma e de cada um de nós. É necessário – mais do que nunca – ouvir o que a criança traz paranós no aqui e agora da idade que temos.

Essa criança no tempo que fomos, não “fomos”, mas somos! Ela habita em nós!

A criança que um dia fomos/somos ainda é! Esta é a afirmação para ver a vida com olhos curiosos e que se fartam nas pequenas e grandes novidades cotidianas.

E Alves (2011, p. 48) nos diz: “Vou falar sobre minhas bolhas de sabão, os sonhos que eu sonho quando a vejo brincar”, sua neta, Mariana.

Essa criança que habita em mim e saúda a criança que habita em ti está lá, com o Trio Esperança (1998), esperando com a canção:

“Sentado na calçada

De canudo e canequinha

Dublec dublim

Eu vi um garotinho

Dublec dublim (bis)

Fazer uma bolinha

Dublec dublim

Bolinha de sabão”

“Dublec dublim”, que som especial! Som da onomatopeia tentando traduzir a surpresa e

alegria da explosão da bolinha multicolorida e esvoaçante...
“Dublec duplim” plim plim

plim...

Pensamentos que as bolinhas de gude de Mariana trazem ao autor me fazem ouvir que “O pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar”... (RODRIGUES, 2001). E que o fazem pensar com Borges, citado por Alves(2011, p. 48) sobre a tolice e seu lugar na vida: “Pois, o que é um tolo?”, pergunta a nós, leitores, o autor. Ao que podemos responder com Bilac, o Olavo:

“Ora (direis) ouvir estrelas! Certo

perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,

que, para ouvi-las, muita vez desperto

e abro as janelas, pálido de espanto...

Interpretação de Ana Valéria de Figueiredo, na 17ª Webprosa: 05/10/2022, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_0X-xA_iOpc. Acesso em: 20 abril 2023.

E conversamos toda a noite, enquanto

A via-láctea, como um pátio aberto,

Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,

Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: “Tresloucado amigo!



Que conversas com elas? Que sentido

Tem o que dizem, quando estão contigo?”

E eu vos direi: “Amai para entendê-las!

Pois só quem ama pode ter ouvido

Capaz de ouvir e de entender estrelas” (BILAC, 1964).

Ouvir estrelas é qualidade dos tolos e dos sábios, digo eu que sonho. Sonho, que Alves (2011, p. 50) nos diz que “é no momento presente que afloram os nossos sonhos mais verdadeiros”.

“Sonho meu, sonho seu, vai buscar quem mora longe” (LARA, 1997), sonho nosso...

“Crianças são sonhos”, lembra-nos Alves (2011, p. 50). Sonhos que constroem a vida...

E como Gonzaguinha (2006) versa:

Ontem um menino

Que brincava me falou

Hoje é a semente do amanhã

Para não ter medo

Que este tempo vai passar

Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue

Nasça sempre com as manhãs

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar



Fé na vida, fé no homem [e na mulher], fé no que virá

Nós podemos juntos, nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será

Se a fé na vida nos conduz, são também a arte, o poeta e a criança, como afirmava

Groddeck, citado por Alves (2011), que conhecem o segredo da harmonia com a vida.

Artistemo-nos! Poetizemo-nos! Criancemo-nos! Pois!

Posições lúdicas que borbulham de vida!, alerta Rubem Alves e conclama a todos lembrando que: “o objetivo da vida é ser criança” (ALVES, 2011, p. 51).

“O objetivo da vida é ser criança”... “O objetivo da vida é ser criança”.... Ainda ecoa em minha cabeça, em meus ouvidos, em meu ser, afirmação tão sábia e contundente do autor. Ao que se soma que “somente as crianças sabem o essencial, sem necessidade de palavras para dizê-lo” (Id., lb.).

O Rei está nu! (ANDERSEN, [1837], 2005), diz a criança-sábia em sua visão, transvendo a vida. “O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2018), diz o Príncipe, Pequeno e tão grandioso em sua sabedoria.

Sabedoria de Mestre! E que assim sendo, “que os mestres se transformem em aprendizes, que os adultos se disponham a aprender das crianças”, convoca Alves (2011, p. 51).

“Quero aprender sua lição que faz tão bem pra mim.

Agradecer, de coração, por você ser assim” , ao Mestre, com carinho! (BLACK e MARK, 1967).



Ser assim, tão simples e tão profunda; tão direta e tão metafórica. “Mistério ainda há de pintar por aí” (GIL, 1979).

“É preciso esquecer o aprendido que nos fez adultos, para se ver o mundo com novos olhos”, reafirma Rubem Alves (2011, p. 53).

Olhos de curiosidade. Olhos que pintam, que poetizam, que brincam, que sonham.

Sonham “um novo tempo, apesar dos perigos” (LINS e VIANNA, 1979).

Sonham um sonho que se sonha junto no coletivo d’alma.

Sonham...

E recomeçando a sonhar, “eu fico com a pureza da resposta das crianças: é a vida, é bonita e é bonita: viver e não ter a vergonha de ser feliz”(GONZAGUINHA, 2006).

Muito obrigada pela oportunidade de compartilhar e de aprender, sempre!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Bolinhas de Gude. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 2011. p. 48-53.

ANDERSEN, Hans Christian. A roupa nova do imperador [1837]. In: ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de fadas**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 63-69.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

BLACK, Don; MARK, London. **To Sir, with Love**. [Gravação de áudio]. Interpretada por Lulu. Reino Unido: Decca, 1967. 1 disco sonoro (45 rpm).

GIL, Gilberto. **Esotérico**. [Gravação de áudio]. In: REALCE. Rio de Janeiro: WEA, 1979. 1 disco sonoro (LP). Faixa 1.

GONZAGUINHA. **Semente do Amanhã**. In: GONZAGUINHA. Perfil - Gonzaguinha. [S.l.]: Universal Music, 2006. Faixa 10, CD.

LARA, Ivone. Sonho meu. In: LARA, Ivone. **Ivone Lara: 20 sucessos**. [S.l.]: EMI, 1999. Faixa 7, CD.

NASCIMENTO, Milton. Bola de meia, bola de gude. In: NASCIMENTO, Milton. Rio de Janeiro: EMI, 1997. **Faixa 11**, CD.

RODRIGUES, Lupicínio. Felicidade. In: RODRIGUES, Lupicínio. **Série perfil**. [S.l.]: Universal Music, 2001. Faixa 2, CD.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 82. ed. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2018.

TRIO ESPERANÇA. Bolinha de sabão. In: TRIO ESPERANÇA. **20 Super sucessos**. [S.l.]: Polydisc, 1998. Faixa 11, CD.

VALENÇA, Alceu. **Anunciação**. [S.l.]: BMG, 1983. 1 disco sonoro (LP).

17ª WEBPROSA “ALEGRIA DE ENSINAR”

Márcia Ambrósio

Na 17ª WebProsa, intitulada “Alegria de Ensinar”, o Capítulo “Bolinha de Gude”, apresentado de forma poética pela professora Ana Valéria Figueiredo, despertou um verdadeiro deleite para os sentidos, envolvendo os espectadores desde o início. A autora faz uso da intertextualidade, relacionando trechos do livro com canções e poemas que remetem à infância e ao encantamento com o mundo. Na Figura 2, é possível registrar a presença dos(as) diferentes professores(as) convidados(as) que igualmente trouxeram ricas contribuições para o WebEncontro. Utilize a câmera do celular para ler o código QR e assistir ao vídeo disponível no Canal do YouTube “Pedagogia Diferenciada”.

Figura 2 - Folder da 16ª WebProsa “Alegria de ensinar”, em 19 de setembro de 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PEDAGOGIA DIFERENCIADA
PRÁTICAS EXITOSAS DO ENSINO
& DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

17ª WebProsa: 05/10, 19h

Debote polissêmico da obra *Alegria de Ensinar* (Rubem Alves)

"A lei de Charlie Brown" - Dra. Viviane Pimenta Raposo (UFOP);
"O sapo" - Psicopedagoga Érica Rezende (Clínica Institucional em Varginha/MG); "Eu, Leonardo" - Wellington Cardoso de Paula (Curso de Práticas Pedagógicas/UFOP); "Lagartas e borboletas" - Dra. Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa (UNESA); "Bolinhas de gude" - Dra. Ana Valéria de Figueiredo (UNESA/UERJ); "Um corpo com asas" - Dr. Alexandre Gomes (UFMG); "As Receitas" - Dr. Clayton José Oliveira (UFOP); "Ensinar o que não se sabe" - Dra. Angelita Aparecida de Azevedo Freitas (UFOP).

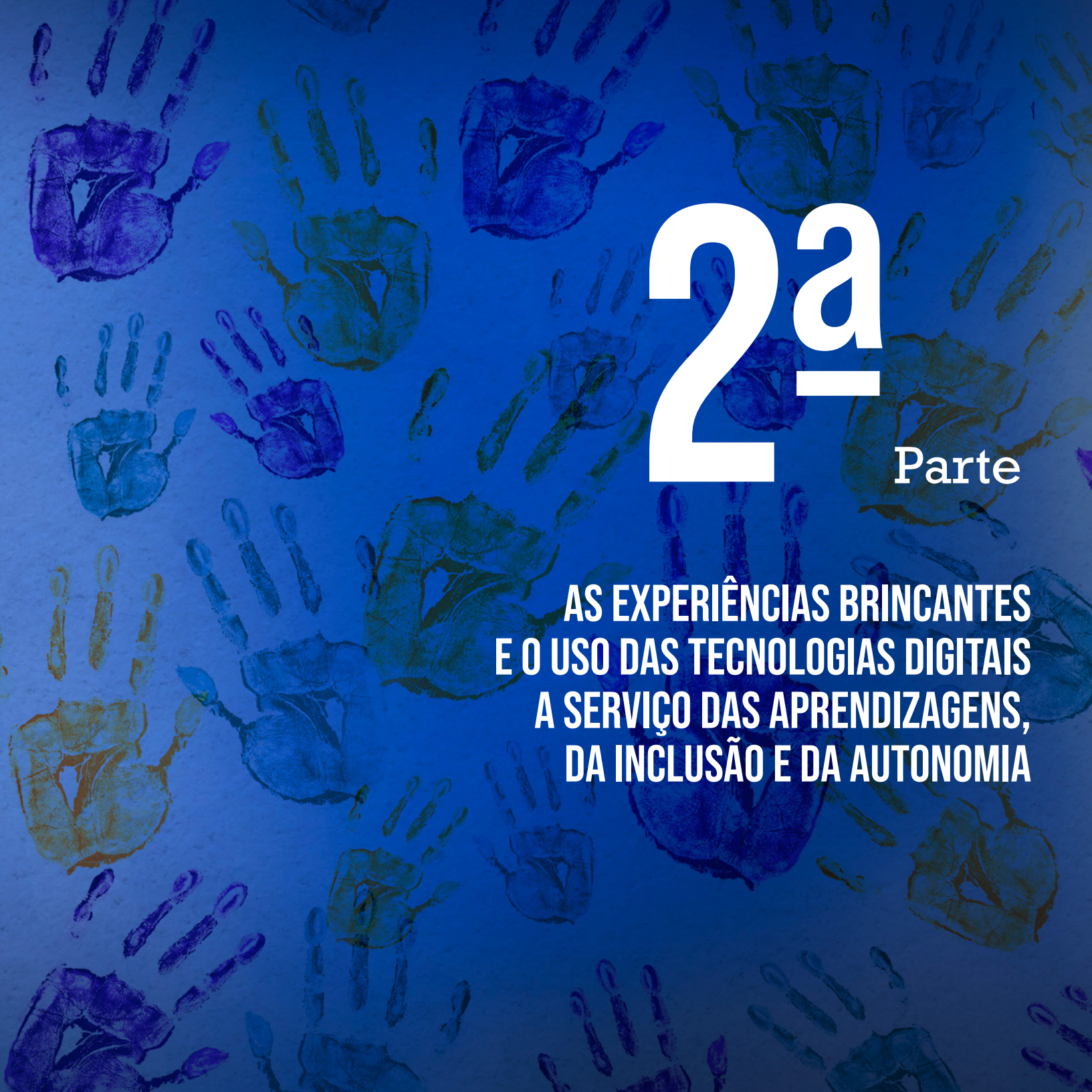
Mediadoras: Dra. Márcia Ambrósio (UFOP) & Rita Lages (UFOP).

Transmissão: <https://youtu.be/ADeEEMIKqUM>

Redes sociais: **Pedagogia Diferenciada**

Logos: Spotify, YouTube, CEAD, DEETE, PROEX, UFOP, and others.

Fonte: Programa de extensão Pedagogia Diferenciada: práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação (AMBRÓSIO, 2022).

The background of the entire page is a light blue-grey color, densely covered with numerous handprints of various sizes and colors, including shades of purple, blue, green, and yellow. A semi-transparent dark blue rectangular overlay covers the right half of the page, serving as a background for the text.

2a

Parte

**AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES
E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS,
DA INCLUSÃO E DA AUTONOMIA**



A segunda parte da obra discute as experiências brincantes e o uso das tecnologias digitais no contexto educacional, com destaque para os efeitos dos jogos e brincadeiras na percepção humana, a importância do lúdico na educação inclusiva e a relação entre brinquedos adaptados, tecnologias assistivas e educação inclusiva.



1

Eugênio Tadeu Pereira

A EXPERIÊNCIA DE BRINCADEIRA

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97815.1

Há algo no ser humano que o leva ao jogo. Desde criança trazemos conosco esse impulso, e as pessoas do nosso entorno nos convidam a entrar nessa atmosfera que difere daquela das interações cotidianas nesse espaço relacional, algo acontece que nos vincula com aquele que entramos em contato. Estabelecemos um pacto ficcional, da mesma maneira que Umberto Eco (1989) descreve sobre a atitude do leitor diante do livro que está lendo.

Em muitas áreas do conhecimento humano, esse tema sempre esteve presente. O que farei aqui não é uma revisão bibliográfica nem uma nova tese sobre o tema. As bibliotecas físicas e digitais das universidades e a internet trazem essa infinidade de livros, artigos, vídeos, CDs e outros suportes que refletem sobre a brincadeira, descrevendo jogos para que os interessados possam se apropriar desses conteúdos e compartilhá-los ou não.

Começando por seu sentido psicológico, passando pelo social, pela arte, pela educação, pelos estudos sobre o lazer, pela tecnologia, pela economia e pela antropologia, a temática do brincar tem muitas vertentes. Há uma extensa bibliografia que aborda diferentes leituras sobre a prática da brincadeira.

Nas palavras que se seguem, pretendo refletir acerca das brincadeiras na perspectiva de suas mais genuínas características, tão bem apontadas por John Huizinga (1993) e Roger Caillois (2017). Esses dois pilares nos estudos sobre jogos, desde a década de 1930, são referências na forma de ver a brincadeira segundo alguns atributos que a torna como tal. Os aspectos que os autores descrevem já foram relatados e difundidos de maneira inequívoca. Mesmo assim, é sempre bom lembrarmos essas características, pois elas nos dão base para que possamos mostrar e tecer nossos modos de ver, compreender e refletir sobre esse fenômeno cultural que chamamos de jogo ou de brincadeira.



Aqui não farei distinção entre os termos jogo e brincadeira, como faz, por exemplo, Bruno Bettelheim (1988). Para esse autor, o jogo é dotado de regras mais rígidas, e a brincadeira, de regras mais brandas. Na língua portuguesa brasileira, esses dois termos se confundem, mas não vejo problema nisso. Para mim, ambos podem ser a mesma coisa, mas podem também trazer significados diferentes. Isso vai depender da história de vida de quem vai usar essas expressões e o ponto de vista escolhido para fazer a reflexão ou praticar essa atividade nesse sentido, Brougère (1998), Kishimoto (1998) e Pereira (2015) apontaram sobre o uso da palavra jogo como sendo consequência de nossas experiências anteriores no decorrer da vida. Na relação com o outro aprendemos a nomear as vivências de jogo ou de brincadeira. O contexto, as relações e o modo como lidamos com essas circunstâncias é que nos vão proporcionar essa nomeação. Porém, no que se refere aos estudos dessa modalidade de fazer cultural, é necessário apontar por qual perspectiva estamos usando essas palavras.

Dito isso, cabe-me retomar àquilo que Huizinga (1993) e Caillois (2017) traçam como elementos do jogo e que o distingue das atividades do dia a dia. Para esses autores, quem joga o faz de *modo volitivo* não se brinca por opressão ou por obrigação. Pode-se até jogar como meio de escape de uma situação conflituosa, mas ir em direção à brincadeira é um ato de puro desejo. O jogo acontece em *determinado tempo e delimitado espaço*. Os limites temporais e espaciais são marcos que separam o lugar do jogo do lugar da vida cotidiana. Se nos deparamos com alguém não sabedor dessa limitação, provavelmente a identificamos com algum traço de anormalidade. Huizinga chamou esse limite de *temenos*, palavra de origem grega que designa um lugar onde acontecem coisas extraordinárias dentro de sua circunscrição. O jogo ocorre guiado por *regras*, não há uma brincadeira sequer que não tenha alguma norma, combinada entre os jogadores, que deva ser seguida e, muitas vezes, até burlada, no ato de jogar *não há um produto a ser feito*, não há a intenção de fazer algo nesse sentido, pois a gratuidade



imperava nesse fazer. Ele é destituído de interesse material. O jogo acontece em uma esfera *ficcional*, transcende a realidade cotidiana. Isso lhe dá uma importante condição de existência, pois, valendo-se dessa ficção, o jogador poderá jogar o jogo quantas vezes quiser. Pode-se brincar de “morto e vivo” milhões de vezes, e nesse brincar não se morre de verdade. Os exemplos são muitos, basta observarmos do que já brincamos e do que as crianças brincam. Por fim, o jogo é *imprevisível*, uma vez que não sabemos o seu resultado. No jogo não temos nenhuma certeza. Ele não oferece segurança de acertos ou de finalização conhecidos previamente. Se há um resultado preestabelecido, isso não é jogo. Talvez seja alguma atividade dinâmica, mas jamais uma brincadeira. De mais a mais, não se sabe de antemão o que acontecerá no decorrer do jogo. Como já apontava Brougère (1998), a brincadeira acontece por uma contínua tomada de pequenas decisões que são executadas de acordo com as circunstâncias durante esse acontecimento.

Além dessas características, podemos observar nos jogos alguns outros aspectos que lhes são peculiares, tais como: a inventividade, o improviso, o vínculo, a interação, o risco, a tensão e o protagonismo. Todo jogo carrega algo de invenção – ele já é, por si, um invento. Ele exige do jogador combinar elementos para descobrir as saídas dos entraves e criar novos elementos na atividade. Mesmo com as regras dadas, há um caráter improvisacional que está presente no jogo: os jogadores inventam estratégias para continuarem no jogo, na brincadeira, são criados vínculos, ainda que temporários. Até mesmo em um jogo de competição, a conexão com o outro é necessária. É preciso estabelecer vínculos com o adversário, pois sem os elos o jogo não acontece. Nesse sentido, toda brincadeira é um campo de interações, sejam colaborativas, imitativas ou competitivas. As relações entre os jogadores primam por um grau de interação que é necessário para esse acontecimento. Na brincadeira corremos riscos, temos desafios e há tensão. O jogo não é sinônimo de prazer nem de alegria somente. Na brincadeira de monstro com as crianças pequenas, por exemplo,



o medo é estampado no rosto, mas, ao mesmo tempo, há um querer sentir esse medo. A brincadeira ativa algo do nosso mais profundo ser. nisso, enfrentamos nossas fraquezas, para nos fortalecer diante de outros medos, seja no campo do imaginário ou na realidade do dia a dia. Isso não quer dizer que sairemos resolvidos, mas teremos a chance de encarar as situações de outra maneira. Por último, no jogo, cada pessoa se torna protagonista da ação; cada um, à sua maneira, entra no jogo e é um agente imprescindível para que a brincadeira aconteça. O jogo não tem existência própria.

Diante dessas breves explicações, cabe-me igualmente relembrar as categorias tão bem observadas por Caillois (2017) a respeito do que acontece no interior dos jogos nas mais variadas brincadeiras, Caillois percebeu alguns componentes que se assemelhavam e criavam determinados efeitos tanto na percepção como na condução das atividades. O autor nomeou de *agón* os jogos que têm como característica evidente a disputa, a competição e a luta. Vemos nos jogos de pega-pega, principalmente, essa característica bem estampada. Há uns sem-números dessa modalidade de jogo. Como se pode notar, jamais entramos em algum jogo no qual não seja exigido qualquer desafio. O jogo fácil não nos atrai, pois ele não tem graça. Por outra perspectiva, o autor notou que há aqueles jogos que prezam pela fantasia de ser o outro, de imitação e de simulacros. A essa categoria Caillois denominou de *mimicry*. As brincadeiras de casinha, aulinha, carrinho, entre outras, nos fazem reconhecer essa categoria. Podemos reparar que há jogos de sorte (ou azar) como o cerne de sua execução. A esse tipo de categoria Caillois chamou de *aléa*. O aleatório tem primazia no funcionamento dessa modalidade de jogo. Como exemplos, cito o “par ou ímpar” ou as brincadeiras de escolha para selecionar jogadores ou para ver quem ocupa determinada função em um jogo. Embora elas tenham um aspecto agonístico, trazem também uma forte dose de incerteza e de desconhecido. Finalmente, como quarta categoria, o autor nomeou de *ilinx* aqueles jogos nos quais o jogador sente vertigem,

tonturas e deslocamentos na percepção. Os parques de diversões, o pular corda, o rodopiar são exemplos bastante claros dessa categoria.

Se olharmos os jogos mais de perto, podemos ver outra categoria além daquelas que Caillois apontou. Observo há algum tempo que existem jogos que são dirigidos especificamente para o uso do intelecto, da cognição e da capacidade mental. A essa qualidade de relação presente nesses jogos nomeio de *aenigma*. Nesse contexto, podemos encontrar as adivinhas, os jogos de descobrir palavras, os trava-línguas e toda sorte de brincadeiras que têm o uso das faculdades mentais com predominância.

É claro que não há uma categoria que se apresente sozinha na brincadeira. Elas se misturam. Ora uma é trazida à baila, ora outra. Logo adiante, essas categorias serão retomadas, pois elas nos dão pistas sobre o porquê temos interesse nos jogos.

Por outra perspectiva, mas não contraditória, o ser humano tem a potencialidade e a capacidade de ressignificar a realidade. Friedrich Schiller (1992) nos mostrou que está presente no ser humano, de um lado, o *impulso sensível*, no qual impera a variabilidade, o disforme e o acaso, e, de outro, o *impulso formal*, que preza pela invariabilidade, pela estruturação e pela organização. Do atrito entre esses dois impulsos nasce o *impulso lúdico*. Este dá forma à matéria e realidade à forma. O impulso lúdico seria, então, a configuração de dado acontecimento. Pensando assim, a brincadeira seria a materialização desse impulso. Ela é o impulso lúdico estruturado e configurado no interior de um *temenos*.

Diante dessa exposição, com a qual busco delimitar o modo que tenho visto as brincadeiras, passo a pensar um pouco sobre o modo como vamos ao encontro dessas atividades e o que está nelas que nos chama atenção a ponto de mergulharmos nesse universo. Tomando como referência Huizinga (1993), Caillois (2017) e Schiller (1992), podemos deduzir que o sentido de brincar é inerente ao ser

humano, mas ele é alimentado pelas relações estabelecidas entre as pessoas desde tenra idade. Com certeza, onde há ser humano, há brincadeiras. Mas como elas se instauram? É sobre isso que vamos refletir a partir de agora.

O QUE NOS MOVE EM DIREÇÃO ÀS BRINCADEIRAS?

No que venho observando, o sentido da presença da brincadeira na vida das pessoas está relacionado à busca de experimentar a realidade por outro ponto de vista. Brincamos porque não damos conta de como a realidade cotidiana se nos apresenta. Embora sejamos corresponsáveis por essa realidade, há fatores que não estão sob “nosso controle”. Precisamos de algo que nos tire da rotina e não precise de explicação para acontecer, mas que nos proporcione certas sensações que não teríamos de outra maneira.

Ao brincarmos, entramos em contato com diversas camadas de nosso ser, mas isso não tem a ver com o místico ou com algo da ordem do irreal. A meu ver, buscamos na brincadeira aquilo que Caillois percebeu ao categorizar os jogos. Sendo assim, propomo-nos a praticá-la com o intuito de viver essas sensações. O nome do jogo tem importância na medida em que ele nos leva a experimentar essas sensações.

Assim, o nome “pular corda” em si não é o mais importante, mas o que ele representa e a que ele nos remete é que vai ter sentido. O que acontece no momento dessa brincadeira é que nos atrai para executá-la. É claro que, ao nomearmos algum jogo, esse ato conota algum significado também. Portanto, as inúmeras variantes dos jogos que têm a vertigem como preponderância de percepção somente têm importância para o jogador porque elas o levam a uma alteração



no modo de ver as coisas, variando, de alguma maneira, a sua consciência. Rodar, virar de ponta-cabeça pode estar em diferentes maneiras de brincar e ser o pano de fundo para viver a sensação de estar um pouco fora de si. Nos parques de diversão, isso é explícito. Ademais, o estar “desequilibrado” é um jeito de correr risco de maneira consciente. Vamos ao encontro dessa possibilidade pelo desejo de assim nos perceber. Para mim, esse é um dado importante, pois me leva a pensar nas composições da brincadeira, ou seja, a sua estrutura é urdida para proporcionar essas sensações.

Se em cada brincadeira há uma especificidade de comportamento e de sensações, podemos inferir que a estrutura e os modos de brincar despertam algo em cada jogador enquanto ele joga. A busca pela vertigem, pela disputa, pela incerteza, pelo simulacro e pelos desafios cognitivos são molas propulsoras para entrar na brincadeira. Somente nos atrevemos a entrar nesse universo se percebermos que aquela atividade nos dará algum tipo de sensação que vai nos deslocar de certa realidade. Na brincadeira, o jogador vai ao encontro do *agón* para descobrir seus potenciais e compará-los aos dos outros. Ele entra na disputa para conquistar um espaço ou um reconhecimento diante de seus pares.

Ganhar ou perder faz parte da situação, e lidar com essas forças é condição importante, pois assim lidamos com a frustração da perda e com a alegria do sucesso. Apostamos em nós mesmos quando queremos competir com alguém. É bom lembrar que esse alguém é um adversário, não um inimigo. Portanto, na disputa temos parceiros contrários aos nossos interesses, mas eles são condição básica para que o jogo aconteça, ou seja, o adversário é uma oportunidade para a interação e para o crescimento como pessoa ou aprimoramento técnico.

O que diz respeito à categoria *mimicry*, levamos em consideração o *ser aquilo que não somos*. Fantasiar-nos de algum ser que não sejamos nós mesmos nos possibilita tocar na dimensão do que seja

o outro. Mesmo na tentativa de ser algo que eu não sou, tudo de mim permanece naquele que imito, quer queira ou não. Essa capacidade de arremedar funciona como um espelho daquilo que somos.

Lançar-se à sorte no jogo é um risco prazeroso. A categoria *aléa* nos faz sentir o calafrio da incerteza, mas também temos a segurança de que aquela situação não passa de uma brincadeira. Porém, vivemo-la de modo intenso. A cada dado jogado no tabuleiro, nossa vida está ali, representada naquele minúsculo objeto que anda de casa em casa e que, às vezes, salta uma, ou volta duas casas. O ir e vir nas veredas desse jogo indica que o percurso não é linear, que há vicissitudes, imprevistos, atropelos e também boa sorte. É uma condição de competir que muitas vezes não depende somente de nossa sapiência, pois o acaso encontra brechas para se fazer presente.

É fato que buscamos brincadeiras que nos tiram do eixo das sensações normais. O desequilíbrio torna-se um deleite e o mundo é virado de ponta-cabeça. A vertigem, mesmo nos causando um pouco de náusea, nos permite alterar a consciência, e a nossa percepção fica mais aguçada. Pulamos corda, giramos, fechamos os olhos, ficamos de cabeça para baixo, enfim, queremos ver o mundo por outro ângulo. A força do *ilinx* nos leva a esse estado diferenciado de olhar e escutar o mundo. Tudo se deforma aos nossos olhos. O mundo gira, as coisas saem do lugar e nos movemos desequilibradamente. Afinal, para andarmos, uma das condições é a relação entre o equilíbrio e o desequilíbrio. Se não fosse assim, não sairíamos do lugar.

Igualmente, nos aprazem aqueles jogos que nos fazem pensar e rachar a cuca. Montar o quebra-cabeça, retirar dois aros de metal, adivinhar uma daquelas “o que é o que é?”, descobrir a palavra, entre outras, são situações que nos levam a exercer nossa potencialidade de refletir, de imaginar e de usar nossa cognição como meio quase que específico para que a brincadeira aconteça. Usamos nosso intelecto para decifrar códigos e enigmas. Vamos ao encontro dos jogos

porque há algo de misterioso que nos atrai. Gostamos de adivinhar as charadas, encontrar as palavras. Nesses jogos está presente a categoria *aenigma*. No universo dos jogos, podemos identificar cinco categorias nas quais as brincadeiras se constituem. Essas categorias são o alicerce e o *tempero* dos vários jeitos de brincar. Elas colore e dão vida às brincadeiras que se apresentam. E, como os jogos não têm um resultado prévio, a incerteza, aliada às regras e à sua natureza constitutiva, possibilita ao jogador renovar sua presença no jogo a cada instante jogado.

Se olharmos mais de perto, não há nenhuma dessas categorias que se apresente em uma brincadeira de forma unívoca. Em cada jogo há um quê de cada uma delas. Aquele jogo que apresenta preponderância de uma categoria poder ser inserido em umas das cinco categorias descritas. O grau de presença das variáveis possíveis garante as diferenças no desenrolar da atividade.

Vamos ao encontro da brincadeira também porque queremos ter experiências. O jogo é um acontecimento. E é sobre isso que vamos falar na sequência.

A BRINCADEIRA COMO ACONTECIMENTO

Ao pensar sobre o instante no qual acontece a brincadeira, sabemos que ela não tem uma duração *ad infinitum*. Há um momento de início e um de término. Como já mencionei, ela tem uma delimitação temporal. Geralmente essa duração está diretamente relacionada com os acordos estabelecidos pelos jogadores. Por isso, a brincadeira é efêmera. Ela acontece uma vez e não se reproduz. O que repetem são seus ritos e suas estruturas. no instante de sua existência, microeventos acontecem e estes atravessam aqueles que brincam, deixando



alguma marca e impelindo os jogadores a buscarem novas experiências. nesse sentindo, a brincadeira é uma espécie daquilo que John Dewey (1976) chamou de *continuum experiencial*. Para esse autor, uma experiência leva à outra, possibilitando uma sucessão de experiências. O que foi experimentado anteriormente, de alguma forma permanece na memória daquele que foi sujeito da experiência. Esta faz mais sentido quando a brincadeira se caracterizou como algo significativo. O que foi vivido impacta no sujeito, deixando vestígios e criando uma expectativa para as próximas experiências. Uma solução encontrada, uma sensação percebida e uma possibilidade de descobertas criam um universo de perspectivas que darão impulso para as novas investidas nas atividades do jogo.

Aquilo que nos acontece, e estamos cientes desse acontecimento, nos indica que estamos vivos e que alimentamos nossa ludicidade, ou seja, deixamos brotar nossa capacidade de ressignificar a realidade, dando-lhe um toque de poesia e ficção. Isso gera em nós a experiência. no que tange ao jogo em nossa vida, essa experiência toca no âmbito da estética, e esse sentido toca nossa alma de brincante.

Como bem aponta Dewey (1980), a experiência é constituída por elementos repletos de improbabilidades. Complementando, esses elementos movem-se de acordo com as circunstâncias, conforme os desejos do jogador, as condições de realização e os eventos temporâneos. Tudo isso se dirigindo para uma finalização recheada de imprevistos. Ainda pensando com Dewey (2010, p. 82-83),

a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos.

Essa relação entre o objeto – a brincadeira –, o mundo e o outro abarca inúmeros afetos, sentimentos, percepções, desejos, rejeições, preconceitos e demais significações da vida humana. Apesar de o jogo ser uma realidade ficcional, nele o ser humano não se aparta de sua essência. O sujeito está ali como um ser inteiro, com seus deleites e dores. O que ele busca é um tipo de estar no mundo que lhe mostre aquilo que a realidade cotidiana não dá conta. Isso o faz buscar por novas e intensas experiências.

Em contrapartida, o que foi vivenciado não dá a garantia de que a próxima experiência será exitosa, pois as situações são distintas. Dessa forma, uma resposta encontrada em determinada dificuldade pode ou não ser aproveitada na experiência seguinte. Aprender estratégias e delas fazer uso é uma atitude comum, porém, se a tomarmos como uma verdade imutável, fatalmente cairemos no equívoco de vestir a mesma camisa em corpos de tamanhos distintos, aludindo metaforicamente a esse exemplo. Sendo assim, o que encontramos como solução para uma situação deve ser encarado como uma opção a mais, mas que necessariamente precisa ser adaptado às novas realidades, como nos alerta Dewey (2010). É no instante da situação lúdica que devemos ver as possíveis soluções, mas estas não acontecem de nada. Elas estão calcadas em experiências anteriores que nos alimentam continuamente para enfrentarmos os novos desafios.

O brincar toca em nossos sentidos. Eles se aguçam, pois temos que olhar com mais atenção, ouvir com mais acuidade e ampliar nossos modos de estar no jogo. Caso contrário, seremos engolidos por suas entranhas. É certo que o jogo ofusca o estar presente do jogador. Porém, de modo contrário, o jogador precisa se precaver diante da brincadeira. Se ele não tomar consciência disso, o jogo o absorverá e o retirará de sua lucidez. Imagine, caro leitor, se no jogo de queimada o jogador estiver fora de si? O adversário irá, sem sombra de dúvidas, aproveitar desse ofuscamento e ganhar facilmente a partida. Estar no jogo impõe estar alerta, seja qual jogo for.

Do mesmo modo, ao abordar os sentidos na experiência artística, Dewey (2010, p. 88) afirma:

o “sentido” abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimento, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. [...]

Os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo a seu redor. Nessa participação, o assombro e o esplendor deste mundo se tornam reais para ela nas qualidades que ela vivencia. Esse material não pode ser contrastado com a ação, porque o aparelho motor e a própria “vontade” são os meios pelos quais essa participação é levada a cabo e dirigida. Não pode ser contrastado com o “intelecto”, porque a mente é o meio pelo qual a participação se torna fecunda através do juízo [senso], pelo qual os significados e valores são extraídos, preservados e colocados a serviço de outras questões, na relação criatura viva com o meio que a cerca.

O brincar gera uma relação diferenciada entre os sujeitos que brincam e o meio no qual compartilham a brincadeira. O que os faz perceber esse meio é o aguçamento dos sentidos dirigidos ao encontro com o outro. Na brincadeira, as potencialidades de ressignificação das diversas materialidades imperam no momento em que acontece o jogo. O olhar atento procura por novas estratégias, novos modos de agir e estabelecer conexões baseadas nas regras acordadas e nas atitudes dos outros jogadores.

Pensando assim, a brincadeira é um acontecimento no qual os sujeitos são protagonistas de cada ação no interior da situação lúdica. Uma atrás da outra, as decisões no brincar vão em direção à consumação de uma experiência única que leva os jogadores a se disporem a novos desafios. No acontecimento da brincadeira, o brincante tem uma experiência.

BRINCAR É ESTAR COM O OUTRO

A palavra brincar, em seu sentido etimológico, quer dizer *vínculo*. Na esfera do jogo, os laços são feitos, ainda que temporariamente. O contato e o convívio proposto pelos jogos vão à contramão dos *tablets*, *smartphones*, *notebooks* e nas ditas *redes* “(anti)sociais”. Esses aparatos são meios importantes e ferramentas que podem auxiliar em nosso dia a dia, mas o que venho observando é que as pessoas se conectam na rede para se desconectarem de onde estão. A rede as engolfa. A convivência com o outro está se tornando uma coisa rara. Fugimos do olhar, do cheiro, da voz e do toque daquele que está diante de nós. A brincadeira, ao contrário, busca um modo de convivência que desafia as pessoas a se enfrentarem de maneira que o adversário seja seu parceiro, que o seu companheiro de jogo seja aquele que no instante da brincadeira lhe dá a mão e compartilha o momento.

Brincar é uma forma de estar com o outro, de se dispor a estar em relação de trocas de afetos, de desafetos, de conflitos e acertos, de alegrias e decepções. O mundo que se apresenta na brincadeira se diferencia da realidade, mas o que acontece de fato nesse espaço e tempo é uma realidade ficcional.

A experiência de brincar começa na infância. Isso não é nenhuma novidade, mas com o passar dos anos, fechamo-nos para ela e não nos permitimos entrar nessa atmosfera. Criamos preconceitos e enjaulamos nossas potencialidades lúdicas. Daí, afirmamos categoricamente: brincar é coisa de criança. Ao adulto não é permitido entrar no universo da fantasia, a não ser em determinados tipos de jogos ditos de adultos. É claro que não iremos mais brincar de casinha, de carrinho ou de algo que é de primazia de um período de nossa vida. Porém, ao nos dispormos a entrar nesse universo, aquilo que esteve presente em nossa infância ascende e acende em nossa memória e nos torna aptos a experimentar, de outro lugar, os efeitos de entrar no jogo e dele nos apropriar, com suas incertezas, desafios, tensões e alegrias.

Retomando ao princípio deste texto, entendo a brincadeira como algo que está latente em cada um de nós desde que nascemos. No contato com o outro, criamos um espaço de convívio no qual as relações ficcionais acontecem de fato e os jogadores são instigados a se desafiarem no contorno de um *temenos*. Os impulsos *formal* e *sensível* se incorporam no *impulso lúdico*, configurando-se em uma situação na qual os limites de espaço e tempo, tendo as regras como balizas, se coadunam para que o acontecimento não se esvaia. Seja pelo desejo de imitar, ter vertigem, jogar a sorte, disputar ou desafiar-se intelectualmente, o jogador vai ao encontro do jogo pela sua vontade de ali estar. Ele sabe que, para o jogo acontecer, a brincadeira precisa de seu consentimento.

O desejo de entrar no jogo denota que o jogador está disposto a se expor e estar presente diante dos acontecimentos. A estrutura e a vontade de estar naquela situação lúdica transformam os sujeitos em jogadores. O que nos impulsiona em direção ao jogo é o desejo de desafio, de imaginação, de vivenciar a tensão das incertezas sem correr riscos reais, de adentrar no mundo ficcional e alterar nossa percepção. Nesse espaço delimitado no tempo, as atitudes são orientadas e há margem para a invenção. Nele, tudo pode acontecer, mas nem tudo é permitido. Dentro desse contexto, aqueles que brincam interagem, se manifestam, se expressam e se relacionam por meio de conflitos, entendimentos, equívocos e acertos. Os brincantes escolhem suas ações e declaram: “Estamos no jogo”. Em outras palavras, estamos juntos!

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho*: pais bons o bastante. Trad. de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. de Maria Ferreira; rev. téc. de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1976.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Lógica: a teoria da investigação. A arte como experiência. Vida e educação. Teoria da vida moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1989.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PEREIRA, E. T. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética do homem**. São Paulo: EPU, 1992.

SAIBA MAIS SOBRE O TEMA

Videoconferência “Brinquedos cantados: uma experiência educativa”

Descrição: Durante a prosa com o Prof. Eugênio Tadeu no 2º dia do 2º Seminário Virtual do Corpo Brincante, intitulada de *Brincantes professores(as) e o brincar das crianças*, discutimos os seguintes pontos:

- a. O significado do jogo, do brinquedo e da brincadeira como práticas culturais e fontes de compreensão do mundo.

- b. A relação entre a brincadeira, as cantigas de roda e a prática educativa.
- c. Os brinquedos cantados, como o Pandalelê, outros CDs e produções do Serelepe (UFMG).



Brinquedorias sonoras e cênicas

Projeto Pandalelê: laboratório de brincadeiras - CP-UFMG: Site: <http://www.cpuufmg.br/pandalele/>

Projeto Serelepe: brinquedorias sonoras e cênicas - EBA-UFMG: Site: <http://www.eba.ufmg.br/serelepe/>

Você também pode escanear os QR codes com um aplicativo de leitura de QR code em seu dispositivo móvel para acessar os respectivos sites dos projetos. Basta utilizar um aplicativo de leitura de QR code em seu dispositivo móvel, apontar a câmera para o QR code e o aplicativo irá reconhecê-lo e redirecioná-lo automaticamente para os sites dos projetos.

Projeto Pandalelê: laboratório de brincadeiras - CP-UFMG:



Projeto Serelepe: brinquedorias sonoras e cênicas - EBA-UFMG:



Podcast das WebProsas brincantes

EPISÓDIO # 7: Pandalelê – Brincadeiras de Roda. **Convidados:** Eugênio Tadeu, Cris Lima, Sílvia Lima, Victor Melo. **Mediação:** Márcia Ambrósio e Bruna Favarato. **Coordenação:** Márcia Ambrósio. **[Locução de]:** Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2anpL9j3di28TeDfUS83g6?-si=cn6x43tFRM67zQb3Nki9Fw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO #7: Pandalelê - Brincadeiras de Roda

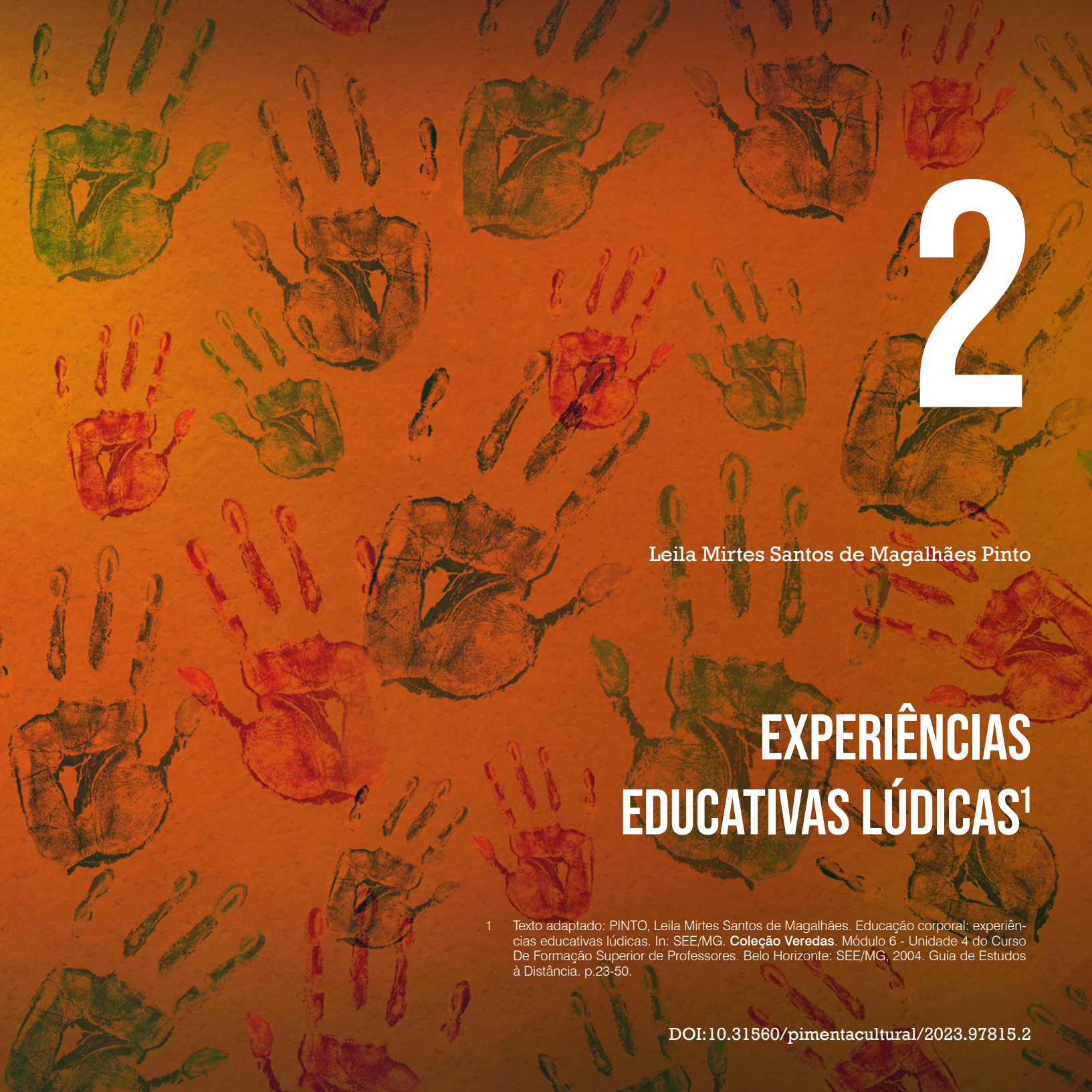


EPISÓDIO #8: Brinquedorias

EPISÓDIO # 8: Brinquedorias. **Convidados:** Regis Santos, Gabriel Murilo e Eugênio Tadeu. **Mediação:** Márcia Ambrósio e Lucas Vasconcellos. **Coordenação:** Márcia Ambrósio. **[Locução de]:** Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Y-j73lkCSyDtwNhtamB3t8?si=CFCF7X6nTFu2kx32jbHCOw>. Acesso em: 03 de março 2023.



Escaneie os QR codes com um aplicativo de leitura de QR code em seu dispositivo móvel para acessar os episódios do podcast diretamente no Spotify.



2

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS LÚDICAS¹

¹ Texto adaptado: PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Educação corporal: experiências educativas lúdicas. In: SEE/MG. **Coleção Veredas**. Módulo 6 - Unidade 4 do Curso De Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Guia de Estudos à Distância. p.23-50.

PONTO DE PARTIDA

Neste capítulo vamos discutir a importância da ludicidade na educação de nossas crianças e jovens, no sentido da vivência plena da corporeidade como um dos fatores para a conquista da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

Os desafios implicados nessa proposta levaram-nos a considerar o lúdico numa perspectiva sociocultural cidadã, concebendo-o como construção da alegria pela prática da liberdade. Essa concepção estrutura-se com base em três princípios: a pluralidade significativa, a experiência compartilhada e a ação com autonomia. (PINTO, 2004)

Por isso, convidamos os interlocutores (docentes, estudantes das licenciaturas e outros educadores) a articular este texto com reflexões sobre práticas vividas por cada um de vocês na escola com seus alunos e colegas de trabalho, bem como em família e com amigos.

Lembramos que os sentidos da experiência lúdica são expressos de modos diferentes pelos que brincam e para quem estuda o brincar. Em geral, quem brinca entende o lúdico como vivência da alegria, diversão, recreação, brincadeira, brinquedo ou jogo; momento de festa, de celebração ou de atividades com muita animação. Por sua vez, os estudiosos da ludicidade são unânimes em dizer que o lúdico é tudo isso e muito mais, pois constitui-se em um dos fundamentos da cultura e da vida social. Como diz Brougère (1997), a ludicidade

“é manifestação humana que pressupõe aprendizagem social. Representa oportunidade privilegiada de educação ao longo da vida, mas, na infância, é a própria cultura infantil: modo de ser, aprender, fazer, criar, expressar e interagir das crianças”.

Isso justifica nosso empenho no estudo do lúdico nas nossas práticas socioculturais educativas vividas como experiência plural significativa, compartilhada e com autonomia, como discutiremos a seguir, em três subpartes de capítulo.

1 - LÚDICO: EXPERIÊNCIA PLURAL SIGNIFICATIVA

Em nosso meio, quando o lúdico entra em discussão, as ideias de Johan Huizinga têm sido consideradas como ponto de partida. Esse historiador holandês viveu na Europa, no período de 1872 - 1945. Em 1939, em Amsterdã, lançou, em língua alemã, um estudo sobre o lúdico, intitulado "*Homo Ludens*"; o jogo como elemento da cultura", publicado no Brasil em 1980.

Para Huizinga, a explicação do lúdico se fundava na Etologia, ou seja, no estudo do comportamento dos animais. Essa foi uma das primeiras tentativas dos pesquisadores de explicar as brincadeiras a partir de argumentos construídos sobre o papel biológico do jogo. Segundo a visão etológica, que naturaliza a brincadeira das pessoas, o lúdico é um comportamento instintivo, isto é, determinado biologicamente e comum a todas as espécies.

O fato de, atualmente, vivermos contextos socioculturais históricos muito diferentes do vivido por Huizinga faz com que seus argumentos sobre o lúdico intriguem seus leitores e críticos. Com isso, ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância dos estudos desse autor, os que desejam entender como funciona o lúdico questionam suas ideias em razão de alguns de seus argumentos e, principalmente, pelo que ele "não diz" sobre os porquês da experiência lúdica, uma das demandas atuais dos estudos críticos a respeito desse tema.

Um desses críticos é Umberto Eco. Em “Sobre os espelhos e outros ensaios” (1989), ele destaca que o fato de Huizinga ter perdido uma ocasião de nos ajudar a avançar a compreensão das intencionalidades do jogo não é desculpa para que nós a percamos também. E diz: “quem assume a noção de jogo lúdico como cultura não pode deixar de compreender que ele é jogado mais a fundo”. Para ele, Huizinga, com sua obra, nos convida para uma partida que precisamos continuar jogando.

Aceitando o desafio de Umberto Eco, convidamos você a participar desse debate sobre a experiência educativa lúdica, entrando nesse jogo de CORPO INTEIRO. Para isso, vamos mergulhar nas ideias de Huizinga, relendo-o com os olhares da nossa época e de nossos contextos, principalmente da sociedade cidadã em que vivemos, nos apropriando de suas importantes reflexões e buscando avançar além delas.

Outro dos nossos estudos (PINTO, 2004) mostraram-nos que **a experiência lúdica é uma ação com sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes**. Desse modo, ela nos conta sobre a maneira de cada um sentir, pensar, decidir, agir e conviver na vivência realizada, mantendo coerência com as razões que a motivam. Os sentidos revelam as intenções dos sujeitos na experiência: os rumos e valores que assumem. Os significados expressam os princípios, modos e atitudes que estruturam a ação lúdica.

Isso fica evidente quando observamos que o lúdico não é uma atividade pré-determinada, repetida mecanicamente de acordo com as instruções de alguém. **Ela surge da curiosidade, motivação e interesse dos participantes, e se desenvolve de acordo com suas escolhas e habilidades para (re)criar os conteúdos nas situações concretas vivenciadas. Dessa forma, enquanto a experiência lúdica é singular** - considerando que cada vivência é única -, ela também é plural, pois é multicultural em termos de conteúdo de ação.

Assim, a ludicidade é uma oportunidade para a expressão de sujeitos (suas diferenças) **e de conteúdos culturais** (com diferentes formas de manifestação: jogo, brinquedo, brincar, brincadeira, festa, dentre outras re/criações ou ações tornadas costumes).

Sendo, pois, manifestação humana, a ludicidade passa a ser compreendida pela sua dimensão simbólica, constituinte da cultura. A dimensão simbólica dessa experiência revela os valores, significações e sentidos dos sujeitos brincantes nas experiências culturais vividas. Essa análise implica uma ruptura com a teoria etológica do brincar, colocada por Huizinga em *Homo Ludens*, ao afirmar que “os animais brincam tal como os homens”. E nos estimula a refletir sobre esse argumento com base em experiências vividas como, por exemplo, as “*Brincadeiras de Roda*”, que estão presentes nas experiências educativas de todos nós.

TRABALHANDO COM OS ALUNOS

Você já pensar o significado delas? Para ampliar essa reflexão, você pode reunir seus alunos e propor que, juntos, brinquem à vontade com as brincadeiras de roda que conhecem e, depois, conversem sobre elas. É importante a troca de experiências entre educandos e educadores.

Além disso, você pode refletir um pouco mais sobre o lúdico como experiência plural significativa, analisando as brincadeiras de roda e seus significados, como nos mostram os exemplos do Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Brincadeiras de rodas e significados

Brincadeiras de roda	Alguns significados
Ai, eu entrei na roda. Ai, eu não sei como se dança. Eu entrei na “rodadança” e não sei dançar. Sete e sete são catorze, três vezes sete vinte e um. Tenho sete namorados só posso casar com um.	Brincamos com as descobertas escolares.
Cai cai balão! Cai cai balão! Na Rua do Sabão. Não cai, não! Não cai, não! Não cai, não! Cai aqui na minha mão!	Brincamos com nossas festas mais queridas, como as juninas.
Com abóbora e melão, o melão e a melancia. Faz doce, sinhá, faz doce, sinhá, Faz doce de maracujá.	Brincamos com as atividades domésticas.
Como pode o peixe vivo Viver fora d’água fria. Como poderei viver, como poderei viver Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia?	Brincamos com nossos sentimentos, como o de abandono.
Capelinha de melão, É de São João. É de cravo, é de rosa, É de manjerição.	Brincamos com figuras religiosas.
Foi na loja do Mestre André Que eu comprei um pianinho. Plim, plim, plim, um pianinho! Ai olé! Ai olé! Foi na loja do Mestre André!	Brincamos com objetos de estimação.
Teresinha de Jesus de uma queda foi ao chão. Acudiram três cavalheiros todos de chapéu na mão. O primeiro foi seu pai, o segundo seu irmão. O terceiro foi aquele que a Tereza deu a mão.	Brincamos com a relação entre homem e mulher na hierarquia familiar.

Fonte: Pinto (2004).

Quadro 2 -Exemplos de brincadeiras de roda e alguns símbolos

Brincadeiras de roda	Símbolos
Ai, minha gatinha parda! Que em janeiro me fugiu! Quem roubou minha gatinha? Você sabe? Você sabe? Você viu?	Brincamos com os ani- mais de estimação.
Oh! Que noite tão bonita! Oh! Que céu tão estrelado! Quem me dera eu ver agora O meu lindo namorado.	Brincamos com nossos afetos num jogo com a natureza.
Marcha soldado Cabeça de papel. Se não marchar direito Vai preso pro Quartel!	Brincamos com o rigor da disciplina militar.

Fonte: Pinto (2004).

É sempre importante buscarmos refletir sobre a brincadeira de roda, discutindo as ideias com os educandos (e colegas, se possível). Enfim, com quem vive a experiência brincante. Pense no simbólico presente nas brincadeiras de roda, como exemplos destacados nos Quadros 1 e 2. Por vários motivos, entendemos que elas são importantes para o estudo sobre o lúdico, porque:

- Na roda, todos podem ver e serem vistos e reconhecidos pelo grupo; não há hierarquia entre as pessoas. Cada um ocupa um lugar que, com o girar da roda, passa a ser do outro, e este, ao ocupá-lo, o (re)constrói.
- A roda é um movimento intrigante: gira na mesma direção, mas, na aparente repetição, as interações nunca acontecem do mesmo modo. O lúdico estimula o desejo da sua continuação. Essa característica do lúdico é discutida por Walter Benjamin (1984), podendo ser facilmente observada nas brincadeiras infantis, pois as crianças, brincando, querem sempre fazer de novo...



outra vez... mais uma vez... experimentar de outra forma... desafiar mais na vez seguinte... E, em cada repetição, as regras no jogo lúdico podem ser mudadas, negociadas entre os participantes segundo suas necessidades para lidar com as condições possíveis à realização lúdica. Há, nisso, uma tendência de os sujeitos brincantes quererem continuar jogando, mesmo após o fim do jogo, estimulando assim a formação de grupos de amigos.

- Observe que, como diz Huizinga, no lúdico os participantes são inteiramente absorvidos pelo vivido. Para o autor, a motivação e a concentração dos participantes decorrem, sobretudo, da participação voluntária no jogo, levada a sério por todos que, conscientemente, assumem o brincar com característica oposta à sisudez.

O interesse por brincar cresce à medida que os participantes são reconhecidos como autores do ato criativo-expressivo vivido, que os integra e identifica com redes de significados e interações que consolidam a vida em sociedade e participam da construção de identidades.

Nessa convivência, os sujeitos vão se diferenciando uns dos outros e, com os outros, desenvolvendo modos e preferências particulares de brincar, relacionados com a identidade de cada um. Esses modos mostram traços culturais da brincadeira realizada, isto é, que as pessoas que brincam juntas gostam de coisas parecidas, enfrentam problemas do mesmo tipo, festejam do mesmo jeito. Ao mesmo tempo, o brincar revela que, nas nossas brincadeiras, convivemos com pessoas que não agem da mesma forma que nós agimos, mas que participam do mesmo processo de construção social e cultural que vivemos.

O reconhecimento da pluralidade, no sentido da diversidade das experiências lúdicas, abre um caminho educativo importante para que possamos compreender as diferenças entre os sujeitos com os quais convivemos dentro e fora da escola. Isso nos motiva a ampliar nossas descobertas lúdicas.

Uma possibilidade de ampliação da prática pedagógica brincante pode ser vivida por meio da organização de “Álbuns de Experiências Lúdicas”, sendo que uma das atividades desses álbuns pode ser o registro de entrevistas sobre lembranças de brincadeiras de roda, atividade exemplificada a seguir.

Trabalhando com os alunos

Mobilize seus alunos para que cada um realize, pelo menos, uma entrevista sobre lembranças de brincadeiras de roda, com um parente ou amigo de fora da escola. Oriente-os a não se esquecerem de que homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos devem ter muito que contar sobre suas memórias lúdicas. Será muito interessante ouvir todos eles.

Proponha à turma que os resultados das entrevistas sejam organizados e resumidos em cartazes ou folhetos. Para isso, podem orientar-se pelo roteiro a seguir:

- Quem foi entrevistado?
- O que essa pessoa achou da experiência de lembrar suas brincadeiras de roda?
- Com quem brincava?
- Onde brincava?

Anote as respostas e outros dados interessantes que surgiram nas entrevistas, registrando, no Quadro 3 a seguir, pelo menos duas descobertas de seus alunos, procurando, com eles, identificar possíveis significados dessas brincadeiras.

Quadro 3 – Diagnóstico de experiências lúdicas

Brincadeiras de Roda	Significados

Fonte: Pinto (2004).

Analise com os alunos os dados relatados cujos registros precisam ser incorporados no “Álbum de Experiências Lúdicas”. Observem, com atenção, como as experiências lúdicas participam da história de vida dos sujeitos ouvidos: crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos (de diferentes gêneros, idades, raças/etnias). Os dados falam de como, brincando, essas pessoas viveram experiências marcantes na escola, no bairro, na família e em outros lugares e situações cotidianas significativas.

SUGESTÕES

Para o registro dessa e das outras dinâmicas desse nosso estudo, **sugerimos que as crianças e os jovens façam relatos usando diferentes linguagens**: textos escritos, desenhos, fotografias, filmagens ou outras formas de registros que acharem interessantes.

Proponha também que cada aluno produza um “Álbum de Experiências Lúdicas”, como um Portfólio organizado numa pasta ou arquivo. Nele reunirá todas as anotações, desenhos e outros registros/documentos produzidos no estudo sobre a experiência educativa lúdica.

Ao vasculhar memórias familiares, **podemos, pelas brincadeiras de roda, saber mais sobre nossas tradições e o jogo da fantasia e realidade que vivemos no cotidiano**. As brincadeiras de roda insinuam, reproduzem, ironizam, transgridam e recriam valores, revelando limites, afetos, intimidades vividas. O exercício tem ainda o objetivo de recuperar tradições orais e gestuais, promover interações entre diversas gerações e mobilizar todos para a importância da sociabilidade por meio das brincadeiras de roda.

Certamente, há uma riqueza de possibilidades de experiências lúdicas a serem desveladas nessas histórias. Cada conversa que você tiver oportunidade de estabelecer com alguém pode (re)criar realidades, maneiras de lidar com limites, modos diferentes de as pessoas expressarem seu potencial de sensibilidade, sua produção cultural, mudanças nos contextos sociais vividos e a importância do lúdico na vida de todos. **E observe como a experiência lúdica vivida em liberdade provoca alegria, prazer, satisfação.**

A esse respeito Huizinga diz que **a satisfação do jogo está na própria realização da atividade**. Com essas palavras, ele destaca o “caráter desinteressado, gratuito” do jogo lúdico, considerando a relação dessa experiência com seu contexto externo – o da vida habitual. Melhor dizendo, para Huizinga, o **jogo lúdico não se justifica pelo interesse voltado à obtenção de lucros materiais. Ele é movido pelos desejos de quem brinca.**

Buscando fundamentar sua explicação sobre o caráter desinteressado do lúdico, **Huizinga destaca a liberdade como um dos princípios básicos do jogo**. Mas, ao falar sobre o lúdico na infância, afirma um conceito de liberdade que está distante do sentido de liberdade em um contexto de arbítrio. Explicando melhor, para Huizinga a liberdade como livre arbítrio não existe para as crianças, pois, no seu entender, elas brincam por força de seu instinto e necessidades físicas e seletivas. Com esse “olhar”, o autor mostra-nos que reconhece a criança como sujeito de uma liberdade “natural” e não como sujeito que tem direito à liberdade que, hoje, é fundamental à cidadania.

No entanto, não podemos esquecer que Huizinga viveu um tempo em que ainda não haviam se concretizado as concepções de criança e de brincadeira, que começaram a emergir no século XIX, e o conceito de liberdade que caracteriza, atualmente, as sociedades democráticas cidadãs.

Assim, esse argumento da não utilidade externa do jogo lúdico, que não é analisado suficientemente por Huizinga, precisa ser revisto e contextualizado. A experiência lúdica tem um contexto interno próprio, que gera limites e possibilidades que desafiam sua concretização, mas que também influencia a vida social e cultural, ao mesmo tempo em que é influenciado por ela.

No Brasil, a ideia de criança com direito a uma vida em liberdade, especialmente pelo brincar, só foi legalmente garantida com a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã.

Como **cidadãs de direito**, as pessoas, **desde a infância, precisam viver relações justas e livres, respeitadas por suas necessidades**, não somente biológicas, mas também culturais, sociais, espirituais, políticas e outras demandadas pela totalidade de seus corpos. Têm direito às experiências culturais lúdicas, básicas para sua qualidade de vida.

Assim, esse momento em que discutimos o lúdico como experiência plural significativa, nos revela que é fundamental exercitarmos um “olhar atento” sobre a rede de significados e a pluralidade de práticas culturais lúdicas que acontecem dentro e fora da escola. Estudo que nos ajuda a compreender algumas razões pelas quais precisamos brincar sem culpa, “curtindo” a experiência, dando asas à imaginação, reinventando experiências passadas e valorizando cada modo de expressão lúdica.

Enfim, **a humanização é o ponto de referência do lúdico como experiência plural e significativa**. Isso porque ele participa da constituição de identidades e memórias, bem como da valorização de culturas. Experiência fundamental para uma crescente autoestima do sujeito e seu reconhecimento consigo mesmo e com o outro, por si mesmo e por todos com os quais brinca.

2 - LÚDICO: EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

Nesta parte de capítulo, após o debate sobre o lúdico como experiência plural e significativa vivida dentro e fora da escola, vamos **ampliar esse estudo, focalizando a ludicidade como ação construída com o outro**. Juntos, os parceiros do jogo decidem o que fazer, com quem, com o quê, quando, onde e como, estabelecendo um jogo compartilhado entre eles. Mas como isso acontece?

Há várias maneiras de discutir o lúdico como experiência compartilhada. Uma delas destaca **a confiança no outro para a superação de desafios e riscos vividos no jogo**. Para refletirmos sobre esta característica do comportamento lúdico, convido você a brincar de voar. Vamos nessa?

Trabalhando com os alunos

Para começar, sugerimos que, primeiramente, você educador/a desenvolva essa experiência com os adultos de sua escola, e avalie se será possível realizá-la com as crianças e os jovens. É importante nos colocarmos no lugar do outro e perceber as sensações e emoções das conquistas compartilhadas. É importante, também, que experimentemos a superação de situações que envolvem desafios e riscos, para podermos valorizar as brincadeiras dos nossos educandos. Essa nossa experiência lúdica será desenvolvida em cinco etapas, melhor dizendo, em cinco voos.

Primeiro voo

Começamos “voando” individualmente. Com braços abertos, cada um ovimenta-se para todos os lados, experimentando descobertas do corpo no espaço, explorando o máximo o lugar onde brinca.

Segundo voo

Ampliando essa vivência, os participantes fazem o mesmo, só que em dupla com um colega. Os pares devem ficar de frente um para o outro, com as palmas das mãos unidas e os braços abertos. Brinquem fazendo o maior número possível de movimentos pelo espaço. Desloquem-se como quiserem.

Terceiro voo

Vamos voar mais alto? Então, a partir daqui será importante brincar sobre colchões, para que todos tenham segurança nos seus voos. Começaremos em trincas. Se lembra do brinquedo chamado João Bobo ou João Teimoso? Nossa brincadeira agora é parecida, mas chama-se João ou Maria Confiança. A brincadeira começa com duas pessoas frente a frente e uma terceira entre elas em pé, com os pés unidos, braços estendidos ao longo do corpo, que contrai bem os músculos, especialmente os glúteos, ficando como um “soldadinho de chumbo”, ou uma “estátua”. Com movimentos pendulares do corpo, João ou Maria Confiança balança para frente e para trás, sempre bem firme, sem flexionar o corpo. À medida que vai à frente e atrás, o corpo de João ou Maria Confiança é apoiado com segurança pelos colegas, que o empurram de volta, sem que ele tire os pés do lugar. No voo para frente e para trás, João ou Maria Confiança, se quiserem, podem fechar os olhos, numa completa entrega aos parceiros do jogo. À medida que a trinca vai ganhando confiança, aumenta-se,

pouco a pouco, a distância entre os dois apoiadores, dando maior espaço para o movimento pendular do João ou Maria Confiança. A brincadeira prossegue até que todos da trinca tenham experimentado ser João ou Maria Confiança.

Quarto voo

Ousando mais ainda nos nossos voos, gostaríamos que fossem formadas pequenas rodas, de seis a oito pessoas. Uma ficará no centro, na mesma posição do João ou Maria Confiança e será conduzida por todo o grupo, em todas as direções, voando para o sul, para o norte, para o leste e para o oeste.

Quinto voo

Vamos voar mais alto ainda? Então, o grupo se posiciona como se fosse tirar uma foto, como fazem os times de futebol. A primeira fileira fica agachada; a segunda, semi-agachada; e a terceira, em pé. Todos com as mãos acima da cabeça. Uma pessoa deita-se sobre as mãos da primeira fileira, que deverá deslocá-la por cima de sua cabeça até passar para a segunda, que a passará para a terceira. Todo o cuidado é pouco: o grupo deve estar atento até que a pessoa seja novamente colocada no chão. Se cada um contribuir um pouquinho, até o mais pesado do grupo poderá voar com segurança.

Após executar a brincadeira em todas as etapas de voo, reflita sobre a atividade com os (as) participantes, a partir de algumas questões:

- O que vocês acharam dessa atividade?
- Será que essa vivência foi lúdica para todos?
- Causou medo? Por que sim, ou por que não?

Se a resposta for positiva, responda: como você conseguiu superá-lo?

Registre as emoções e sensações observadas na atividade no “Álbum de Experiências Lúdicas” de cada participante. Observe como aconteceu a relação com o outro e o grupo em todas as etapas da brincadeira.

A construção compartilhada no jogo capacita o grupo a transformar o desejado em algo possível, com maior facilidade. Sujeitos e grupos se fortalecem. Seus objetivos, sendo compartilhados em grupo, deixam de ser só uma ideia; tornam-se força propulsora das ações, com maior poder de realização, pois representam desafios para todos.

Lembramos ainda que, as **experiências lúdicas motivam a formação de grupos pactuados pelo afeto, pela afinidade, pela cumplicidade.** Grupos que, segundo Huizinga, se reúnem em torno de segredos e interesses comuns, sublinhando suas diferenças em relação aos outros sujeitos e grupos por vários meios.

E sendo compartilhado, o lúdico tem significados especiais para os que brincam, que organizam juntos o passo-a-passo da brincadeira para lidar com os limites e alcançar os objetivos que são comuns. **Dependendo dos modos como a ordem do jogo acontece,** ou seja, como são negociadas as regras da convivência e do conteúdo temático, pode-se perceber se a experiência vivida sofre influências do controle externo a ela, se os participantes resistem a esse controle, ou se eles criam e negociam a ordem do jogo, abrindo espaços de liberdade.

Como diz Gisela Wajskop²,

- 2 A autora, por meio de análises sobre o espaço que a escola pública tem reservado à ludicidade, discute a prática educativa lúdica da criança baseada na brincadeira, compreendida como interação social e linguagem promotora da criatividade e a imaginação das crianças.

Nesta experiência [os participantes] tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por eles estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados na vivência desses conflitos; com isso podem enriquecer a relação com seus colegas na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. (1995, p. 33)

Da relação desafiante vivida nascem formas e regras de convivência e de organização dos conteúdos, dos riscos, das técnicas corporais. Nascem também escolhas coletivas, negociações e tomadas de decisão sobre os fazeres, os papéis e as responsabilidades.

Assim, **o jogo lúdico passa a se constituir em um espaço privilegiado de diálogo e interação**, com ricas possibilidades de confronto de pontos de vistas diferentes entre os que brincam. Por isso, como já afirmava Huizinga, **o jogo lúdico cria e implica ordem**. Possui ritmo, harmonia e tensão próprios, definidos pelo próprio jogo, pelos que brincam. Essa ordem é construída segundo limites da organização da ação e o uso do tempo, do espaço e de materiais, definidos por quem joga.

No lúdico, o tempo é de recomposição — sendo operado pelo jogador de modos diferentes, conforme as necessidades de cada brincadeira. É também **tempo de enunciação**, ou seja, de narração de fatos por meio de diferentes formas linguagens. E, mais ainda é **tempo de expressão**, pois quem brinca consome certo tempo com tamanha intensidade, que experimenta a posse dele, que lhe dá sentido e significado distintos de qualquer outro tempo, como exemplifica Ziraldo em seu livro “Menino Maluquinho”.

Sendo **tempo de escolha dos sujeitos**, o jogo começa e acaba quando os participantes querem. **Sua duração é definida pela própria ação**. Huizinga já dizia: o jogo acaba quando algum dos jogadores — o «desmancha-prazer» — desrespeita ou ignora as regras do

jogo, desfazendo a “magia” daquele momento. No nosso entender, o “desmancha-prazer” não só define a duração do jogo, como também dá visibilidade à experiência de liberdade, de tomada de decisão dos sujeitos para continuar ou parar de brincar. E se o jogo for retomado, nasce um outro jogo.

Como os limites de tempo, **no lúdico também os limites de lugar são temporários**. São estabelecidos de acordo com as regras definidas no jogo. O campo de ação da brincadeira pode ser delimitado materialmente ou somente na imaginação. Os espaços-lugares lúdicos são definidos pelos modos de organização e de dinamização de ações vividas pelos sujeitos brincantes.

Por isso, é importante a criação de **ambientes propícios, indutores de experiências lúdicas**. Como diz Brougère (1997), brincamos com substâncias materiais e imateriais ao nosso alcance. Por isso, precisamos organizar ambientes indutores que deem oportunidade de uso com liberdade de tempo, locais e materiais disponíveis.

Os comportamentos se originam nas descobertas que o sujeito faz, pelas quais aprende a compreender, dominar e produzir situações específicas, distintas umas das outras. E como a criança brinca com o que tem à mão, com seus sonhos, seus desejos, suas decisões, seu agir, é importante que o educador/a construa ambientes que estimulem a brincadeira.

Nesse sentido, é importante levar em conta as contribuições que possam propiciar pontos de apoio para a atividade lúdica, para a mobilização da riqueza potencial das brincadeiras

Um exemplo interessante é a organização de “cantos” de brincadeira disponíveis cuja organização contribua para mobilizar a criatividade, seja pela organização dos móveis, pela diversificação dos papéis sugeridos pelas atividades vividas ou por outros recursos que

estimulem a imaginação, preservem a privacidade e coloque roteiros disponíveis, se necessários.³

Além disso, o ambiente precisa ser enriquecido com possibilidades lúdicas diferentes: com muitos brinquedos, mesmo que não se tenha certeza de que a criança vai reagir a eles; bonecos fantásticos e outros materiais como sucatas inspiradoras de invenções e diversidades de uso. É importante lembrarmos que a brincadeira é gestada na cultura da criança e ampliada por experiências lúdicas vividas pelo resto de sua vida, em tempos e espaços diferentes.

Mas, que condições pedagógicas são necessárias para a expansão de experiências compartilhadas lúdicas na escola?

Trabalhando com os alunos

Para construirmos respostas a essa pergunta, propomos que você analise as duas propostas pedagógicas apresentadas no Quadro 4, a seguir, e reflita sobre qual delas é adequada ao processo lúdico compartilhado que estamos discutindo.

Quadro 4 – Diferentes formas de experiência lúdica

Proposta 1	Proposta 2
Atividades recreativas orientadas, planejadas com base em brincadeiras previamente selecionadas pelos(as) professores(as).	Brincadeiras livres incorporadas ao currículo escolar.
Atividades organizadas e controladas pelos orientadores da atividade.	Possibilidade de atividades escolhidas, organizadas e controladas pelas crianças e jovens.

3 Friedmann (1992) indica várias fontes de consulta sobre estudos que fundamentam e orientam a organização e o desenvolvimento de atividades em espaços permanentes construídos/organizados para a criança brincar (brinquedotecas).

Rotina escolar com períodos de recreação orientada.	Rotina escolar com períodos livres de tempo entre as atividades dirigidas, para as crianças e jovens brincarem.
Espaços e materiais variados, organizados para os períodos de tempo dedicados à recreação orientada.	Espaços e materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças e jovens nos seus tempos livres.
Brincadeiras das crianças e jovens orientadas pelos adultos.	Brincadeiras com as crianças e jovens compartilhadas pelos adultos.

Fonte: Pinto (2004).

Refleta sobre possibilidades da promoção do lúdico na escola como experiência compartilhada e lembre-se de que o desafio da descoberta dessas possibilidades implica, também, leituras atentas ao “avesso” dessas práticas pedagógicas. Por isso, busque identificar e compreender estratégias que se dizem lúdicas, mas que, historicamente, têm sido usadas para o controle, a disciplinarização, dos sujeitos brincantes na escola.

Com este exercício pretendemos que todos compreendam que, como **toda experiência compartilhada, a vivência coletiva lúdica implica acordos entre os parceiros**. No planejamento e organização da atividade, eles buscam definir: o que faremos? Como? Onde? Quando? Com quem? Com o quê? E após a vivência da experiência, a pergunta principal que fica para o desafio enfrentado em grupo é: conseguimos fazer o que desejávamos da melhor forma possível?

Essas perguntas estão na base da experiência lúdica compartilhada, sinalizando para o horizonte definido pelos participantes como o objetivo a alcançar. A partir do definido e vivido, todos compreendem os resultados da ação: limites, dificuldades e conquistas.

Porém, **historicamente, o lúdico sempre foi incentivado com diferentes finalidades, algumas delas agindo na contramão da essência da vivência lúdica**, se voltando a “outros” fins, como nos mostram os exemplos a seguir.

Uso do lúdico com fins moralistas

A visão preconceituosa de que brincar é “coisa de vagabundo”, é “inutilidade” tem sido usada como estratégia de controle de muitas experiências que se dizem lúdicas. No sentido moralista, o lúdico só é valorizado se corresponder a atividades definidas e fiscalizadas pelos adultos para ocupar o “tempo livre” das crianças e dos jovens. Do mesmo modo, encontramos práticas educativas que buscam ensinar as crianças e os jovens a brincar, considerando que eles não sabem fazê-lo do modo disciplinado que os adultos desejam. Ainda nessa perspectiva, o lúdico é usado como meio de canalizar tensões e reduzir problemas sociais, sendo, nesse caso, valorizado como válvula de escape que age como preventivo de violências.

Uso do lúdico com fins utilitaristas

Na perspectiva utilitarista, as experiências lúdicas têm sido muito usadas como mercadorias que visam alavancar o consumo de serviços e compra de bens materiais e simbólicos. Nesse sentido, estimulam o consumo de diversões, entretenimentos e brinquedos industrializados, permanentemente modernizados, difundidos pelas mídias e pela publicidade, que educam para determinadas “escolhas” e contínuos “desejos” dos consumidores.

Uso do lúdico com fins compensatórios

Em geral, a experiência lúdica com fins compensatórios é vivida com o objetivo único de descansar, recuperar forças para voltar ao trabalho e estudos com maiores condições de produtividade. O sentimento compensatório nas escolas também tem o objetivo de “quebrar a rotina”, seja pela necessidade de motivar educandos para aprender, seja pela necessidade de aliviar frustrações, tensões ou controlar a

inquietação das crianças e dos jovens, reduzindo espaços para a movimentação e criatividade que seus corpos demandam.

Uso do lúdico para controle da expressão-comunicação

As estratégias de controle do conteúdo expressivo-comunicativo, em geral, são reveladas pelo predomínio do uso pedagógico da comunicação pelas linguagens oral e escrita, sem diálogos, pela padronização expressivo-comunicativa objetiva e pela hierarquização das formas de manifestação cultural. Outro obstáculo nesse mesmo sentido é a padronização cultural pela visão restrita e classificatória dos interesses culturais lúdicos, que exercem controle seletivo sobre as possibilidades expressivas do corpo.

A experiência educativa pela “recreação orientada”

Desde a antiga Escola Normal do Brasil (1835), iniciou-se o processo de inclusão de jogos de recreio orientados na escola. Mas foi a partir da década de 1920, até a de 1970, que se legitimou a “recreação orientada” como estratégia educativa considerada adequada à educação especialmente das crianças, fundamentada nos valores da educação para o trabalho e ativa ocupação do tempo livre das obrigações cotidianas (“tempo de lazer”). Esse modelo educativo consiste no ensinamento de jogos, brinquedos e brincadeiras cujos conteúdos e formas das experiências são definidos previamente pelos educadores.

Trabalhando com os alunos

Ampliando essa discussão, apontamos no Quadro 5, a seguir, cinco estratégias de controle das interações nas experiências lúdicas, ainda usadas em nosso meio hoje.



Quadro 5 - Estratégias de controle das interações nas experiências lúdicas

Estratégia de controle	Experiência lúdica
Uso do lúdico com fins educativos de "recreação orientada"	Considerar como experiência lúdica a prática de atividades de acordo com o previsto pelos manuais de brinquedos.
Uso do lúdico para controle da expressão-comunicação.	Valorizar apenas as atividades lúdicas que educam para a leitura, escrita e operações matemáticas.
Uso do lúdico com fins moralistas	Utilizar a supressão do recreio como punição para os alunos.
Uso do lúdico com fins compensatórios	Usar a recreação apenas como meio de quebrar a rotina das obrigações escolares dos(as) alunos(as), descansar os estudantes para atividades consideradas "sérias", importantes, (por exemplo, avaliações).
Uso do lúdico com fins utilitaristas	Construir na escola um centro de entretenimento como marketing da instituição.

Fonte: Pinto (2004).

A partir dos dados acima, é possível pensar outros exemplos que nos permitem identificar nas práticas pedagógicas escolares diferentes tipos de controle vivenciados por meio de experiências lúdicas.

Esta reflexão enfatiza que há distância entre o currículo formal (propostas de possibilidades de ação), o currículo real ou em ação (que inclui tudo o que acontece na escola ou sob a supervisão dela) e o currículo oculto (o que o aluno aprendeu na escola sem que tenha sido objeto específico do ensino).

Continuando essa reflexão, perguntamos: Como, na sua escola, o lúdico participa dos desafios educativos?

Trabalhando com os alunos

Para construirmos respostas a essa reflexão, propomos que você realize um diagnóstico da realidade da sua escola, buscando

fazer uma leitura “de dentro” do contexto escolar. Uma leitura sincera e sensível; crítica e criativa; pessoal e coletiva, a partir das questões expressas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - “A escola que tenho” e “a escola que gostaria de ter”

Perguntas	A escola que tenho	A escola que gostaria de ter
Qual o tempo que as crianças têm para brincar no dia-a-dia da sua escola?		
Que lugares são reservados, na sua escola, para as brincadeiras das crianças?		
Que outros lugares, dentro e perto da escola, as crianças têm para brincar?		
Onde elas gostam de brincar?		
Em que momento elas brincam mais?		

Fonte: Pinto (2004).

O diagnóstico realizado pode ser registrado no “Álbum de Experiências Lúdicas”, lembrando que **as crianças têm o direito de brincar, e a escola, como também a sociedade, tem o dever de suprir as necessidades e criar condições concretas para que isso aconteça.**

Essa é uma reflexão básica para que todos têm o compromisso com a qualidade de vida da coletividade, o desenvolvimento humano e os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, especialmente destacando o seu Artigo 227. Direitos assegurados por meio também de práticas culturais lúdicas.⁴

Mas nem sempre isso ocorre, ou, então, acontece inadequadamente, minimamente. A criação de circunstâncias em que as crianças

4 O Art. 227 define que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurarem à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, colocando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

possam brincar é condição-chave para garantir a experiência educativa lúdica voltada para a autonomia delas. Essas circunstâncias implicam oportunidades de tempo, lugar e interações, como você vem analisando neste estudo, com possibilidades de livre expressão das diversas qualidades do sujeito: de comunicar, agir, aprender, ser, conviver.

Como especificidade das interações humanas, o lúdico é, assim, revelador de interesses, necessidades e demandas dos sujeitos pelas experiências de alegria e liberdade.

Em síntese, o sentido da experiência educativa lúdica, como estamos estudando nesse capítulo, é enfatizado pelo direito que todos têm de ser, decidir e agir como indivíduo e sujeito coletivo, como produtor e produto de cultura construída pelo diálogo com o outro, num jogo de confiança e vivência de riscos coletivos.

Nas interações vividas, desenvolvemos consciência de sentidos, significados e condições de realizações internas e externas ao jogo lúdico. E o lúdico, como espaço de desenvolvimento sensível, contribui significativamente para a construção de “novo olhar” sobre as condições concretas, educando para a consciência da importância, das possibilidades e dos limites da experiência vivida.

No jogo de limites da experiência lúdica compartilhada, a liberdade não é mais entendida como não impedimento de fazer o que se tem vontade, ou poder fazer por capacidade individual limitada pela liberdade dos demais. Não é entendida como fazer o que se quer, na hora e lugar que se desejar. A liberdade não é um bem absoluto, doado ou herdado, do qual podemos abusar. Também não pode ser sempre limitada pela coação social sob a forma de tradição, costumes, leis ou regulamentos.

Ao contrário, **como experiência cidadã, a liberdade no jogo lúdico é autonomia construída na interação com o outro.** Como nos ensina Melucci (2001), vincula-se à capacidade de as pessoas, coletivamente, deliberarem, julgarem, escolherem e agirem de modos

diferentes nas oportunidades possíveis. Combina justiça com equidade, pluralidade e igualdade.

3 - LÚDICO: ALEGRIA FRUTO DE AÇÕES COM AUTONOMIA

Guiado pelo sentido de liberdade cidadã, **o lúdico é um tempo-lugar-opportunidade em que o vivido é sonho-realidade individual ou coletivo, construído com autonomia.**

A autonomia no jogo lúdico, como definimos nesse capítulo, implica a superação do uso arbitrário da autoridade por meio das coerções, e presume que haja negociações entre as crianças e os jovens e destes com os educadores, para que possam brincar livremente.

Essa demanda cresce no contexto das grandes mudanças sociais de hoje, e têm repercutido, de modo especial, na educação escolar, comprometida com o reconhecimento dos direitos sociais de todos os cidadãos.

O reconhecimento do direito das crianças de brincar nos motiva a propor outras atividades que possam contribuir para ampliar nossa compreensão sobre as múltiplas possibilidades do lúdico acontecer em várias práticas culturais, vividas dentro e fora de nossas escolas. Nesse sentido, sugerimos outra experiência a ser vivida e registrada no “Álbum de Experiências Lúdicas”.

Trabalhando com os alunos

Analise, junto com os alunos, os tipos de experiências sugeridas a seguir. Decidam-se por uma delas, a planejem e a realizem.



- Competição esportiva;
- Festa;
- Visita a um ou uma colega da turma ou pessoa amiga do grupo;
- Festival de dança, música, teatro, pipas, brinquedos ou outros;
- Gincana;
- Cinema ou show;
- Excursão;
- Piquenique;
- Clube ou outro lugar agradável da cidade;
- Oficina de sucatas para construção de brinquedos.

Converse com os participantes sobre a atividade realizada, reúna tudo que puder sobre ela, como fotos, observações e outros registros e faça a seguinte avaliação com os alunos:

- O que acharam da experiência que realizaram?
- No seu planejamento e organização, que facilidades encontraram?
- E dificuldades?
- E na vivência da experiência, o que mais gostaram?
- Enfrentaram dificuldades? Quais? Como as superaram?

Deixe que os participantes narrem livremente o que aconteceu. Estimule-os a falar o que poderia ter sido mais fantástico.

O modo como cada pessoa observa, analisa e relata a experiência lúdica, quase sempre, é um misto de sonho e realidade. A imaginação se aguça com o desejo de brincar mais e a narração transforma-se noutra brincadeira. Fala do que foi experimentado e das “saídas” criativas encontradas para os imprevistos e limites.

Nessa ótica, a narrativa mostra-nos modos encontrados para transformar dificuldades em aventura. Com isso, podemos conhecer um pouco mais os sujeitos brincantes e aprender com eles sobre os jogos vividos com liberdade e alegria, que acontecem mesmo sob vigilância e controle externo da ação.

Experiências como essa nos lembra que **os princípios lúdicos precisam estar na base da construção de todas as práticas culturais** (familiares, escolares, de lazer e outras). Para entender um pouco mais esse argumento, propomos agora que **você e seus alunos avaliem a sua escola**, considerando:

- Qual o **tempo** que as crianças e os jovens têm para brincar no dia-a-dia escolar?
- Que **lugares** são reservados na sua escola para as brincadeiras das crianças e dos jovens?
- Você identifica alguma **atividade escolar** que não possui características lúdicas? Por que para você ela não possui?
- E **perto da escola**, onde as crianças e os jovens brincam?
- Que **possibilidades lúdicas** estes lugares oferecem?

A **diversidade dos conteúdos culturais lúdicos** é mediada por múltiplas linguagens, que implicam várias formas de construção de ideias e representações, o estabelecimento de vínculos, trocas de sentimentos e conhecimentos. Para isso, são também estabelecidas

diferentes formas de comunicação: verbal (oral e escrita), analógica (que usa de recursos expressivos, como tom de voz, deslocamentos no espaço, mímicas, risos, posturas diferentes etc.) e audiovisual (com uso de rádio, gravador, fotos, vídeo, filmes, softwares, internet etc.).

Comunicações que **requerem competências do ser humano**, que Howard Gardner (2000) chama de “**inteligências**” que habilitam os sujeitos a compreender, agir e resolver problemas nas diferentes situações vividas. Competências como: a intra e interpessoal, lógico-matemática, linguística, cinestésica, espacial, musical, naturalista e cibernética.

Explicando melhor, Gardner esclarece que a “inteligência”:

- **Intrapessoal:** é baseada na **consciência de si mesmo** (autoestima, confiança, companheirismo, solidariedade, afetividade, sexualidade, espiritualidade, performances e outros aspectos fundantes da nossa vida).
- **Interpessoal:** baseia-se na **interação do sujeito com o outro** (responsabilidade, participação, cooperação, respeito aos trabalhos em grupos, prazer de conviver com o outro em clima de alegria, desafios coletivos e outros).
- **Lógico-matemática:** funda-se na **confrontação dos objetos, sua ordenação e reordenação, estabelecendo sua quantidade** (capacidade observada, por exemplo, na elaboração e no uso que fazemos dos códigos esportivos, dos testes, jogos etc).
- **Linguística:** representa a habilidade de **expressão pelas palavras escrita e oral**, expondo significados segundo a intenção e a sensibilidade do sujeito, construindo discursos e textos diversos.
- **Cinestésica:** trata da habilidade de **uso do corpo em movimentos com formas e expressões variadas** (por exemplo,





no esporte, jogos, brincadeiras, danças etc.), **explorando o potencial criativo-expressivo dos seus gestos.**

- **Espacial:** refere-se a **capacidade de se recriar mentalmente aspectos de uma experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes.** Envolve a sensibilidade às imagens (por exemplo, tensão, balanço e composição de desenhos, pinturas e esculturas) e capacidade de discernir semelhanças entre procedimentos em várias áreas de conhecimento.
- **Musical:** envolve **descobertas das qualidades do som musical, sua complementaridade expressivo-comunicativa dos gestos e participação em processos criativos.** Elemento favorável da ambientalização para a explosão de emoções, participação e trocas entre as pessoas.
- **Naturalista:** é mobilizada no **convívio com a natureza, desenvolve sensibilidade e consciência de tempo, lugar, patrimônios ecológico e arquitetônico.** Mobiliza também a leitura e o discernimento sobre a nossa presença no mundo, nossa curiosidade em relação às nossas ações na natureza: com plantas, animais, rios, mar, ar, montanhas, áreas livres, etc.
- **Cibernética:** relaciona-se à **linguagem da virtualidade mediada pela internet e outros meios de comunicação tecnológica.** No contexto da cibercultura, são estabelecidas trocas de experiências e de valores entre os que brincam mediados por imagens, sons, mídias: filmes; vídeos; músicas; fotografias; desenhos animados; softwares; jogos informatizados; utilizando-se a TV; o rádio; CD e DVD; celular; computador e outros.

Por isso, **a educação lúdica para a autonomia requer oportunidades de combinações das diferentes “inteligências”⁵, educando**

5 As “inteligências múltiplas” relacionadas ao lúdico são discutidas por Gáspari (2004).



as crianças e os jovens para: identificar e satisfazer fantasias, curiosidades, interesses e necessidades; fazer escolhas de vivências, conscientes de suas possibilidades, importâncias e limites; brincar com autocontrole dos seus impulsos, com persistência, motivação e uso de habilidades diversas. Sonhadores e projetistas, os sujeitos brincantes lidam com conflitos para superação de limites com segurança, ética, cooperação e criatividade.

Logo, **a brincadeira pressupõe aprendizagem social e educação pelo e para o lúdico**. Afinal, o lúdico não é inato e, sim, construído social e culturalmente, pelas descobertas interativas diárias vividas na família, comunidade e escola.⁶

Sendo uma atividade humana, a brincadeira supõe diferentes contextos sociais e culturais, nos quais, desde seu nascimento o sujeito está inserido e neles estabelece interações pelas quais se constitui como sujeito. Sendo uma construção com o outro, no lúdico os sujeitos influenciam e sofrem influências de ações socioculturais vividas. Estas lhes ensinam comportamentos, fundamentos, atitudes, valores, interesses culturais. Aprendizagens que se processam, na infância, principalmente, pelas brincadeiras. Destarte, os estudiosos do desenvolvimento humano são unânimes em reconhecer que **o brincar é um laboratório de vida**, especialmente para as crianças pequenas.

Na **infância**, é enorme a necessidade que as crianças têm de conviver umas com as outras, dentro e fora de sua casa e escola. A criança pequena é iniciada por pessoas que cuidam dela, especialmente a mãe. E reproduzem ações aprendidas com as pessoas com quem convive, permanentemente recriadas por elas próprias em suas brincadeiras.

À medida que elas crescem, continuam demandando estas necessidades e, ao mesmo tempo, requerendo outras: aumento do

6 Ver: Celso Antunes em "Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil" (2012).



repertório de brincadeiras; superação do individualismo; diversificação dos movimentos e das práticas culturais; elaboração de novas associações de movimentos, coordenação motora, organização espaço-temporal, expressão, comunicação e interação com o outro; bem como a percepção e reconhecimento de seus próprios corpos.

Ao aproximar a **adolescência** aumenta-se o desejo de autoafirmação dos sujeitos, de maior resistência física, percepção diferenciada dos limites e das regras de convivência com seus pares e da administração dos riscos e conflitos. Ao mesmo tempo, iniciam-se mudanças corporais que geram outras necessidades: superação do mau humor, compreensão das diferenças dos gêneros, desenvolvimento da autoconfiança, autoestima, afetividade, reconhecimento das diferentes práticas culturais que meninos e meninas realizam dentro e fora da escola, percepção afetivo-sexual, superação da timidez, do medo de errar e de ser ridicularizado (o que, muitas vezes, gera apatia).

E na **juventude** aumenta ainda a consciência de direitos e deveres, o que demanda a formação de e para responsabilidades e demandas pelas interações e socialização, considerando os interesses dos sexos.

Para **adolescentes e jovens** o constante encontro com amigos é essencial, representa inclusive o que entendem como lazer, reconhecido como o momento mais privilegiado para a vivência do lúdico (PINTO, 2004). Em suas interações corporais, ambos buscam viver descobertas, satisfazendo suas expectativas, provocadoras de alto grau de inquietação, motivação e ativação. Com isso, são estimuladas vivências corporais diferentes, o crescente conhecimento do próprio corpo, de suas mudanças, habilidades, sonhos e interesses culturais.

Daí a importância, na escola, da educação lúdica para a autonomia, contribuindo para o conhecimento das crianças e dos jovens sobre si, o outro e o mundo. Como diz nosso mestre Paulo Freire (1996),



a ação educativa lúdica para a autonomia funda-se em experiências estéticas, éticas, críticas e criativas. Respeita os saberes dos educandos e reconhece a identidade cultural deles e a necessidade da superação dos condicionamentos da sociedade. Rejeita qualquer forma de discriminação. Corporifica as palavras pelo exemplo, apreendendo a realidade com convicção de que mudanças são possíveis. Curiosa, compromete-se como forma de intervenção no mundo, exercita a liberdade, tomadas conscientes de decisões, saber escutar, diálogo, com ações coletivas diversificadas, o querer bem aos educandos e a alegria.

Trabalhando com os alunos

Fundamentados nesta proposta de Paulo Freire, esperamos motivar outras descobertas culturais lúdicas construídas na e fora da escola. Oportunidades educativas para vivência de múltiplos movimentos e práticas culturais, assim como o exercício da fantasia e da autonomia.

A ideia é transformarmos a escola em um rico tempo-espaco cultural lúdico, como também qualquer lugar em que a criança e o jovem convivam fora da escola em uma grande sala de aula lúdica sobre a vida. Experiências que eduquem pela (re)organização de tempos, espaços e hábitos cotidianos, motivando para a repetição do vivido, de encontros, a formação de grupos de interesses e de amizades.

Portanto, convida seus alunos/as para escolher, organizar e realizar, pelo menos, uma experiência para cada sugestão elencada a seguir.

Sugestão 1: Jogos e competições divertidos

Jogando, nos organizamos para enfrentar muitos desafios; descobrimos o que o nosso corpo é capaz de fazer quando lida com táticas diversas para alcançar metas; a lidar com os resultados dos jogos

e criar novas formas de concretizar desejos. Na perspectiva lúdica, a competição não é só ganhar e perder. É, principalmente, arriscar, ousar, desafiar, compreender e recriar regras e táticas, realizar objetivos comuns, sem preocupar em ganhar “a qualquer custo”. No jogo lúdico temos parceiros e não adversários. As regras abrem espaços para conhecimentos da ação jogada; fruição de sentimentos, raciocinando sobre as jogadas; invenção de táticas e melhoria das técnicas corporais, desafiando, interagindo e se divertindo em cada jogo e/ou competição esportiva.

Para saber mais: Kishimoto, 1999; Amaral (2004); Hassebpflug, 2004; Venâncio e Freire (2005).

Sugestão 2: Com a mão na massa, brincando com materiais

Quando estamos interessados em nos ocupar com as coisas, combinando materiais, formas, texturas e cores, ou brincando com nossos rabiscos, sentimos um prazer enorme. Com isso, buscamos expandir a fantasia no lidar com objetos que se tornam personagens. Nesse sentido, jogamos com muitos elementos plásticos e formas de expressão artísticas diferentes, como pintura, escultura, gravura, desenho, colagem, dobradura, papel marche. Confeccionamos máscaras, pipas e fantoches; cultivamos jardinagem, arranjos florais, horta; fazemos colagem, tecelagem, costura, bordados, culinária, bijuteria, maquiagem, penteados. De várias formas colocamos a mão na massa, lidando com conhecimentos e desafios em relação às coisas, estimulando (re)criações materiais. As crianças se encantam pelos brinquedos e os jovens por modos diferentes de conhecer o mundo ao redor e objetos: suas formas, engrenagens, utilidade e expressividade. Cada experiência, mesmo com o mesmo material, é sempre nova aventura e descobertas. O “faz-de-conta” infantil e a inventividade jovem constroem laços afetivos com o mundo material, aprendendo e recriando significados, dando sentido às coisas e fatos. Daí qualquer material

muda de forma e conteúdo: latinha, caixinha, carretel e pneu viram carrinhos; jornal, pano, sabugo, palha de milho e papel viram bonecas; papel vira chapéu; barquinho, pipa, bichinho; plástico vira paraquedas, fantasias; cordão e madeira viram pião, carrinhos de rolimã e traves de gol de futebol. PUXA VIDA, tanta coisa é criada! A produção artesanal de brinquedos e equipamentos para brincar pela lógica sensível mesclam-se com as produções industrializadas.

Para saber mais: Machado, 1994; Adelsin, 1997; Oliveira *et al*, 2007.

Sugestão 3: Em cena o brincar

Nas artes cênicas (teatro de bonecos, mímica, jogo de simulação, dramatização, jogo cênico, peças teatrais, artes circenses), nosso corpo fala por meio de todas as suas formas expressivas, até mesmo pelo silêncio. Suas mensagens são percebidas pela leitura do nosso olhar, postura, relações, trejeitos, manhas, enfim, toda nossa gestualidade. E a tagarelice do corpo expande-se em todas as atividades corporais realizadas. A base da brincadeira teatral é a experiência de soltura, sentir e compreender o corpo, realizando desejos de movimento; de contracenar com personagens de sua fantasia, exercitando o toque, modalidades diferentes de respiração; de construção de novas imagens e representações simbólicas. O prazer, a liberdade de expressão e o encontro coroam essa experiência lúdica.

Para saber mais: Simões, 2004; Guilherme, 2014; Gonzáles *et al*, 2014.

Sugestão 4: Brincando com música

Ouvindo música, cantando, dançando e tocando instrumentos, o corpo lida com a expressividade dos gestos, dos objetos, dos instrumentos musicais, dos temas, do próprio corpo e do universo sonoro onde vive. Passa a perceber que há detalhes muito especiais na

relação gestual e musical da própria cultura e de outras. Experiências que aguçam nossa percepção musical (ritmo, harmonia e melodia), educando-nos para compreender nossa convivência com o meio ambiente, o nosso clima, animais, opressões sociais, festas, ritos, bem com o trabalho e o lazer.

Para saber mais: Pinto, 1997; Jeandot, 2001.

Sugestão 5: Dançando nas nuvens

Dançando (em discotecas, festinhas, festivais, em casa, na escola e outros lugares), o corpo expressa a gestualidade da vida, traduzindo seus sonhos, exercitando seus sentimentos, músculos, organismo, imaginação, enfim, as possibilidades da totalidade do ser. Dançando, o corpo desenha formas no espaço, conta histórias, constrói mecanismos lógicos de penetração no espaço e no tempo, criando e expandindo neles e com eles; dá asas à imaginação e ao agir, reconhecendo-se como a totalidade corpo, descobrindo-se a si mesmo como movimento e produtor de cultura e história. A dança apura suas técnicas utilizadas como meio de expressão e comunicação nas interações das pessoas, criando momentos alegres, descontraídos e livres.

Para saber mais: Gonzáles *et al*, 2014; Silva, 2021.

Sugestão 6: Brincando com a leitura e o conto

O brincar com a leitura de livros, poesias, anedotas, histórias em quadrinhos, jornais, revistas lida com a palavra como entidade mágica. As ilustrações de livros abrem horizontes para a imaginação e a percepção de elementos plásticos, cujos significados apontam, também, para representações vividas no dia-a-dia, estimulando o leitor a imaginá-los de outras formas. Linhas, cores, relações luz/sombra, das formas entre si, do enquadramento das imagens, das estruturas com ritmos lineares

e outros elementos exploram potencialidades expressivo-visuais, ampliando as experiências de conhecimento sobre a vida. Os contos e poesias são leituras que dão vida, fazem as ideias se concretizarem, criando personagens pitorescos. As palavras, como representações do real, ao mesmo tempo em que se soltam, se instauram à margem dos seus possíveis. As histórias são contadas como espelhos, para que nos descubramos nelas, e, se quisermos, poderão ser continuamente reinventadas. Ao contá-las é como se estivéssemos falando da nossa própria existência e história com sucessos e fracassos. As leituras e as narrações fantásticas não nos interessariam tanto se não traduzissem nossos desejos de transformações do universo à nossa vontade.

Para saber mais: Held, 1980; Cascudo, 2002; Paçoca e Pines Jr, 2014.

Sugestão 7: Aventuras tecnológicas

Música, televisão, cinema, vídeo, jogos de computador, de celular e outros artefatos influenciam muito o pensamento e a cultura da criança e do jovem contemporâneos, influenciando suas referências. As linguagens expressas pelas tecnologias audiovisuais ganham relevância na “era eletrônica”. Influem no condicionamento e na direção dos “olhares” da criança e do jovem para conteúdos que adultos produtores julgam merecedores de sua atenção. Esse sentido, pode gerar alienação do espectador em proveito do objeto contemplado cujos modelos parecem renunciar à autonomia e ao diálogo com as produções culturais. No entanto, a reinterpretação das crianças e dos jovens é ativa e suas culturas algo vivo e muito lúdico. Nessa contradição entre condicionamentos e liberdade a educação lúdica para a autonomia encontra um rico espaço de intervenção. Estimula brincadeiras inspiradas nas histórias e personagens que, por exemplo, os filmes trazem; comunicam ideias pelas emoções; transmitem conceitos, modos de agir, valores, constituindo novas maneiras de conhecer e brincar; mobiliza movimentos e concentração. A educação para a autonomia

precisa inspirar o olhar dos(as) alunos(as) para enxergar à sua volta com curiosidade, estabelecendo novas interações e diálogos com as pessoas, o tempo, o espaço, os artefatos tecnológicos, sua cultura e meio social.

Para saber mais: Peraya, 1997; Fantin, 2011.

Sugestão 8: Aventuras no espaço urbano e natureza

Os lugares das experiências lúdicas⁷ participam dos sonhos e projetos para uma vida melhor. Isso inclui sua construção, manutenção, preservação e usufruto, que serão mais agradáveis mantendo-se sua limpeza, diminuindo sua poluição, convivendo com o verde, paisagens floridas e bem cuidadas, ar mais puro, o cheiro de plantas e frutos, e lugares atraentes e seguros. Lugares motivadores de curiosidades, ritmos e aventuras lúdicas ao provocar diferentes sensações e experiências pelas cores, texturas, formas, dimensões e iluminação do ambiente. Para isso, é fundamental a eliminação das barreiras arquitetônicas do espaço (degraus, circulações estreitas, rampas muito inclinadas etc.), que dificultam o acesso de pessoas com necessidades especiais, como as enfermas e crianças pequenas. Também são importantes construções com paisagismo, custos compatíveis com as possibilidades da manutenção do lugar e uso de tecnologias que tornem mais fáceis as vivências. Mas é a participação consciente dos usuários que transforma de fato “espaço” em “lugar” humanizado, algo vivido, (re)criado ludicamente. Brincando em estreita relação do corpo com a natureza, aprendemos a entender o mundo com vistas à nossa qualidade de vida.

Para saber mais: Rodrigues, 2000; Almeida, 1997; Marinho, 2004.

⁷ Rodrigues (2000) apresenta fundamentos e experiências desenvolvidas pelo Programa “Ônibus Brincalhão”, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, alternativa criativa para ampliar oportunidades e ambiência mobilizadora do brincar, por meio de organização e funcionamento de biblioteca itinerante, que atende a toda cidade e o desenvolvimento de estudos que buscam resgatar a cultura infantil em vários espaços e lugares do município.

Sugestão 9: Passeios fantásticos

Participando de excursões, piqueniques, acampamentos, trilhas, colônias de férias e tantas outras formas de passear no mundo em que vivemos, desenvolvemos sensibilidade, consciência e apropriação do tempo, lugar e nosso patrimônio ecológico e arquitetônico. Pertencimento que nos permite ler, avaliar, redimensionar, discernir e ocupar o mundo material, conhecendo nossa história e, ao mesmo tempo, descobrindo o novo à nossa volta. Nesse movimento, experimentamo-nos como corpo que se constitui com sua paisagem, calor do seu chão, em meio às cores, cheiro e contornos do seu lugar. Por isso, passear envolve nossa observação das pessoas e o mundo. Afinal, o texto da vida é escrito com palavras, objetos e lugares em meio às plantas, aos rios, desertos, montanhas. Exprime a exuberância da natureza e suas relações agradáveis e desagradáveis com nossos corpos. Cada cor, perfume e som das paisagens arquitetônicas de onde vivemos têm sua razão de ser e significados para as pessoas que ali vivem ou viveram.

Para saber mais: Rosa, 2013.

Sugestão 10: Encontros inesquecíveis

Em nossas atividades sociais construímos consciência de nós mesmos e do outro, do nosso modo de fazer e conviver. Nossos encontros com amigos, festas, bate-papos informais nos lugares dos quais gostamos, visitas à casa de parentes e amigos, comemorações que fazemos juntos e outros encontros são inesquecíveis. Tudo tem sentido e significado para quem vive a experiência lúdica desses momentos. Só de olhar para o outro eu já sei por que ele ri, sonha, chora e o que quer dizer com seus gestos e expressões do seu corpo. E tudo fica muito divertido, pois há uma cumplicidade entre os parceiros. Por isso, todos gostam tanto de um bom “bate-papo” e de festas.

Nas experiências de “jogar conversa fora” com amigos, trocamos informações, atualizamos-nos sobre o que acontece no nosso cotidiano, contamos segredos, relembremos experiências, tristezas, momentos de azar, sorte e de festejar. Com isso, estreitamos laços de amizade e fortalecemos nossas alianças lúdicas.

Para saber mais: Cristan, 2004.

Sugestão 11: Divertindo com várias práticas lúdicas

Para coroar esse nosso estudo, o que você acha de relembrarmos suas próprias experiências lúdicas? Para isso, sugerimos que convide seus alunos para que, juntos, recuperem memórias e experiências brincantes, conversando sobre elas, expandindo a alegria sentida e dificuldades que foram e não foram superadas nas brincadeiras lembradas. Podemos, então, iniciar essa nossa viagem?

Preparando-se para viajar

Inicie a experiência **conversando com o grupo sobre músicas lembradas com alegria**. Anote todas citadas e, com a ajuda da turma, faça uma pesquisa sobre elas. De posse de áudios de gravações lembradas, reúna de novo o grupo numa sala com espaço livre que permita movimentos de todos com liberdade. Uma sala que, se possível, tenha espelhos e almofadas, colchões e/ou colchonetes para sentarmos.

Curtindo a viagem

Ao som das **músicas** escolhidas pelos participantes, cada um se movimenta como quiser, procurando **expressar o que sentiu** naquele momento. Diante de espelhos, fixem o olhar no próprio corpo e seus **movimentos**. Se a sala não tiver espelhos, proponha que todos **dancem** de olhos fechados, concentrados nos movimentos que expressam seus sentimentos. Entre na roda com a turma e brinque

também. Deixe **fluir os gestos** durante o tempo que o grupo precisar para curtir o momento e recordações vividas.

Convide todos a se assentarem nas almofadas, colchões ou colchonetes espalhados na sala. Acomodados, cada um receberá uma folha de papel e **irá desenhar uma figura humana, da cabeça aos pés**. E para **dar vida ao desenho**, proponha que cada um se lembre de uma pessoa que conhece e que seja muito brincalhona. Brincando de dar vida à personagem esboçada, cada participante desenha balões, sendo que da/do:

- **Cabeça**, sairá um **conto** interessante que você gosta;
- **Boca**, sairá uma frase que mostra sua **brincadeira tecnológica** preferida;
- **Coração**, sairão três **jogos ou competições** apaixonantes;
- **Mão direita** sairá algo que fez ou faz muito para poder se divertir em **passeios e encontros pela cidade**;
- **Mão esquerda** sairão **dificuldades** que teve que enfrentar em suas brincadeiras;
- **Pé esquerdo** sairá um **objetivo ou meta** que deseja realizar;
- **Pé direito** sairá **o que precisa fazer para realizar o que deseja**;
- Por fim, cada um dará um **nome ao personagem que criou**.

Aprendendo com essa e outras viagens

Organizem uma **exposição de retratos** em um varal de barbante. Todos são convidados a conhecer as novas personagens da nossa roda de discussão. Leiam o que dizem os retratos e conversem sobre aspectos em que são parecidos e diferentes e o que cada boneco nos inspira.

Certamente, as ideias explicitadas nessa viagem vão mostrar que, no lúdico, sonhamos e fazemos; expressamos e comunicamos; aproximamo-nos, afastamo-nos ou conflitamos uns com os outros; superamos limites da convivência em grupo; cultivamos amizades e afetos; construímos e trocamos conhecimentos. De várias maneiras, essas experiências mostram quem somos, o que sonhamos, como raciocinamos, o que planejamos, com quem brincamos, como decidimos, o que consideramos limites, e como lidamos com eles no brincar.

Por isso, **examine, com cuidado, os personagens brincalhões** que foram retratados e realize a atividade a seguir.

Procure identificar nas falas dos retratos exemplos de:

Sonhos expressos (desejos e objetivos ao brincar);

Dificuldades expressadas (limites vividos e superados).

Complementando a dinâmica, **socializem experiências lúdicas vividas** na escola pelos educandos e pelos educadores quando eram alunos/as do Ensino Básico.

E respondam:

Em que ambientes os episódios lembrados com carinho aconteceram?

Onde e quando tudo aconteceu?

Que pessoas tiveram papéis marcantes nesses momentos?

Para saber mais: Oliveira e Pimentel, 2009.

Ponto de passagem

Enfim, reúnam nos “Álbuns de Experiências Lúdicas” que cada aluno organizou, todos os registros do estudo realizados a partir das

propostas deste capítulo. **Esperamos que esse álbum seja um Portfólio de momentos inspiradores de outras atividades lúdicas a serem vividas ao longo da vida.** Ideias registradas pelas próprias crianças e jovens em ação o que nos permite, com certeza e em pouco tempo, estarmos de posse da memória da cultura lúdica dos educandos das nossas escolas.

Além disso, esse Portfólio também nos fornece noções vividas por educandos e educadores que tornaram ações a partir das propostas educativas sugeridas e saboreadas com alegria. Daí, temos maiores oportunidades de conhecer nossos jovens e crianças.

Esse estudo é fundamental ainda para a recuperação histórica da nossa cultura escolar e a qualificação científico-pedagógica dos docentes para desenvolver processos educativos para a autonomia pelo lúdico. Processos alimentados pelo pensar, criticar, propor, construir e saborear estas e muitas outras experiências inspiradas na utopia lúdica.

Concretizações que esperamos frutificar a partir de um plantio de uma árvore robusta como sugere Rubem Alves ao prefaciar o livro de Nelson Carvalho Marcellino, *Pedagogia da Animação*⁸ (1990), ao nos fazer o seguinte convite:

8 O autor traz reflexões sobre a relação entre Educação e experiência lúdica. Sugere leituras sobre essa relação, bem como analisa criticamente condições de construção de processos educativos lúdicos na escola.



Vamos plantar uma árvore?

Será
o
nosso
gesto
de
esperança.
Copa grande, sombra amiga,
galhos fortes, crianças [jovens, adultos e velhos] no balanço
e muitos frutos carnudos, passarinhos em revoada.
Mas o mais importante
de tudo: ela terá
de crescer
de
va
gar,
mui
to
de
va
gar.
Tão
de
va
gar
que
à sua sombra
nós nunca assentaremos.
Plantaremos nossa árvore.
Cantaremos nossa esperança.
Algum dia o poder será dado à ternura e à alegria.

Venha! Plante uma árvore conosco!

REFERÊNCIAS

- ADELSIN. **Barangandão arco íris**; 36 brinquedos inventados por meninos. Belo Horizonte: 1997. Mimeo.
- ALMEIDA, Elvira. **Arte lúdica**. São Paulo: Edusp, 1997.
- AMARAL, Jader Denicol do. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte Editora, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. 117p.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 18. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002
- CRISTAN, Mara. “E vai rolar a festa...” Reflexões em torno do lúdico, do conhecimento e das festas escolares. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica lúdica**; novos olhares. Barueri/SP: Manole, 2004. p.19-32.
- ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ESS, Paulo. Ator espontâneo. In: SILVA, Solonildo Almeida da. **Arte**; interlocuções IFCE e UFC. Fortaleza/CE: Expressão Gráfica e Editora, 2014. p. 205-246.
- FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e educação**; além do arco-íris. São Paulo: Annablume, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**; *saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar; a brinquedoteca**. São Paulo: Seritta, 1992.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas; a teoria na prática**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 2000.

GÁSPARI, Jossett Harmitt. O lúdico e as inteligências múltiplas; caminhos a desvelar. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica lúdica**; novos olhares. Barueri/SP: Manole, 2004. p.19-32.

GONZÁLES, Fernando Jaime *et al.* **Ginástica, dança e atividades circenses**. Maringá/PR: EDUEM, 2014.

HASSEBPFLUG, Walderez Nosé. **Educação pelo esporte**; educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder; as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens; o jogo como elementos da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

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

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo, sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

MARINHO, Alcyane. Repensando o lúdico na vida cotidiana; atividades na natureza. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica lúdica**; novos olhares. Barueri/SP: Manole, 2004. p. 189-204.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**; movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria *et al.* **Brinquedos e brincadeiras potigueses**; identidade e memória. Natal/RN: CEFET-RN Editora, 2007.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de e PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Recreio nas férias**; reconhecimento do direito ao lazer. Maringá/PR: EDUEM, 2009.

(PAÇOCA) SILVA, Tiago Aquino da Costa e PINES JR, Alípio Rodrigues (Org.). **Jogos temáticos**; coletânea de atividades baseada na literatura brasileira. São Paulo: All Print Editora, 2014. Volume 1.

PERAYA, Daniel. As formas de comunicação pedagógica 'mediatizada'; o socioeducativo e o didático. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, Unicamp, a. 18, n. 59, p. 298-307, ago. 1997.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **Sentidos e significados de tempo de lazer na atualidade**; estudo com jovens belo-horizontinos. 2004. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Educação corporal; experiências educativas lúdicas. In: SEE/MG. **Coleção Veredas**. Módulo 6 - Unidade 4 do Curso de Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Guia de Estudos à Distância. p.23-50.

PINTO, Renato Magalhães. **Gestos musicalizados**; uma relação entre educação física e música. Belo Horizonte: Inédita, 1997.

RODRIGUES, Rejane Penna. (Org.). **Brincalhão**; uma brinquedoteca itinerante. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ROSA, Maria Cristina (Org.). **Lazer em Ouro Preto e Mariana**; espaços e equipamentos. Ouro Preto/MG: Editora da UFOP, 2013.

SILVA, Cárcila Tomaz Arcanjo da. ARANTES, Tais Turaça. A música e a dança como recurso pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. A. 06, ed. 06, vol. 09, pp. 15-33. Junho de 2021. Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/arte/danca-como-recurso>

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. Artes cênicas e música; expressões do lúdico no folclore brasileiro. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica lúdica**; novos olhares. Barueri/SP: Manole, 2004. p. 33-54

VENÂNCIO, Silvana e FREIRE, João Batista (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

SABIA MAIS...

2º Seminário “O Corpo Brincante: Brincantes, Professores(as) e o Brincar das Crianças”

Márcia Ambrósio

Dialogando com o capítulo anterior, compartilhamos as sínteses e os QR codes das WebProsas realizadas durante o 2º Seminário virtual “O Corpo Brincante - Brincantes professores(as) e o brincar das crianças”, no segundo semestre de 2019, com os(as) convidados(as) brincantes..

WebProsa: A experiência educativa lúdica (Leila Mirtes Pinto)



Nesta WebProsa, discutimos os seguintes pontos:

1. O lúdico: uma experiência plural e significativa.
2. O lúdico: uma experiência compartilhada.
3. Os brinquedos e as brincadeiras: práticas culturais e fontes de compreensão do mundo.
4. O uso do lúdico: fins moralistas, utilitaristas, compensatórios, expressão e comunicação.

WebProsa: Muitas coisas, poucas palavras: o brincar na educação (Chico dos Bonecos - Francisco Marques)



Nesta WebProsa, discutimos os seguintes pontos:

1. Brinquedos e brincadeiras milenares e planetárias.
2. Educadores(as): pais e professores(as); Comenius e Montessori.
3. Cantar, brincar com as palavras, recitar poemas e contar histórias.

WebProsa: A voz e a viola: em defesa da terra, do povo, da cultura e da educação (Rubinho do Vale)



Nesta WebProsa, cantaloramos com Rubinho do Vale:

1. A história de Rubinho do Vale e sua defesa pela cultura popular, o folclore, a arte e a educação brasileira.
2. Cantar e encantar com as obras de Rubinho do Vale:
 - Encantado (1990)
 - Ser criança (1991)
 - Verde vale vida (1991)
 - Justiça e paz se abraçarão (1992)
 - Enrola-bola (1993)
 - Cavaleiro da paz (1994)

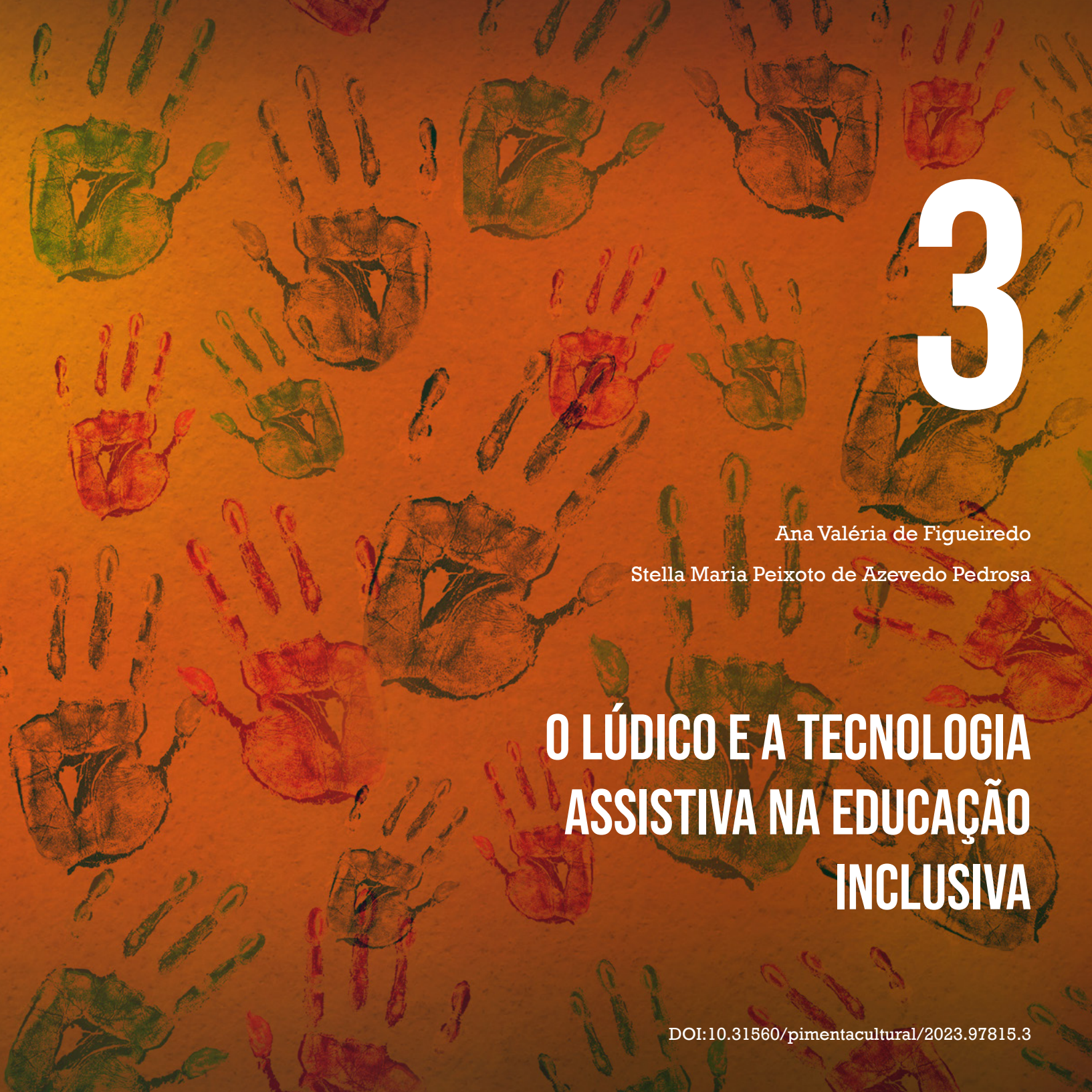
- Brinquedos, brincadeiras e canções (1998)
- A alma do povo - folclore e cultura popular (1998)
- ABC do Amor (2000)
- Passarim, o palhaço cantor (2000)

REFERÊNCIAS:

PINTO, Leila Mirtes. A experiência educativa lúdica [WebProsa]. Canal do YouTube Professora Márcia Ambrósio DEETE/UFOP. *In*: 2º Seminário virtual O Corpo Brincante - "Brincantes professores(as) e o brincar das crianças", [Data de publicação ou acesso]. Disponível em: [URL].

VALE, Rubinho do. A voz e a viola: em defesa da terra, do povo, da cultura e da educação. [WebProsa]. Canal do YouTube Professora Márcia Ambrósio DEETE/UFOP. *In*: 2º Seminário virtual O Corpo Brincante - "Brincantes professores(as) e o brincar das crianças", [Data de publicação ou acesso]. Disponível em: [URL].

MARQUES, Francisco. Muitas coisas, poucas palavras: o brincar na educação. [WebProsa]. Canal do YouTube Professora Márcia Ambrósio DEETE/UFOP. *In*: 2º Seminário virtual O Corpo Brincante - "Brincantes professores(as) e o brincar das crianças", [Data de publicação ou acesso]. Disponível em: [URL].



3

Ana Valéria de Figueiredo

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

O LÚDICO E A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97815.3

INTRODUÇÃO

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (1980) apresenta o jogo e a brincadeira como elementos basilares para as relações e interações humanas em sua diversidade. Assim, considerando o lúdico como um direito de todos, afloraram inúmeras questões: como jogos, brinquedos e brincadeiras podem ser articulados com a Tecnologia Assistiva? A Tecnologia Assistiva afeta (ou não) as relações do brincar para todos? Quais os aspectos pedagógicos, de maneira geral, dos jogos, brinquedos e brincadeiras adaptados para pessoas com necessidades especiais? Como a literatura entende as relações entre o lúdico e a Tecnologia Assistiva nos processos de ensino e de aprendizagem? No painel atual, qual a oferta de brinquedos adaptados ao grande público?

Essas questões suscitaram uma investigação sobre as possíveis relações entre a Tecnologia Assistiva e aspectos lúdicos na promoção da Educação Inclusiva. Nesse sentido, foram desenvolvidas pesquisas que buscaram de forma mais aprofundada os aspectos dos brinquedos adaptados entendidos como uma Tecnologia Assistiva que promove a Educação Inclusiva.

Desde a década de 1980 tem se intensificado os debates sobre uma Sociedade Inclusiva mais ampla, tendo com resultado a promulgação de várias leis e documentos (BRASIL, 1988). No bojo dessas discussões desponta a Educação, visto que as práticas escolares conformam e refletem modelos, concepções e parâmetros e modos de grupos sociais nos quais atuamos e dos quais somos parte. Nessa conjuntura, na perspectiva inclusivista, são consideradas diversas áreas de conhecimento que se interligam e dialogam entre si.

A concepção inclusivista perpassa – ou deveria perpassar – todos as esferas políticas e áreas do conhecimento e, nesse sentido, a Educação Inclusiva torna-se um dos elementos centrais. Assim, para que se efetive a inclusão pressupõe-se utilizar os meios possíveis, dentre os

quais a tecnologia, sempre em busca de favorecer a qualidade de vida. No caso das pessoas com deficiência, uma tecnologia que contribua para ampliação de suas oportunidades, de forma ampla, e para sua inserção social, é reconhecida como uma Tecnologia Assistiva.

A Educação Inclusiva parte do princípio inegociável que todos aprendem – e brincam! -, independentemente de seu potencial cognitivo, gerando, portanto, a certeza de que há de se buscar uma pedagogia que leve em conta as diferenças sociocognitivas dos estudantes. Assim, é a própria sociedade que tem que se modificar para atender, com respeito e dignidade, às necessidades de todos os seus componentes. Portanto, é indiscutível a relevância da Tecnologia Assistiva na articulação de elementos lúdicos, reconhecendo a importância da ludicidade para o desenvolvimento humano em todas as possibilidades da Educação Inclusiva.

Destacamos, do mesmo modo, a relevância do tema, visto que aborda uma área que cresce exponencialmente sobre os plenos direitos de qualidade de vida das pessoas com deficiência, principalmente em se tratando da inovação que as tecnologias podem oferecer no uso cotidiano. Entendemos que os brinquedos adaptados, considerando as premissas da Tecnologia Assistiva e o comprometimento com os preceitos da Educação Inclusiva, inserem-se em uma das Áreas de Tecnologias Prioritárias do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), qual seja, a de Tecnologias para Qualidade de Vida, no setor Tecnologias Assistivas.

TECNOLOGIA ASSISTIVA

As discussões sobre a inclusão social vêm se avolumando nas últimas décadas, abrangendo temas relacionados às possíveis contribuições das tecnologias assistivas para a qualidade de vida de pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, cita o direito da pessoa com deficiência ao processo de habilitação e reabilitação e o acesso à Tecnologia Assistiva (TA). Enfatizamos que a Tecnologia Assistiva precisa ser pensada como uma garantia legal e, assim como o lúdico, é um direito de todos.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) definiu a compreensão oficial de Tecnologia Assistiva da seguinte forma:

a Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9).

Portanto, a Tecnologia Assistiva compreende serviços, recursos e práticas empregados em consonância com a necessidade individual da pessoa com deficiência, de modo a permitir que possa participar de atividades cotidianas, como atividades sociais e, também, promover a aprendizagem e inclusão e a Tecnologia Assistiva é um dos fatores apoiam a inclusão escolar.

Nessa perspectiva, Galvão Filho (2009) aponta, que em sentido amplo, a Tecnologia Assistiva não se limita a artefatos ou ferramentas, pois abrange também a concepção de metodologias, processos e serviços. Na mesma direção, Bersch (2009) esclarece que as políticas de inclusão originaram uma progressiva procura por matrículas escolares para pessoas com deficiências em unidades regulares de ensino ou unidades de educação especial. A autora em questão também considera que a Tecnologia Assistiva é um conjunto de recursos que contribuem para o acesso à aprendizagem, pela construção de condições e superação de barreiras externas que dificultam ou impedem que

peças com deficiência participem em espaços pelo qual tenham interesse, no que o desenho universal contribui para a inclusão, bem como para o desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência.

Bersch (2009; 2017) aponta que na medida em que são propostas alternativas que permitam a uma pessoa com deficiência participar de atividades cotidianas, são promovidas a aprendizagem e a inclusão. A Tecnologia Assistiva tem, segundo Conte *et al.* (2017) sua origem sobre o binômio inclusão/exclusão por ter surgido como resultado de um esforço social e cultural em busca de mudanças em recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais.

Galvão Filho (2009) considera que a Tecnologia Assistiva tem sido uma aliada importante para a inclusão da pessoa com deficiência, especialmente devido aos avanços e maior acesso às tecnologias de informação e comunicação. Ele destaca que tanto a Tecnologia Assistiva quanto a Educação Inclusiva têm ganhado maior destaque na agenda educacional nacional. Com isso, podemos constatar que a Tecnologia Assistiva desempenha um papel fundamental no apoio à inclusão escolar.

Entretanto, Silva (2015) constatou que o atendimento especializado apresenta problemas de operacionalização e que o mesmo acontece com a Tecnologia Assistiva, cujos estudos ainda estão em construção. Buscando conhecer esses estudos foi realizada uma revisão sistemática da literatura com o intuito de localizar trabalhos acadêmicos que nos permitissem verificar temáticas e abordagens dominantes na área, além de lacunas que contribuíssem para o direcionamento de outros estudos. Para tal, buscamos teses, dissertações e artigos científicos que abordassem temáticas relacionadas à Tecnologia Assistiva e à Educação Inclusiva, que fossem voltados à perspectiva da Tecnologia Assistiva para fins educacionais. Foram acessados, de modo remoto, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos CAPES/MEC.

A observação dos resultados da revisão sistemática da literatura não apresentou resultados significativos no que se refere ao lúdico. Do mesmo modo, ao se tratar do lúdico não se menciona a Tecnologia Assistiva.

O levantamento na base de dados, confirmou nossa premissa de que a Tecnologia Assistiva e a Educação Inclusiva ganharam maior espaço nos estudos acadêmicos e uma distribuição desigual dos estudos em relação à diversidade de deficiências. Igualmente, verificamos que a Tecnologia Assistiva é de fundamental importância, pois pode proporcionar melhor qualidade de vida, possibilidade de independência, inclusão social, desenvolvimento da comunicação, integração familiar e social, entre outros tantos benefícios. Outro ponto importante é que muitas vezes a Tecnologia Assistiva está relacionada a altos custos, entretanto existem tecnologias assistivas de baixo custo. Além disso, os resultados nos ofereceram reconhecer as principais referências no campo, indicadores importantes para o prosseguimento de nossas pesquisas.

Os recursos de Tecnologia Assistiva algumas vezes geram impacto devido ao nível tecnológico que apresentam, em outras não são percebidos como tal (MANZINI e SANTOS, 2005). Por exemplo: tanto uma bengala que oferece conforto e segurança na caminhada, quanto um aparelho auditivo para amplificação de som ou, ainda, um carro adaptado para direção sem uso dos membros inferiores são igualmente exemplos de Tecnologia Assistiva (TA).

Ainda como exemplos no campo da TA, temos a comunicação suplementar e alternativa como recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos de acessibilidade, órteses e próteses de adequação postural, auxílio de mobilidade, auxílio para cegos e com baixa visão, visão subnormal e, nessa seara, mesmo um cão-guia do cego pode se enquadrar como Tecnologia Assistiva, pois promove a autonomia e inclusão.

Assim, podemos apontar que qualquer artefato ou equipamento capaz de oferecer um resultado funcional que ofereça a facilitação ou a possibilidade de mobilidade, a execução de uma tarefa ou, de alguma forma favorecer a vida de seu usuário deve ser entendida como Tecnologia Assistiva.

LUDICIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Em nosso trabalho, o brincar e o lúdico são considerados como parte da natureza humana. Os autores, no que se refere à ludicidade e que embasam nosso trabalho são, principalmente Kishimoto (2002), Brougère (2002), Huizinga (2001). Com base em seus estudos nos permitimos fazer essa afirmativa, pois fundamentam o jogo e a brincadeira como elementos que compõem as relações e interações humanas.

Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais. Portanto, não há humanidade sem que se considere o lúdico como parte desta formação, em todos os campos e culturas, em suas potencialidades e limitações.

Kishimoto (2017) ressalta que cada contexto sociocultural e histórico cria sua concepção de jogo/brincar, que é compartilhada, transmitida pela linguagem e aplicada ao real. Complementando essa visão, Brougère (1998) considera que o jogo e o brincar se inserem em um sistema de significações, ou seja, numa cultura que lhes dá sentido e significados, o que nomeia de *Cultura Lúdica*. Sendo portanto, uma questão cultural, é importante que os aspectos que envolvem o lúdico sejam estruturados coletivamente, o que dialoga diretamente com



os princípios de uma sociedade inclusiva, na qual o coletivo compõe, vivencia e modifica o tecido social.

Ao pensar na díade potencialidade-limitação o conceito de Educação Inclusiva vem à tona e Mittler (2003) fala da construção de “contextos inclusivos”, através dos quais sejam implantadas ações e mecanismos que garantam a efetiva inclusão das pessoas com necessidades especiais nos espaços escolares e, mais amplamente, na sociedade em geral.

Carvalho (2000), com a premissa que há de se remover as barreiras do preconceito em relação às pessoas com necessidades especiais, muito mais do que somente os obstáculos arquitetônicos, chama a atenção para adaptação dos cotidianos e, por extensão, dos objetos e espaços, o que nos remete à Tecnologia Assistiva como acessibilidade.

Assim, concordamos com Kenski (2007) quando afirma que as tecnologias ultrapassam a ideia de máquinas, computadores e equipamentos, o que permite entender uma constante adaptação com base em pesquisa, métodos e produção que vão ao encontro das necessidades peculiares de cada pessoa.

De acordo com Scatolim *et al.* (2016, p. 235) “o termo *Assistive Technology*, no Brasil Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como *Public Law 100-407*, e denominado em 1998 como *Assistive Technology Act* (P.L. 105-394, S.2432)”. Os autores continuam ressaltando que “trata-se de importante direito garantido pela legislação norte-americana, passando a compor o *American with Disabilities Act* (ADA), o qual contempla um conjunto de leis que regulamentam e garantem os direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos”.

Bersch (2013, p. 2) define: “a TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária

ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento". Face ao que aponta a autora, os brinquedos adaptados podem ser inseridos em categorias que fazem parte da Tecnologia Assistiva.

A concepção de Ajudas Técnicas/Tecnologias Assistivas organizada pela Norma Internacional ISO 9999:2002 na *Classe 30 - Ajudas para a Recreação*, dentre as 11 classes propostas. A denominação Ajudas Técnicas foi alterada para Produtos Assistivos pela ISO 9999:2007, conforme aponta Galvão Filho (2009). À título de conhecimento, apresentamos o quadro com Classificação das Ajudas Técnicas, de acordo com a ISO 2002:

Quadro 1 – Classificação das Ajudas Técnicas ISSO 2002

Classe 03	Ajudas para tratamento clínico individual
Classe 05	Ajuda para treino de capacidades
Classe 06	Órteses e próteses
Classe 09	Ajudas para cuidados pessoais e de proteção
Classe 12	Ajudas para mobilidade pessoal
Classe15	Ajudas para cuidados domésticos
Classe 18	Mobiliário e adaptações para habitação e outros locais
Classe 21	Ajudas para a comunicação, informação e sinalização
Classe 24	Ajudas para o manejo de produtos e mercadorias
Classe 27	Ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas
Classe 30	Ajudas para a Recreação

Fonte: Norma Internacional ISO 9999:2002.

Pensar o lúdico articulado à TA é bastante profícuo para a inclusão nos espaços do brincar para todos, proposta endossada neste texto pelas autoras. Portanto, o elemento lúdico é um dos que contribui para as interações humanas e que não pode ser ignorado em nenhuma de suas possibilidades para a efetivação da Educação Inclusiva em seu sentido pleno.

Nesse sentido, o brincar pode ser entendido como comportamentos adaptados e adaptativos condizentes com a própria natureza do que é *ser humano*: se todos da espécie brincam, como, onde e com que brincam também sofre variações e transformações de acordo com o tempo e espaço.

PERSPECTIVAS DO BRINCAR PARA TODOS

Após abordarmos a Tecnologia Assistiva e o lúdico em diferentes aspectos e suas inter-relações, buscamos apresentar algumas possibilidades lúdicas que contribuem para a promoção e ampliação das habilidades funcionais de cada pessoa, promovendo e almejando, desse modo, a Educação Inclusiva em sua perspectiva ampla e efetiva.

A partir das Ajudas Técnicas ou Tecnologia Assistiva (TA) e, dentre essas, a *Classe 30 Ajudas para Recreação* (GALVÃO FILHO, 2009, p. 213), buscar entendimentos sobre como os jogos e brincadeiras transversalizam as TA pode trazer opções para uma intervenção pedagógica mais potencializada nos processos de ensino e de aprendizagem fortalecendo a Educação Inclusiva.

Tendo este panorama inicial, nossa busca começou, conforme explicitamos anteriormente, nos bancos de teses e dissertações no período de 2009 a 2020. Como constatamos lacunas na produção científica, empreendemos uma busca em sítios eletrônicos especializados em venda de brinquedos para compreender mais amplamente as dinâmicas dos brinquedos adaptados em suas lógicas comerciais, já que no aspecto acadêmico, os resultados foram bem tímidos.

Na pesquisa exploratória direta no *Google* com o descritor “brinquedo adaptado”, encontramos alguns resultados os quais apresentamos a seguir de forma sintética: (1) a Região Sudeste apresentou



a maior concentração de lojas comerciais que vendem Brinquedos Adaptados; os mais comuns são dominó de texturas, jogo *ao pé do ouvido*, livro sensorial, além de brinquedos de parquinho, tais como balanços, gira-gira, gangorra, esses os mais comuns; (2) nas outras regiões do Brasil a oferta de lojas que comercializam brinquedos adaptados ainda se mostrou acanhada; compreendemos que com as compras *on line* esse empecilho se dilui, porém o que nos chamou a atenção foi mesmo o fato que se a pessoa não tiver acesso às compras pela internet, a oferta se reduz ainda mais; (3) o material industrializado, ou seja, brinquedos estruturados de médio e alto custo foram os mais encontrados na busca, o que nos permite afirmar ainda que é esse nicho comercial que está de certa forma atendendo a essa demanda mais ampla; (4) na busca exploratória houve a grata surpresa de alguns sítios eletrônicos e *blogs* que oferecem instruções para a confecção de brinquedos adaptados.⁹

Em nossa pesquisa constatamos que muitas vezes o que faz a diferença para que o *brinquedo comum* se torne um *brinquedo adaptado*, são pequenas mudanças tais como uma alça mais larga, uma peça que se agrega a outra com o velcro, peças maiores e mais coloridas, com texturas diferenciadas, enfim, mudanças muitas vezes não estruturais, mas que impactam o manuseio. Assim, os brinquedos com essas aparentemente simples modificações podem ser pensados como Tecnologia Assistiva para a inclusão no brincar para todos.

Outra questão que também sugerimos na perspectiva da TA no brincar para todos é a própria ideia de elaboração e confecção de jogos e brinquedos adaptados. É importante optar por material que seja mais indicado para esta ou aquela necessidade especial. A esse respeito Benjamin (2009) nos fala do *lixo da história* que pode se

9 Centro Universitário Metodista - <http://cegueiraebaixavisao.blogspot.com/2013/05/jogos-adaptados.html>; UFRGS - <http://saladerecursosmultifuncionaisraulpila.blogspot.com/2012/05/jogo-de-memoria-adaptado.html>; Fundação AFID - <https://www.afid.pt/category/fundacao-afid-diferenca/apresentacao/>



transformar em brinquedo. E deixamos aqui algumas indagações: o que é lixo, para quem, quando? Mais uma vez nos deparamos com a situação contextual que é bastante cara aos princípios da inclusão, de que as coordenadas de tempo, espaço e condições materiais são as principais indicações do que se pode produzir face ao tema que aqui abordamos, qual seja, as adaptações necessárias para que se atendam as necessidades especiais de cada uma/uma em particular.

Em se tratando de jogos pedagógicos, precisamos também pensar nos objetivos que queremos alcançar e desenvolver com este ou aquele jogo, bom como o material que é utilizado, porque a ideia de pensar material de baixo custo, materiais não estruturados que possam ser combinados e conjugados dentro desse processo criativo, é bastante importante no processo das adaptações como Tecnologia Assistiva.

Muitas vezes apresentamos o jogo/ o brinquedo pronto e não são apresentadas as etapas de preparação e as regras. Assim, também se torna bastante relevante na criação e/ou adaptação de jogos e brinquedos a comunicação e o registro das etapas de elaboração e confecção, pois dessa forma os processos são publicizados e passíveis de complementação e aprimoramento coletivo.

Nos princípios da sociedade inclusiva se opera com a *Metáfora do Caleidoscópio*. O caleidoscópio é um instrumento ótico formado por um tubo revestido de espelhos com várias pedrinhas ou pequenos objetos inseridos dentro deste tubo que, ao ser girado, permite a formação de várias combinações de efeito visual. No caleidoscópio não há pedra que não seja importante, pois todas se combinam para, a cada movimento, criar novas formas.

Esta figura de linguagem/metáfora para descrever a inclusão foi utilizada por Forest e Lusthaus (1987) citados por Mantoan (2003, p. 17) que assim a descrevem: “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se

torna menos complexo, menos rico. As crianças [os jovens, os adultos, os idosos] se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

Assim, pensar a Educação Inclusiva na perspectiva do brincar para todos na perspectiva do caleidoscópio é garantir o exercício da diversidade em uma sociedade plural na qual cada uma e cada um compõem esse mosaico de possibilidades sempre em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor neste escrito reflexões e ações sobre o lúdico e a Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva intentamos reforçar esses princípios como direito para todas as pessoas não só para as crianças, bem como para os adultos, jovens e idosos; buscamos apresentar nesse sentido uma perspectiva do brincar para todos, independentemente de suas limitações, mas, ao contrário, fortalecendo suas possibilidades, pois o brincar faz parte da natureza humana.

Sobre as tecnologias, muitas vezes nos limitamos a pensá-las como um objeto, um equipamento; ainda, atualmente pensa-se muito apenas como tecnologia digital: a internet o computador, o celular, o *tablet*... É importante compreender que uma lapiseira ou mais simplesmente ainda, um lápis, um livro também é tecnologia; reforçar também que a simplicidade das coisas, até a simplicidade do brinquedo, pode ser fortalecida em ações diretas e com recursos encontrados no dia a dia e que, muitas vezes, não dependem de grandes investimentos. Assim, enfatizamos que a tecnologia são objetos ou um conjunto de objetos e também pode ser sistemas, processos, modos de proceder com certa mentalidade. Destacamos que as tecnologias não são neutras: elas trazem e levam a ideias diversas, o que nos traz um imenso leque de possibilidades.

Há profissionais de várias áreas pensando a Tecnologia Assistiva como produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à participação de pessoas com deficiência e incapacidade e/ou mobilidade reduzida visando a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social: é um direito. Dessa forma, podemos compreender os brinquedos adaptados como Tecnologia Assistiva (TA), pois congregam em si características interdisciplinares que pretendem articular uma melhor qualidade de vida e que são, sobretudo, direitos humanos como direitos fundamentais que urgem sua garantia, bem como seu exercício pleno.

Em nossa busca com viés comercial, já que foi bastante incipiente o resultado da pesquisa por trabalhos acadêmicos relacionando lúdico e Tecnologia Assistiva, constatamos que existe alguma oferta, contudo não é muita, pois quando se busca de forma mais simples e direta em pesquisa aberta no *Google* sobre o tema em questão, a partir de determinado ponto as lojas e os brinquedos adaptados ofertados começam a se repetir, bem como sua é notável que sua produção se concentra na Região Sudeste, com pouca coisa na Região Sul e quase nenhuma oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Esta é também uma questão de acesso às tecnologias de maneira mais ampla, pois se não há facilidade para a compra *on line*, o acesso aos brinquedos adaptados fica mais dificultado, como constatamos com a pesquisa. Assim, de forma mais ampla, ter acesso à internet neste caso, é também poder ter acesso a direitos que dizem respeito à inclusão e ao seu exercício.

E ressaltamos que ter acesso não é só para a compra: esta, em nossa visão, é apenas uma dessas possibilidades, a mais acanhada delas. O que enfatizamos é que, o não acesso à *www* talvez seja um limitador das possibilidades de busca por ideias que possam ser adaptadas, trocadas e potencializadas em diálogo com várias outras

peessoas e instituições que estão, neste exato momento, pensando e articulando adaptações para o lúdico e a Tecnologia Assistiva, ressaltando o brincar para todos, como é a nossa proposta.

Apontamos esses aspectos frente aos resultados da pesquisa, os quais nos incitaram a buscar na grande rede www indicações que ensinassem a confeccionar brinquedos adaptados com material de baixo custo e encontramos alguns, que dispusemos anteriormente no texto. Chamou nossa atenção que, ao propor/criar jogos e brinquedos adaptados é importante pensar nos objetivos que queremos alcançar com a apresentação das etapas de elaboração, de confecção e as regras, além de desenvolver e utilizar material de baixo custo e não estruturados que possam ser combinados dentro desse processo criativo. Dessa forma, a criação de jogos/brinquedos adaptados se configura também como uma das faces da Tecnologia Assistiva, pois auxilia o processo de Educação Inclusiva em pelo menos dois sentidos bem diretos: o fazer o jogo/brinquedos; e o jogar/brincar, dimensão da ludicidade, do divertir-se, do aprender de uma forma diferenciada e inclusiva.

As etapas da pesquisa nos ajudaram a observar como os aspectos do lúdico relacionados à Tecnologia Assistiva se expandem quando se começa também a pensar maneiras criativas para além daquelas iniciais, de que apenas materiais estruturados e industrializados poderiam ser brinquedos; é muito interessante pensar o lúdico também nesse sentido, como vai se expandindo em forma de criatividade e potencialidade de novas descobertas e combinações de ideias, materiais e formas de ação.

Muitas vezes são pequenas mudanças que fazem a diferença; então não necessariamente são somente materiais industrializados que podem despertar e incentivar o brincar para todos, mas também há de compreender os materiais não estruturados com os quais lidamos no nosso dia a dia, de fácil acesso, como Tecnologia Assistiva para a inclusão.

Brinquedos adaptados são também tecnologias, tomando por base não só os objetos, mas bem como no próprio fazer, nos sistemas e na maneira de articular os jogos, brinquedos e brincadeiras. Articular tecnologias, lúdico, Educação Inclusiva e qualidade de vida em todos os setores faz parte desse escopo maior da sociedade como um caleidoscópio. Diferentemente de outros sistemas, no caleidoscópio todas as pedras são importantes e, a cada momento que é movido, faz um desenho diferente, um desenho sugestivo, um desenho vivo.

Assim, quando se trabalha com Educação Inclusiva com as Tecnologias Assistivas e o brincar para todos, a sociedade é que tem que se modificar para receber a todos com dignidade e com os seus direitos garantidos e, sobretudo, vivenciados no dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf> Acesso em: 16/04/2021.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 22 abril 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 abril 2022.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. CORDE, 2009. Disponível em: 385c40f5-66aa-42a6-beef-eb7621350f95.pdf (mpes.mp.br) Acesso em: 12/10/2022.



BRASIL. **Decreto 6.949, de 25/08/2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22/10/2021.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 abril 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Dossiê **Rev. Fac. Educ.**, 24 (2), jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67C-w67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista.** Vol. 33. Belo Horizonte: 2017. Epub 28-Set-2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e163600.pdf>. Acesso em: 15 abril 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões:** educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. Disponível em: www.galvaofilho.net/assistiva.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022. p. 207-235.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ISO 9999:2007. **Norma Internacional;** classificação. Disponível em: Classificações de Tecnologia Assistiva - Novas tecnologias e seus impactos na qualidade de vida (1library.org) Acesso em: 03 jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 13-43.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2012.

MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Carmen Fidalgo. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaios pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82- 86, 2005.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCATOLIM, Roberta Lucas *et al.* Legislação e tecnologias assistivas: aspectos que asseguram a acessibilidade dos portadores de deficiências. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 227-248, 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/thead/article/view/InFor2120161>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, Emerson Brandão da. **Para todos verem por palavras**: elaboração de tecnologia assistiva e banco de dados de objetos digitais de audiodescrição segundo o princípio do desenho universal. Dissertação de Mestrado. Orientação: Dr. Reinaldo dos Santos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)

SABIA MAIS...

Spotify do Programa de Extensão “Pedagogia Diferenciada”

Episódio #4: “O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos”

Márcia Ambrósio (UFOP)

O episódio discute a importância do uso do lúdico e das tecnologias assistivas na promoção da educação inclusiva, destacando como o brincar pode ser acessível a todos os alunos. O programa é mediado e coordenado pela Dra. Márcia Ambrósio e conta com a participação de Ana Valéria de Figueiredo e Stella Maria Peixoto Azevedo como convidadas. A locução é feita por Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida.

O episódio pode ser acessado por meio do seguinte link:

<https://open.spotify.com/episode/7L9AOUasS0q2s7tFxWvirx?si=d4ZuRVdXS7qDe2M0n-Tt7A>.



Você também pode escanear o QR Code abaixo para acessar diretamente o episódio no Spotify.

REFERÊNCIA

AMBRÓSIO, Márcia (Mediação e Coordenação); FIGUEIREDO, Ana Valéria de; PEDROSA, Stella Maria Peixoto Azevedo (Convidadas); FERREIRA, Clayton J.; ALMEIDA, Helena A. Paulo de (Locução). EPISÓDIO #4: O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos. [Locução de Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida]. Ouro Preto: UFOP, julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7L9AOUasS0q2s7tFxWvirx?si=d4ZuRVdXS7qDe2M0n-Tt7A>. Acesso em: 03 de março de 2023.



4

Ana Valéria de Figueiredo

Zulmira Rangel Benfica

ERÉPOMTECA:

o brincar para a re-educação
das relações étnico-raciais

1. INTRODUÇÃO

Eré – brincar em Iorubá

Pom – brincar em Tupi

Eré – brincar; criança em Iorubá. *Pom* - brincar em Tupi. Partindo dessas palavras ligadas pelos campos semânticos da ludicidade, *EréPomteca* é uma proposta de projeto de iniciação científica que vem sendo desenvolvido no laboratório de práticas pedagógicas, a Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu (RJ) e traz a temática do brincar para reeducação das relações étnico-raciais.

A BrincArte é uma brinquedoteca universitária e tem como princípio que esse espaço não é um “local para guardar crianças” e sim, um laboratório de ensino, pesquisa, extensão, *lócus* de estudos de práticas lúdico-pedagógicas e formação: é, sobretudo, o espaço do livre brincar e que abre possibilidades para a implementação de estudos e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil, à educação e à formação de professores(as), entre outras e tantas áreas do conhecimento, de forma inter, multi e transdisciplinar.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas ABBri define a brinquedoteca como o “[...] espaço concebido, organizado e gerido por um brinquedista para favorecer o brincar espontâneo e criativo das crianças e atender necessidades lúdicas de pessoas de qualquer idade”¹⁰. Dessa forma, o livre brincar tem centralidade neste espaço que é de formação mais ampla não só para as crianças, mas também para os estudantes.

¹⁰ Disponível em: <https://www.brinquedoteca.org.br/o-que%C3%A9brinquedoteca-e-brinquedista>. Acesso em: 05 abril 2023.

Para o Curso de Pedagogia e de Licenciaturas de maneira geral, é o espaço de interação da cultura do lúdico como uma das dimensões humanas e de formação. O brincar é sério e neste laboratório, pretendemos formar brinquedistas no sentido de pensar, estudar e colocar em prática essa ludicidade. Somos pensadores desse brincar e como tal temos que entendê-lo em suas etapas, articulações e possíveis diálogos.

Assim, o brincar inclusivo, o brincar tradicional, o brincar com os povos originários, com os afro-brasileiros; como são vistas essas brincadeiras que estão conosco até os dias de hoje e que são bases fundamentais neste espaço de formação.

2. O PROJETO ERÉPOMTECA, O BRINCAR PARA A REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este é um dos projetos que vimos empreendendo desde 2022 na Brinquedoteca BrincArte com estudantes do Curso de Pedagogia e Licenciaturas e com as crianças que frequentam o referido espaço. No projeto utilizamos a expressão-força *reeducação para as relações étnico-raciais*, pois como aponta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, 2007) - educados nós fomos, ou melhor, mal educados – e precisamos então ser reeducados nessa perspectiva das relações étnico-raciais.

Em face dessas questões centrais, a temática que envolve o trabalho com o lúdico, tomando por eixo central as matrizes afro-indígenas, também se fundamenta nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, alterando o artigo 26º da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que preconiza como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira

e indígena nos currículos nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, trazendo aos cursos de Licenciatura a responsabilidade dessa formação, pois são estes licenciandos que atuarão nos espaços de educação, como docentes, gestores e profissionais da educação (BRASIL, 2008).

O projeto *EréPomteca* tem como objetivo central pensar jogos e brincadeiras - que muitas vezes dinamizamos no nosso dia a dia -, e que de maneira geral, não conhecemos suas matrizes e origens. Silva (2007, p. 491) aponta que “construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos”. Nesse sentido vamos trabalhando a pesquisa articulada à própria formação lúdica na interseção entre o individual e o coletivo, buscando fortalecer e ampliar os conhecimentos da educação para as relações étnico-raciais.

Como um dos objetivos específicos, estabelecemos organizar um inventário de brincadeiras, brinquedos e jogos de matrizes indígenas e africanas que será publicizado, um acervo de livre acesso aos (às) professores(as) e interessados(as)¹¹, com a intenção de disseminar, divulgar e contribuir, nesse sentido, de apresentar essa ancestralidade que muitas vezes não é dita e está tão presente na origem histórica do lúdico.

Para a pesquisa, partimos de algumas questões que nos interpelavam já há algum tempo em nossos estudos: quais são os conhecimentos prévios dos licenciandos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de matrizes africanas e indígenas? Quais os principais jogos, brinquedos e brincadeiras que vêm sendo praticados nos espaços formais e não-formais de educação infantil e as suas origens sócio-históricas? Como esses jogos vêm sendo adaptados na contemporaneidade? Quais os aspectos pedagógicos desses jogos, brinquedos e brincadeiras?

11 A pesquisa ainda está em curso e até o momento da escrita deste texto ainda não temos o inventário fechado, o que deverá acontecer brevemente.

Trazemos essas questões para dentro de um curso de licenciatura porque estamos falando de formação de professores(as) e esse trabalho para, por e com diversidade é considerado por nós como um dos pilares dessa formação, pois existe ali um fio condutor que traz os jogos para contemporaneidade, mas que trazem também sua ancestralidade que vem carregada justamente com essa possível atualização.

Entendemos o estudo da Cultura Lúdica, no caso do projeto *EréPomteca*, africana e indígena, como necessidade social de/para uma educação antirracista por e para diversidade, na perspectiva de melhor qualidade de vida para todos, articulada à formação docente nas licenciaturas e à formação pessoal nos espaços de atuação docente, quais sejam, espaços de formação educativa formais e não-formais, organizações escolares e organizações não escolares.

Também temos como premissas o lúdico que é pensado de acordo com a diversidade e cosmopercepções, o que é o brincar para também dentro dessas matrizes étnico-raciais. É uma questão que o projeto também aborda porque, por exemplo, nas culturas dos povos originários essa separação entre trabalho e brincadeira não existe e provavelmente, nessa cosmopercepção de mundo, esse lúdico vai ser entendido de outra maneira.

Para Oyěwùmí (2002, p. 3),

[...] o termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos.

E este é também é um dos pontos do nosso projeto, compreender as raízes dessas cosmopercepções. Dessa forma, como apontam Domingues-Lopes, Oliveira e Beltrão (2015), nas sociedades indígenas não há, como nas sociedades ocidentais produtivistas e capitalistas, a interrupção para brincadeira visto que trabalho e lazer não são pensados como categorias antagônicas. Para as autoras, as brincadeiras entre as crianças indígenas

[...] se circunscrevem aos momentos de interrupção da rotina, posto que, como não há espaço formal para aprendizado, antes ou depois da chegada dos brancos, a aldeia e o território são espaços de sociabilidade e de educação, com os eventos sociopedagógicos acontecendo, por exemplo, a caminho do roçado, na mata, no rio; enquanto se praticam as atividades rotineiras, pois se aprende fazendo. (DOMINGUES-LOPES; OLIVEIRA; BELTRÃO, 2015, p. 28).

É muito interessante quando se começa também a entender as lógicas do lúdico nas diversas cosmopercepções. Nas matrizes africanas e afrodiáspóricas, o lúdico é um dos valores civilizatórios que compõem esse pensar e não pertence somente a condição infantil, mas é intergeracional¹².

Nós também consideramos como premissa que o lúdico na educação busca explorar as origens desse processo que está presente na formação humana de cada indivíduo, em relação ao ambiente que nos cerca e às construções que são tanto individuais quanto coletivas, e se interseccionam.

12 Durante a pandemia de Covid-19, nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022, trabalhamos de forma remota com as atividades da brinquedoteca, explorando o lúdico. Foi muito interessante perceber e comprovar a ocorrência desse brincar intergeracional. Observamos avós brincando com as crianças, mães brincando com suas filhas e filhos, e não apenas as mães que são nossas estudantes, mas também as mães dessas estudantes. Essa participação ampla e diversa proporcionou experiências enriquecedoras para todos(as) os(as) envolvidos(as).

3. PENSAR O LÚDICO COMO FORMAÇÃO ESTÉTICA: VER, OUVIR, CHEIRAR, TOCAR. PROVAR A VIDA

Pensar o lúdico na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca e o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que desde a mais tenra idade têm centralidade nas interações humanas.

Não nos formamos no vazio, formamo-nos sempre na presença do outro. Paulo Freire (1998, p. 36) nos brinda com a seguinte reflexão: “creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”.

Nesse movimento dialógico, construímos nossos processos de intervenção no mundo e somos por eles transversalizados. Nesses processos lidamos com dimensões cognitivas, motoras, afetivas, estéticas e tantas outras que vão nos constituindo como humanos em movimento dinâmico.

Assim, buscar também essa ideia da estética com seu sentido etimológico de mobilizar os sentidos nessa dimensão de construção da *poiésis* é uma possibilidade de dinamização na construção individual e coletiva ao mesmo tempo. O que é a *poiésis*? É justamente a poesia da vida de cada um e cada uma de nós nessa ideia de construção de si e escritas de si no mundo também dentro dessa estética, dessa poesia individual que ao mesmo tempo também é coletiva.

E nós anteriormente pensamos em memórias, memórias de infância, memórias do brincar e memória do lúdico e trouxemos algumas das questões como colocamos anteriormente também que,

quando nós paramos para pensar ficamos até um pouco assustadas: porque que nós sabemos tão pouco das brincadeiras de matrizes africanas e indígenas? Se nós formos pensar por exemplo no cancionário infantil por exemplo nós temos as modinhas, temos tantas outras canções de roda que falam de reis e rainhas, que falam de tempos muito mais relacionados a nossa herança ibérica do que da nossa herança indígena e de matriz africana.

Outra questão que também abordamos na pesquisa, é que nos currículos dos cursos de licenciatura é cada vez mais necessários os estudos curriculares da história da África e dos povos indígenas/originários. Em face dessas questões centrais, a temática que envolve o trabalho com o lúdico, tomando por eixo central as matrizes afro-indígenas, também se fundamenta nas leis 10.639/03 e 11.645/08, alterando o artigo 26º da LDBEN 9.394/96, que preconiza como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, trazendo aos cursos de Licenciatura a responsabilidade dessa formação, pois são estes licenciandos que atuarão nos espaços de educação, como docentes, gestores e profissionais da educação.

São questionamentos que se acentuam ainda mais quando a gente pensa o Brasil como um país de ancestralidade indígena e africana. Então são essas perguntas de pesquisa que têm nos movido e nos impulsionado a pensar o nosso projeto *EréPomteca*. Complementando esse pensamento, Silva (2007,490) aponta que

salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Como projeto também precisamos pensar nos resultados que queremos alcançar a curto, médio e longo prazo. Formar professores(as) para trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena, trazer essa sensibilização e até mesmo conscientização da importância dessas brincadeiras no desenvolvimento das infâncias, das adolescências, da vida adulta e também da *melhor idade*.

Buscar as origens sócio-histórica dos jogos e brincadeiras em os seus elementos fundamentais, abre possibilidades de ampliação de diálogos interculturais desses conhecimentos com os quais a gente lida no dia a dia, nos fazeres e saberes cotidianos que, muitas vezes, desconhecemos a ancestralidade desses conhecimentos que articulamos com/na ludicidade.

Como é que nós começamos a pesquisar? Ao desenvolver o projeto *Memórias do Brincar entre Licenciandos* (FIGUEIREDO, 2018-2019)¹³ perguntávamos aos Licenciandos de Pedagogia: “responda imediatamente o que vem a sua cabeça quando você pensa em brincadeiras da sua infância”.

Organizamos um quadro com as principais respostas e a primeira brincadeira mais citada foi o *pique* em suas várias formas: pique-esconde, pique-bandeirinha, pique-alto. Como uma brincadeira tradicional presente em muitas culturas, Kishimoto (1995) aponta que o jogo tradicional faz parte da cultura popular e guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico e assume características que são atribuídas ao folclore, tais como anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

A segunda brincadeira bastante citada foi a queimada a qual, segundo Kishimoto (2001, p. 61) tem origem na Grécia Antiga, “onde era conhecida como ‘faininda’ e era praticada por soldados como

13 O referido projeto intitulado *Memórias do Brincar entre Licenciandos*, desenvolvido por Figueiredo e Equipe entre 2018-2019 na Universidade Estácio de Sá (RJ).

treinamento para melhorar suas habilidades de esquivar e esquivar de objetos em movimento”.

Continuando a lista, as bonecas e futebol e toda a questão relacionada a bola. Conforme comenta Kishimoto (2001), a brincadeira de boneca pode ter surgido a partir de rituais de culturas antigas em que eram utilizadas como representações simbólicas de deuses ou entidades místicas e os arqueólogos encontraram-nas em vários materiais tais como de madeira, de barro, de pedra.

Com o tempo, a brincadeira foi sendo incorporada pelas crianças e pode ser encontrada em diversas culturas ao redor do mundo como uma atividade lúdica bastante vista. Ainda, conforme a autora, a brincadeira de bola, segundo pesquisas, é ainda mais antiga e há registros de jogos com bolas em diversas culturas desde a antiguidade

Com a organização e análise das brincadeiras citadas, observamos já nesses resultados iniciais como essa ancestralidade está presente nos jogos que realizamos no dia a dia que tem ampla divulgação e que, muitas vezes, temos a ideia equivocada de que são criados nos países europeus ou em outros países limítrofes com Brasil pela tradição colonial.

Porém frente a uma proposição decolonial, conforme aponta Quijano (2000, p. 533) “a proposta decolonial busca, então, descolonizar as formas de conhecimento, a fim de dar voz aos povos historicamente subalternizados e, assim, desestabilizar as hierarquias e as relações de poder presentes na estrutura social”, começamos a conhecer origens que fogem dos estereótipos do conhecimento engessado. Por exemplo, sobre uma das brincadeiras mais citadas - brincar de boneca ou boneco - encontramos registros datados de 15 mil anos da civilização babilônica e do Egito. E quando localizamos o Egito, país do continente africano, já estamos dialogando com as questões de matrizes étnico-raciais africanas diaspóricas que chegam até nós. Costa e Ferronato (2020, p.12) citando Atzinger (2001), apontam que



não é possível precisar o surgimento das bonecas. Parece que as de argila foram as primeiras que serviram ao propósito ritualístico, há 40 mil anos, na África e Ásia. Possivelmente foram as crianças dessa época que promoveram a transição do ídolo para o brinquedo. Em seus túmulos foram encontradas bonecas de madeira com cabelos de cordões de argila ou contas de madeira.

Na atualidade essa boneca que é tão difundida já a encontramos de várias cores de pele, o que há um tempo atrás de poucas décadas, havia dificuldade de encontrar, por exemplo, bonecas de pele negra ou de pele escura; encontrávamos sempre as bonecas brancas loiras de olhos azuis e as bonecas negras - quando achávamos -, eram bonecas estereotipadas. Quando buscamos a origem sócio-histórico desse brinquedo nos deparamos com registros que são ancestrais e que estão lá, cravados dentro dessas civilizações anteriores.

Por exemplo, nos povos originários o *pom* - brincar em tupi -, encontramos as bonecas *Ritxòkò* que são as bonecas karajá tradicionais desse povo, que se contrapõem sobre a história da “descoberta” do Brasil. Constatamos que os povos indígenas brasileiros já estão aqui há muitos anos antes dessa “invasão” e que ainda é muito necessário que essas manifestações lúdicas sejam estudadas. Mendonça, Costa e Karajá (2022, p. 7) nos colocam a seguinte questão:

ao se modelar o barro com as pontas dos dedos, cria-se história ou desenha-se a memória? Seria esse fazer ritxoko um deslumbramento tátil do que a mulher Iny imagina e interpreta sobre a sua sociedade e cultura, as esculpando em formas para que se possa ver com os olhos e se tocar com as mãos?

E o projeto se situa nesse lugar de entender essas matrizes étnico-raciais para muito além e para muito além de somente a nossa herança ibérica das bonecas de tez branca, de tez rosa além de outros aspectos.

Outro brinquedo também citado pelos Licenciandos foi a peteca; sua origem vem de *pe'teka* em tupi que significa bater com as mãos. Originariamente esse objeto lúdico era feito de palha de milho e ornamentado com penas de ave e, dependendo do contexto, era manufaturado com outros materiais:

a peteca era constituída de fibras naturais, com destaque para as cascas de bananeira (*embira*) e palhas de milho. Tradicionalmente, algumas petecas não apresentam penas, com enchimentos e envoltórios de palha. Outras, compostas também com penas grandes e coloridas, deram origem à peteca que conhecemos hoje em sua forma esportiva (SANTOS, 2020, n. p.).

Dessa forma é fundamental refletir sobre a transversalidade desses conhecimentos lúdicos ao longo de um currículo, pois o currículo não se faz só em datas comemorativas. O currículo tem que ser pensado e praticado ao longo da formação de professores(as).

Ainda em relação às respostas dos Licenciandos, foi bastante citada a bola. Em uma instância direta, é uma esfera. Contudo essas esferas vão sendo confeccionadas com materiais de outra natureza ao longo dos tempos e pelos diferentes povos. Algumas das antigas escavações datam as bolas como artefatos de 2 milhões e seiscentos mil anos atrás na Tanzânia, África. Essas bolas são esferas ainda, e acredita-se que tenham sido usadas como ferramentas e que ao longo do tempo vão sendo também confeccionadas com outros materiais, sendo encontradas em várias civilizações e vários povos de outros grupos, por exemplo, os maias.

Na América Latina há 3.500 anos se encontra vestígios de não mais uma esfera de pedra, mas de outro material que se transforma essa esfera em uma bola que vai trazer essa ideia do lúdico, do jogo da brincadeira e do brinquedo dentro dessa perspectiva de que cumpria ali um ritual e que depois sai dessa seara do ritual e passa a ser essa esfera do lúdico, não necessariamente relacionada às questões e ritualísticas.

A esse respeito, Kishimoto (2014, p. 95) ressalta que

o jogo tradicional participa da cultura popular pelo processo coletivo de criação e recriação baseado na herança acumulada. O jogo de bola é exemplo desse dinamismo, comunicado de um grupo social a outro. Despojado do sentido mítico-religioso do passado, responde à necessidade coletiva da recreação. A transmissão desse jogo entre as famílias e as crianças cria o processo de resistência da cultura popular que se transforma em tradição.

4. CONSIDERAÇÕES [SEMI]FINAIS

Chegando ao final deste texto em que narramos nossa experiência, enfatizamos que pensar esse universo do brincar para a reeducação das relações étnico-raciais torna-se fundamental no processo educativo-formativo do profissional das licenciaturas, bem como das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos.

Fundamentadas nas premissas de uma educação anti-racista, tomamos esse compromisso como uma tarefa de todos, todas e todes quais sejam os lugares que atuam, nos espaços formais e não-formais e que precisa avançar nos universos e nos espaços de formação. A formação de professores(as) não se descola da formação profissional e da formação humana.

Dessa forma, o Projeto *EréPomteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais* desenvolvido na Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu (RJ) pretende contribuir para/na formação dos Licenciandos de Pedagogia com estratégia de formação para uma educação antirracista na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos, bem como com o fortalecimento da tríade constitucional que prevê o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão



(BRASIL, 1988)¹⁴, pilares de uma universidade socialmente referenciada e democrática, que se estende para a garantia e fomento da Educação Básica de qualidade e de acesso a todos/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Dossiê Rev. Fac. Educ.**, [s.l.], v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrV-WQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

COSTA, Ana Valéria Lopes e FERRONATO, Cristiano de Jesus. A infância e o brincar de ontem e de hoje: uma perspectiva multidisciplinar. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MENDONÇA, L. de Castro; COSTA, Gabriel de Figueiredo da; KARAJÁ, Labé Kàlàriki Idjawanu. Um corpo, muitas cabeças: cosmologia e diálogos sobre as ritxoko cabeça-muita do Museu do Índio do Rio de Janeiro. **Hawò**, Goiânia, v. 3, p. 1-21, 2022. DOI: 10.5216/hawo.v3.72214. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/hawo/article/view/72214>. Acesso em: 28 abr. 2023.

14 Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. **Revista Desidades**, [s.l.], n. 3, ano 6, p. 25-39, 2015. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/Desidades-6-PORT2.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, Serie Indagaciones, nº 24, junio 2014. p. 81-106. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

OYEWÙMÍ, Oyèrónkàn. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (eds.). **The African Philosophy Reader**. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A91%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 533-578.

SANTOS, Renato Machado. **História da Peteca**. Disponível em: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PARA SABER MAIS...

Episódio #2: EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais

Márcia Ambrósio

O episódio explora como o brincar pode ser utilizado como uma estratégia educacional para desconstruir estereótipos, combater o racismo e promover a igualdade racial. São discutidas diversas abordagens e experiências relacionadas ao tema, com o objetivo de oferecer insights sobre como incorporar práticas lúdicas e educativas que valorizem a diversidade étnico-racial. Por meio do link abaixo, você poderá acessar diretamente o episódio no Spotify.

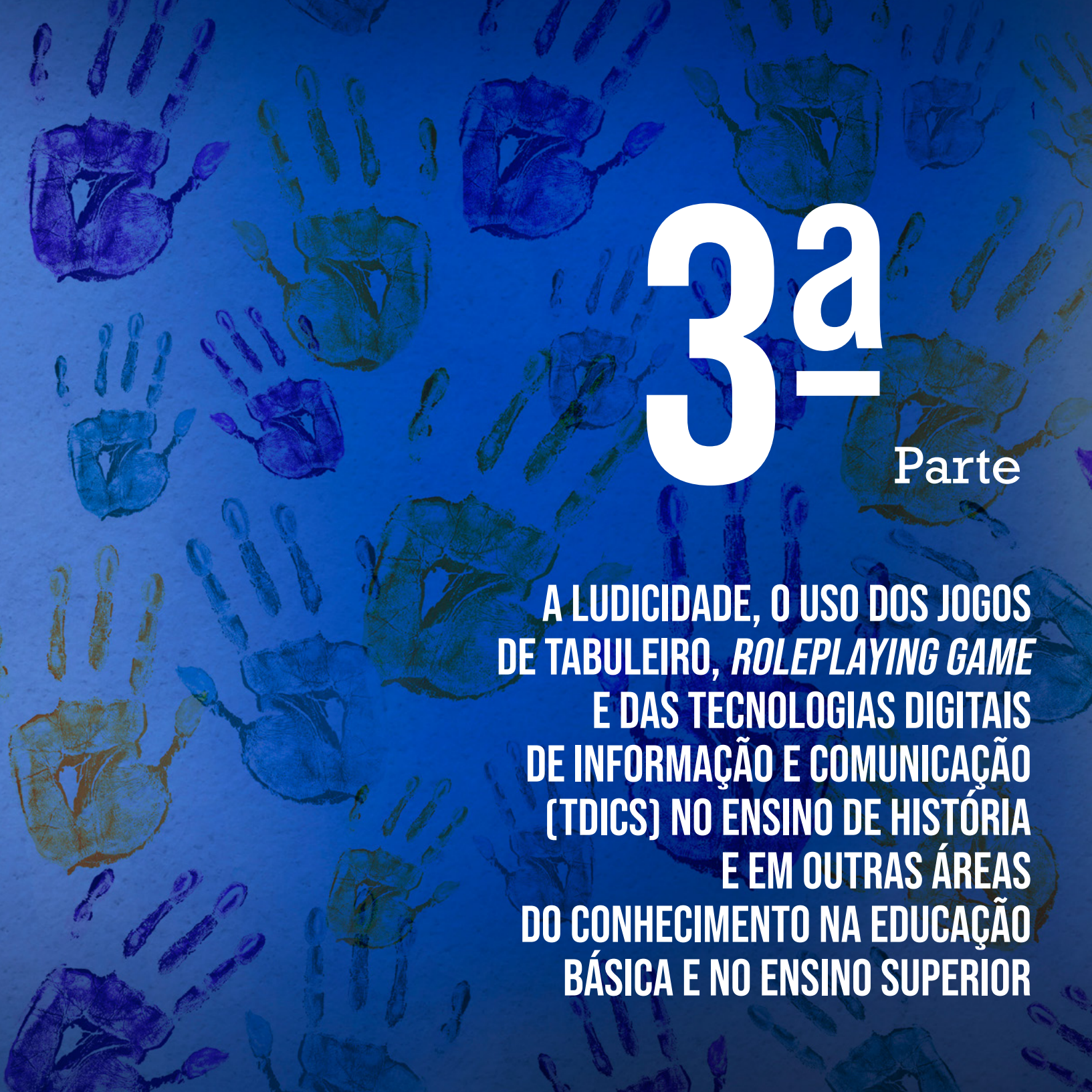
<https://open.spotify.com/episode/5QKtOdGL1JWVuJRej61A-JU?si=1tKedm85SACLzCuz3pEggA>.

Escaneie o QR Code com o seu dispositivo móvel para acessar diretamente o episódio no Spotify.



Referência

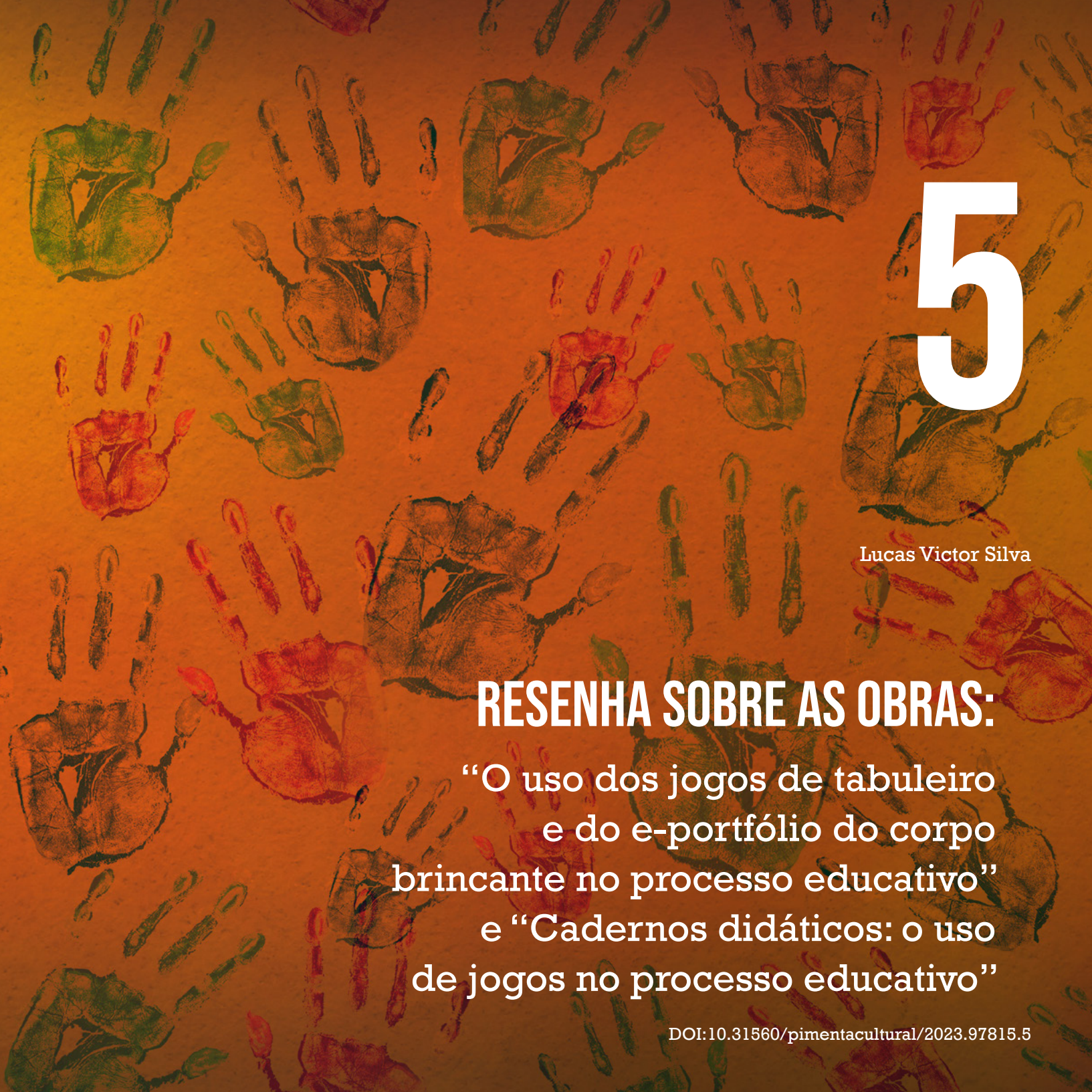
AMBRÓSIO, Márcia (Mediação e Coordenação); FIGUEIREDO, Ana Valéria de; BENFICA, Zulmira Rangel (Convidadas); FERREIRA, Clayton J.; ALMEIDA, Helena A. Paulo de (Locução). EPISÓDIO #2: EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais. [Locução de Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida]. Ouro Preto: UFOP, junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5QKtOdGL1JWVuJRej61AJU?si=1tKedm85SACLzCuz3pEggA>. Acesso em: 03 de março de 2023.

The background of the entire page is a light blue-grey color, covered with numerous handprints of various sizes and colors, including purple, blue, green, and yellow. A semi-transparent dark blue rectangle is overlaid on the right side of the page, containing the title and subtitle text.

3a

Parte

**A LUDICIDADE, O USO DOS JOGOS
DE TABULEIRO, *ROLEPLAYING GAME*
E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TDICS) NO ENSINO DE HISTÓRIA
E EM OUTRAS ÁREAS
DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**

The background of the entire page is a textured, warm-toned surface (orange-brown) covered with numerous handprints and leaf prints in various colors including green, red, and brown. The prints are scattered across the page, creating a pattern that suggests growth, learning, and human connection.

5

Lucas Victor Silva

RESENHA SOBRE AS OBRAS:

“O uso dos jogos de tabuleiro
e do e-portfólio do corpo
brincante no processo educativo”
e “Cadernos didáticos: o uso
de jogos no processo educativo”

A obra “O uso dos jogos de tabuleiro e do *e-portfólio* do corpo brincante no processo educativo” foi escrita por Maria Ambrósio e Eduardo Mognon Ferreira, editada pela CRV, editora situada em Curitiba, Paraná. A obra foi lançada em 2020 e acompanhada de um segundo volume nomeado “Cadernos didáticos: o uso de jogos no processo educativo” editado pela mesma editora. As obras estão disponíveis em formato digital site <https://eportfoliobrincante.netlify.app/ebook>.

A autora Márcia Ambrósio é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade de Barcelona e atua na Universidade Federal de Ouro Preto (MG). O autor Eduardo Mognon Ferreira possui graduação em História e mestrado em Ensino de História, ambos pela Universidade Federal de Ouro Preto (MG).

Os dois volumes registram atividades que entrelaçam os campos da pesquisa e da extensão realizadas entre 2015 e 2020. Possuem o objetivo de realizar atividades de formação de professores(as) e de promoção das aprendizagens mediadas por jogos de tabuleiro e investigar, de modo experimental, os tipos de aprendizagens conquistadas na escola básica.

Desta feita, os autores relatam a realização de minicursos destinados a professores(as) da escola básica e a realização de pesquisa-ação em que jogos de tabuleiro eram desenvolvidos e aplicados como recursos didáticos cujas situações motivaram reflexões sobre interações, aprendizagens, fazeres e conceitos em jogo nas 3 escolas parceiras, duas localizadas em Santa Catarina e uma localizada em Minas Gerais.

No primeiro volume, os pesquisadores investem também reflexão sobre o uso da metodologia de projetos e sobre as possibilidades de atividades interdisciplinares mediadas por jogos de tabuleiro. Percebe-se que, para além do uso de jogos como recursos didáticos, há

a reflexão sobre atividades de construção de jogos durante as aulas de modo cooperativo entre discentes e docentes.

Enquanto o primeiro volume registra a realização das investigações, dos fundamentos teóricos e das reflexões e conclusões suscitadas, o segundo volume registra e descreve as regras dos jogos, as cartas e os tabuleiros e ainda comenta as possibilidades educativas. A pesquisa privilegia os conteúdos das disciplinas escolares do campo das ciências humanas, com destaque para os conteúdos históricos. A obra aborda, em momentos pontuais, os jogos digitais e privilegia os chamados jogos de tabuleiro e de cartas, também chamados de jogos de mesa.

Nos capítulos 1 e 2, dedicados aos referenciais teóricos e conceituais, a autoria apresentou diálogos teóricos com diferentes matizes: explicita fundamentação teórica sobre aprendizagem a partir de aspectos da obra de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Lev Vygotsky e do pesquisador brasileiro Fernando Seffner (UFRGS).

Ademais, remete sua concepção de conteúdos de ensino à obra de Antoni Zabala; com Paulo Freire articula suas reflexões sobre as relações docente-estudantes e sobre prática docente; com Walter Benjamin pensa o jogo como experiência e como possibilidade de expressão do humano em sua inteireza; com Huizinga, o volume conceitua jogo; e com pesquisadores brasileiros Marcello Giacomoni, Nilton Mullet Pereira e Carla Meinerz discorre sobre o uso pedagógico dos jogos.

Nas reflexões teóricas, a obra avança na compreensão do jogo em suas dimensões institucional, social e pedagógica. Os jogos são pensados enquanto estabelecimento de regras de convívio e controle social. A dimensão social dos jogos diz respeito ao jogo dominante da nossa contemporaneidade sob as regras capitalistas e sob o signo da pandemia.

A dimensão institucional implica nos jogos que instituem e mantêm instituições funcionando, enquanto a dimensão pedagógica permite pensarmos as relações sociais típicas do espaço escolar em jogo. Nesse sentido, pensar em jogos na educação é mudar, acentuar, questionar, transformar a dimensão lúdica inerente à instituição escolar.

O terceiro capítulo retoma a temática dos usos educativos dos jogos discorrendo sobre o planejamento escolar e propõe uma metodologia para a construção de jogos de mesa com as turmas e de avaliação. O capítulo 4 descreve o processo de aplicação dos jogos e a coleta dos dados a partir de entrevistas e da observação das situações de ensino e aprendizagem criadas nas escolas parceiras.

A contribuição mais relevante dos autores pode ser contemplada no quinto capítulo deste primeiro volume no qual sintetiza cinco dimensões que funcionam como apontamentos teóricos sobre o uso de jogos de tabuleiro da educação básica. A primeira dimensão registra que o jogo de tabuleiro permite jogabilidades complexas e múltiplas e assim aprendizagens igualmente complexas durante a ação de jogar.

A dimensão 02, no esteio das influências teóricas de Vygotsky, afirma que o uso didático de jogos de tabuleiro permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a metacognição, o pensamento sobre o que pensamos, sobre o que sabemos e sobre o que não sabemos. Os jogos se constituem como pontes para empatia entre docentes e discentes, para relações pedagógicas menos horizontalizadas, mais tolerantes, mais afetuosas.

A dimensão 03 indica a potencialidade interdisciplinar dos jogos na sala de aula. A dimensão 04 defende as potencialidades interdisciplinares e da “Aprendizagem Baseadas em Problemas” quando consideradas no planejamento e nas práticas docentes lúdicas. A quinta e última dimensão discute o uso de e-portfólio como estratégia avaliativa adequada às práticas docentes lúdicas: o uso de jogos na escola será

potencializado se transformarmos as práticas avaliativas no sentido do estímulo da autorreflexão e autoavaliação e da avaliação processual.

A proposta e-portfólio, trabalhada em outras oportunidades pela coautora Márcia Ambrósio, pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas atuais bem como para a reestruturação do trabalho docente.

O capítulo 6 reflete sobre como a experiência lúdica em sala de aula pode auxiliar na renovação das práticas docentes e concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem. Funciona como uma síntese das perspectivas construídas ao longo da investigação, ou seja, de que as experiências lúdicas foram capazes de “desencadear processos educativos e avaliativos que instigaram a criatividade, a originalidade e a metacognição”.

Também, de que as atividades pedagógicas permitiram “um processo de reflexão consciente do conhecimento, dos valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, relacionando passado, presente e futuro”; de que o uso de materiais lúdicos permitiu a criação de uma rotina de apropriação de “múltiplas linguagens”, o desenvolvimento do raciocínio lógico, das linguagens oral e escrita e o envolvimento nas “estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades” e, finalmente, que “a proposta de trabalhar os jogos numa perspectiva de projetos rompeu com a lógica fragmentada e disciplinar, e promoveu a globalização do conhecimento, dialogando com as diversas esferas da vida a serviço das aprendizagens (AMBROSIO; FERREIRA, 2020, p. 139 - 140).

Enquanto contribuição para a realização de uma leitura crítica da obra, sustentamos que os volumes abordam a construção dos jogos utilizados na pesquisa-ação sem que, no entanto, trabalhe dois problemas que permanecem intocados na literatura especializada.

O primeiro seria a necessidade de justificar a escolha das mecânicas empregadas nos jogos desenvolvidos. Discussão que poderia ser expandida para descrição da diversidade das mecânicas disponíveis e propícias aos usos educativos. Giacomoni e Silva (2021) relatam a construção do jogo “Viagens do Tambor” a partir da dinâmica de pistas notória no jogo “Detetive”.

Silva, Ferreira e Silva (2017) também descrevem a construção do jogo “Você conhece as mulheres do Brasil?” a partir das regras do jogo “Perfil”. A produção de jogos em sala de aula ou mesmo por professores(as) pode ser potencializada de ir além repetição das mecânicas mais populares como Quiz e trilha ou neste caso, “Perfil” e “Detetive”. Por isso, há a necessidade do campo avançar no sentido da discussão das maneiras, através das quais podemos criar novos sistemas de regras partindo da combinação criativa de diferentes mecânicas.

Um segundo problema não abordado é a necessidade de saberes, técnicas e tecnologias do Design estranhos às práticas de formação de professores(as) no Brasil. A especificidade dos materiais lúdicos depende de como construímos a arquitetura das informações e as imagens das peças, das cartas, dos tabuleiros. Há aplicativos digitais e bancos de imagem gratuitos (dentre os quais podemos destacar o canva.com) capazes de auxiliar docentes neófitos. No entanto, ainda permanece a necessidade de qualificar o trabalho com a dimensão não-verbal dos jogos e, para isso, precisamos do Design no rol dos saberes docentes atuais.

Não podemos deixar de reconhecer que a obra avança no desafio de pensar de modo mais objetivo e mediante evidências empíricas o que as abordagens lúdicas provocam nas aprendizagens (SILVA et al. , 2020). No entanto, ainda resta ao campo, a tarefa de pensar como essas abordagens interferem nas aprendizagens de diferentes tipos de conteúdo (factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais) e quais problemas pedagógicos surgem a partir da presença de jogos no espaço escolar.

Talvez, uma questão mais delicada a ser debatida, a partir desta obra, seja a seguinte: diante das condições de trabalho docente, qual o lugar destas atividades de pedagogia de projetos, de aprendizagens baseadas em problemas da produção dos jogos, do jogar na educação básica? Parece-nos pertinente insistir que a militância pela renovação das práticas e concepções docentes precisa ser obrigatoriamente acompanhada da defesa de melhores condições de trabalho e de salário e carreira docentes (SILVA; GIACONOMI, 2021).

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **O uso dos jogos de tabuleiro e do e-portfólio do corpo brincante no processo educativo**. Curitiba: CRV, 2020.

AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **Cadernos didáticos: o uso de jogos no processo educativo**. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Lucas Victor ; FERREIRA, Karla Aparecida; SILVA, Camila Alves. Você conhece as mulheres do Brasil? proposta de recurso didático lúdico para o ensino de história. **Educação Básica Revista** , v. 3, p. 141-152, 2017.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz. O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História. In: PEREIRA, Nilton Mullet; ANDRADE, J. A. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ed. Porto Alegre: OIKOS, 2021, v. 1, p. 279-295.

SILVA, Lucas Victor; OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna; GIACOMONI, Marcello Paniz; CUNHA, Maurício Clipes. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, v. 26, p. 374-399, 2020.



6

Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva

Lucas Victor Silva

SOBRE MESTRES DO JOGO DAS APRENDIZAGENS:

o roleplaying game
na história ensinada¹⁵

¹⁵ Uma versão deste artigo foi publicada originalmente em: Vasconcelos, R.V. ; SILVA, L. V. . *O Roleplaying Game e a História Ensinada: possibilidades legais no uso do RPG na sala de aula*. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014, Garanhuns. Anais do V EPEPE - Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação, 2014.



Resumo: Neste Capítulo apresentamos os resultados de uma revisão literária com objetivo de conhecer os usos pedagógicos de sistemas de *Roleplaying Games (RPG)* no ensino de história. Buscamos compreender e problematizar as possibilidades de novos processos de ensino-aprendizagem em ressignificar a História ensinada, metodológica e epistemologicamente. Isto porque, o uso de jogos como estratégia pedagógica representa uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem. E os *RPGs* desenvolvem a capacidade de resolução de situações-problema, possibilitam a aplicação de conceitos em situações práticas do cotidiano escolar, exercitam a interdisciplinaridade, desenvolvem a escrita e a expressão oral, estimulam o exercício da alteridade e o respeito ao outro. A fim de comprovar tais hipóteses, procedemos a uma revisão literária através da qual procuramos problematizar até que ponto o *RPG* estimula a interdisciplinaridade, a pesquisa e a capacidade em resolver situações-problema.

Palavras-chave: *Roleplaying Game*; ensino-aprendizagem; ensino de história.

INTRODUÇÃO

A sigla *RPG* vem do termo em inglês *Roleplaying Game* que, geralmente, é traduzido como Jogo de Interpretação de Papéis. A prática dos *RPGs* consiste, basicamente, em reunir um grupo de jogadores, criar personagens e construir histórias ficcionais a partir dos enredos pré-estabelecidos pelo jogador-narrador, também conhecido como mestre. A fim de facilitar o processo de construção coletiva do enredo faz-se necessário a escolha de um cenário e um sistema.

Os jogadores envolvidos em uma sessão de *RPG* mobilizam conhecimentos prévios para a construção da narrativa, de maneira coletiva e colaborativa. Nesse sentido merece destaque a proposição de Sônia Rodrigues. A autora define o *RPG* como um jogo de produzir ficção, em que, dentro de uma aventura proposta pelo mestre, a ação das personagens dos jogadores pode se passar em vários mundos ficcionais construídos a partir das regras da narrativa. (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Cabe aqui ainda, no sentido de deliberar o que são *RPGs*, reproduzir uma das mais brilhantes e completas definições do jogo, presente no *RPG O Senhor dos Anéis* – livro básico:

Isto é um *RPG*, um jogo de interpretação. [...] Ao jogar *RPG*, seu objetivo não é “vencer”. Ao invés disso, seu objetivo é divertir-se com seus amigos, contando uma história fantástica na qual os personagens criados por vocês realizam feitos nobres e heroicos [...] É como as brincadeiras de faz-de-conta, que vocês brincavam quando eram pequenos, com a diferença que vocês não correm pela rua e existem regras para dizer se vocês atingiram o orco e o mataram (LONG *et al.*, 2002, p. 04).

A diversidade na definição do *RPG* reside nas várias possibilidades experimentadas pelos jogadores a partir dos diversos tipos de sistemas e cenários encontrados na atualidade. Portanto, se há diferentes tipos de sistemas e diversos tipos de olhares sobre os *RPGs*, há também enormes aplicabilidades destes no mundo do ensino.

Costuma-se apontar como marco histórico para o surgimento dos *Roleplaying Games* a publicação, de Gary Gygax e Dave Arneson, do título *Dungeons and Dragons* em 1974 (CUPERTINO, 2011; AMARAL, 2013). Quase cinquenta anos após o seu surgimento, e depois de ter encontrado diversas restrições às suas práticas, o *RPG* parece ter sido (re)descoberto pela sociedade atual. E agora suas potencialidades são debatidas e afirmadas com certa paixão e intensidade. Fazemos tal afirmação com base no aumento considerável de artigos, livros, dissertações e teses nos últimos vinte anos, muitos destes prestando-se a avaliar as possibilidades pedagógicas do *RPG* e apontando para resultados satisfatórios (PAVÃO, 2000; VIEIRA, 2012; AMARAL, 2013; PESSOA; BARBOSA, 2013).

Seguindo este caminho, o presente trabalho pretende possibilitar e problematizar o uso do *Roleplaying Game* na sala de aula de história, oferecendo ao professor uma alternativa que pode ser incluída no seu *rol* de saberes e práticas docentes. Deixamos claro, entretanto, que não pretendemos dar ao professor uma fórmula mágica para uma aula brilhante e construtiva, e nem criar um receituário de como usar o *RPG* na sala de aula, mas fazemos um convite à experimentação de uma prática educativa lúdica e responsável, a partir da revisão de literatura.

A revisão da literatura, que reflita a relação sobre o *RPG* e a educação, aponta os caminhos e as possibilidades, ainda pouco explorados, desta recente parceria. Analisar as discussões sobre a temática dos jogos de interpretação de papéis na sala de aula define a situação real das pesquisas, nas mais diversas áreas do conhecimento. Além de nos permitir a problematização destas produções.

As metodologias tradicionais, em geral, se mostram incapazes de estabelecer diálogos efetivos com os estudantes e são, frequentemente, colocadas em xeque. Assim, reivindica-se a abertura de espaço destinado ao uso de novas possibilidades metodológicas, dentre elas o *RPG*.

Cabe, principalmente, à História (trabalhando de forma interdisciplinar) a construção coletiva de indivíduos capazes de analisar e fazer críticas à sociedade em que estão inseridos. E os professores(as) têm papel fundamental nesse processo. E para o ensino de história interessa-nos essencialmente as questões referentes à cidadania, haja vista que, a história, enquanto disciplina escolar, deve exercer papel preponderante na reflexão e formação crítica dos sujeitos.

E é também sob o vislumbre do estímulo à criatividade que reside um dos aspectos fundantes na justificação legal para o uso do *Roleplaying Game* na sala de aula - não somente - de história. Isso porque a prática dos jogos de interpretação de papéis (*RPGs*) necessita do elemento criativo. Este se constitui sobre a narrativa, construída coletivamente.

Em outras palavras, ao construir uma aventura, o mestre de *RPG* utiliza as bases da criatividade, pois o seu arsenal de histórias deve trazer elementos inovadores e, ao mesmo tempo, verossímeis para atrair a participação e interação de todos. Os jogadores por sua vez não sabem com quais elementos irão se deparar dentro da aventura proposta pelo mestre e terão que agir a partir dos elementos fornecidos pela narrativa deste último.

Como as ações dos jogadores não podem ser previstas, o mestre vai reordenando os caminhos da narrativa. E, assim, mestre e jogadores vão construindo coletivamente o enredo da aventura de maneira criativa, a partir do incerto e imprevisível.

A tônica da criatividade já havia sido colocada sob a perspectiva da dupla ruptura epistemológica apontada por Boaventura de Souza Santos, para quem as capacidades adaptativas dos sujeitos humanos na sociedade foram colocadas em *lócus* privilegiado em detrimento de suas capacidades criativas. Ainda segundo Santos, é necessário trazer equilíbrio entre as capacidades adaptativas e criativas dos homens na

sociedade, a fim de que a conquista e a preservação da identidade pessoal ou social e a construção da autonomia dos sujeitos sejam plenamente alcançadas (SANTOS, 1989).

O *RPG* pode possibilitar a aplicação de diversas situações-problema na sala de aula. As aventuras de *RPG* vivenciadas pelos alunos podem transformar as suas experiências escolares e mobilizar seus conhecimentos prévios na resolução de problemas impostos em determinadas situações pela aventura.

Além disso, a aventura pode incentivar a investigação de novos saberes, através da pesquisa, uma vez que “para problematizar o primeiro passo é conhecer” (THEODORO, 2012, p. 51). Nesse sentido, o aluno poderá ser capaz de vivenciar situações difíceis (no jogo) e precisará de seus conhecimentos para resolvê-las, sem que para tanto precise pôr em risco sua integridade, como aconteceria se precisasse vivenciá-las fora da sala de aula.

A partir de tais pressupostos, entendemos e apontamos a utilização do *RPG* a partir da sua essência enquanto jogo. Sobretudo porque, “o jogo é, na pedagogia, mais do que uma tática: é uma forma de conhecimento e, porque o é, forma e conforma o próprio conhecimento” (BORRALHO, 2005, p. 32). É necessário, portanto, estimular uma educação viva (MARCATTO, 2004, p. 158), insistir na mudança dos processos de construção do conhecimento. E o *RPG* possibilita a mobilização do conhecimento, tirando-o do estado inerte, presente nos livros didáticos, e transformando-o em um processo dinâmico de mão-dupla.

A questão central neste trabalho se refere ao uso do *RPG* no processo ensino-aprendizagem da História enquanto disciplina escolar e a utilização de elementos de jogos de *RPG* no ambiente da sala de aula como possibilidade metodológica para a construção de conhecimento de maneira coletiva.

De nada adianta uma aula que se proponha lúdica e inovadora, mas que em sua essência mantenha todos os elementos das aulas tradicionais. Ou seja, se o professor propuser uma aula lúdica e inovadora, mas mantiver uma prática autoritária e tradicional, os seus esforços serão inúteis.

De nada adiantará, também, uma aula vista de “vanguarda” que não carregue uma intenção fundamental à construção do conhecimento. O lúdico pelo lúdico não pode ser a única e/ou essencial justificativa para utilização do *RPG* em sala de aula. O esforço dos professores(as) em utilizar o *RPG* nestes espaços deve fundamentar-se nos princípios legais da educação e nas pesquisas que apontem para as positivities da utilização do *RPG* em sala de aula.

Neste âmbito, um dos primeiros argumentos favoráveis ao uso do *RPG* na sala de aula é o estímulo à pesquisa. As possibilidades pedagógicas do *RPG* serão maiormente exploradas, se esta experiência ficcional estimular o processo de pesquisa. E os jogos de interpretação de personagens incentivam a pesquisa, espontaneamente (RICON, 2004, p. 18).

E não apenas a pesquisa de elementos ficcionais. Não raro os jogadores vão à busca de elementos históricos e culturais contemporâneos a fim de dar verossimilhança às ações de suas personagens dentro da aventura.

Em uma sessão de *RPG*, desde a construção das personagens pelos alunos/jogadores reside uma rica possibilidade de pesquisa escolar. Apresentar aos alunos as raças e classes, detalhar o cenário que será utilizado para a aventura em sala de aula e sugerir que criem a história de suas personagens é uma possibilidade para que os alunos-jogadores exercitem a escrita dos saberes históricos escolares, ainda que por elementos ficcionais. E, para tal, estes devem embasar a história de suas personagens em contextos históricos através de pesquisas.

O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos deve ocorrer por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais, dentre outros registros. A possibilidade de interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas, contemporâneas ou não, depende do método de pesquisa a ser adotado. Por conta disso, faz-se *mister* a escolha de formas que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas em qualquer situação temporal ou espacial.

Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico.

No caso da História, é fundamental o entendimento da historicidade dos conceitos. Nesse caso, historicidade e contextualização seriam ponto fundamental na construção do saber histórico escolar, haja vista que o emprego de alguns conceitos da História sem certos cuidados pode gerar anacronismo, o que implicaria na falta de sentido e significado aos fatos históricos e conceitos próprios da História em suas historicidades.

Outro elemento, muito próprio das sessões de *RPG*, que pode ser explorado por professores(as)-mestres é a interdisciplinaridade. Articular dentro da aventura os diversos saberes é proporcionar aos alunos-jogadores a possibilidade de interdisciplinaridade. E o *RPG* é interdisciplinar por excelência. E o é, pois uma sessão de *RPG* simula a

vida. Em uma aventura de *RPG* não é possível separar os conhecimentos dos jogadores na hora de resolver situações-problema.

Para resolvê-los os jogadores precisam utilizar conhecimentos matemáticos (nas rolagens de dados, somas, subtrações, divisões e multiplicações de perícias), ter boa argumentação e embasamento histórico para convencer as outras personagens no jogo, ter conhecimentos cartográficos e topográficos na leitura dos mapas do jogo, tudo de uma só vez. A vida simulada em uma aventura de *RPG* traz para sala de aula uma construção imagética da própria vida real (MARCATTO, 2004).

Da mesma maneira, o processo de produção do conhecimento escolar ocorre a partir da esfera simbólica e imagética. Construímos imagens nem sempre materiais. Barbosa aponta, nesse sentido, que:

Através de seu método, o jogo de *RPG* constrói um Universo Lúdico, uma cidade imaginária, com uma geografia, uma política e dinâmica própria e os personagens que habitam essa cidade. Os jogadores representam alguns desses habitantes. E há um narrador do jogo que é o responsável por criar a dinâmica da história a ser desenvolvida, bem como seus pontos básicos: a época, a organização da cidade, os povos que habitam essa cidade, qual a sua estrutura religiosa, econômica, etc. É nesse ambiente que se desencadeia a história (BARBOSA, 1998, p. 46).

A construção deste universo lúdico é capaz de transformar e proporcionar o exercício da interdisciplinaridade. É possível perceber, nas palavras de Barbosa, uma série de elementos próprios de diversas ciências, incorporados na atmosfera lúdica do *RPG*. Além do mais, a prática do *RPG* possibilita a materialização (ainda que ficcional) de elementos simbólicos ou que não fazem parte da realidade dos estudantes. Como fazer um aluno entender a ideia de átomo? Como fazer o aluno entender a concepção e as adversidades do período pré-histórico? Fazendo-os viver uma aventura. Proporcionando que os estudantes através da dinâmica do *RPG* mobilizem saberes para resolver problemas.

E resolver situações-problema em sala de aula é outro aspecto que merece destaque nos usos pedagógicos do *RPG*. Como a História não se propõe a buscar respostas, mas problemas. O *RPG* usado em sala de aula pode ser capaz de inserir o aluno-jogador no cerne de situações-problema que exigirão deste o uso do conhecimento disponível à época para resolver tais situações. E quando o professor-mestre conduz os alunos-jogadores, através de suas personagens, nas soluções das situações-problemas a partir dos recursos e conhecimentos próprios da época abordada na aventura, o que ele está fazendo é contextualizando a história. E ao fazê-lo o professor-mestre impregna de historicidade a aventura ficcional e cumpre sua ação pedagógica de forma lúdica e prazerosa.

Os educadores não devem visualizar nas tramas sociais da contemporaneidade um problema, mas devem problematizar a realidade contemporânea. Se o livro didático e as pesquisas foram substituídos por consultas rápidas e sem rigor na internet, o professor deve saber resolver tais problemas. “Portanto, para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca” (THEODORO, 2012, p. 51).

Cabe esclarecer que o sucesso da utilização do *RPG* em sala de aula depende, em grande parte, da atuação do professor. Ao transformar-se em professor-mestre, este ressignifica suas práticas pedagógicas, uma vez que a relação professor-mestre/aluno-jogador se estabelece, essencialmente, por vias de interação distintas da relação, já muito complexa e desgastada, professor/aluno.

O que queremos dizer com esta afirmação é que o modelo de ensino tradicional, centrado na figura do professor, coloca os alunos como meros receptores de um conhecimento acabado. A utilização do *RPG* em sala de aula não tira do professor-mestre a responsabilidade pela construção do conhecimento, mas coloca-o em processo de constante construção e transforma os sujeitos em colaboradores deste processo.

É necessário, pois, que o professor conheça a realidade de seus alunos para adequar melhor as aventuras. Cada sala de aula é formada pelo conjunto das várias realidades de cada um de seus integrantes. E ninguém melhor para determinar a construção da aventura do que o professor. Ele conhece a realidade do seu grupo-classe e é o mais indicado para construir as aventuras que possam proporcionar as mais variadas experiências aos seus alunos.

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem pode experimentar o uso do *RPG* de forma distinta. E entendemos que esta utilização na sala de aula depende de vários fatores. E a intensidade da experiência depende da construção narrativa a partir de situações-problema que estimulem a participação efetiva dos(as) alunos(as)-jogadores. No entanto, o professor é quem sempre tem a escolha sobre como utilizá-lo.

E deve partir de dois pontos principais para o uso do *RPG* na sala de aula: primeiro, como já apontamos, a produção do conhecimento deve partir dos lugares-comuns dos(as) alunos(as). Isto se refere também às suas experiências com jogos. Muitas vezes os alunos conhecem muito bem a mecânica dos *RPGs* através, sobretudo, das aventuras eletrônicas solo ou dos *MMORPGs*. Neste caso, levar um sistema simplificado pode não mobilizar os alunos na aventura. A segunda questão se refere à própria experiência do professor com a mecânica dos jogos de interpretação de personagens. De nada adianta o docente levar algo complexo que não domina e nem é capaz de explicar aos alunos.

Os(As) professores(as) que optarem por utilizar o *RPG* terão a possibilidade de intensificar o trabalho cooperativo entre os alunos e dos(as) alunos(as) consigo. Isto porque o *RPG* é essencialmente cooperativo. Não há um ganhador no jogo. Na construção de uma boa história (narrativa ficcional) todos saem vencedores.

A própria prática do *RPG* estimula a cooperação, pois os alunos-jogadores perceberão que para conseguirem completar as *quests* precisarão utilizar as especificidades de cada personagem do jogo. Um precisará do outro. E em um mundo onde o processo de fechamento do indivíduo em si mesmo é cada vez maior, o *RPG* atrai nossa atenção pela grande quantidade de jovens que se propõem a jogar cooperativamente (PAVÃO, 2000, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dissemos, os estudos sobre o *RPG*, seja enquanto jogo ou sua aplicabilidade à sala de aula, têm crescido muito nos últimos vinte anos. E esse crescimento refere-se a descoberta das potencialidades dos jogos de interpretação de papéis dentro da modernidade tardia. Analisar e refletir, bem como problematizar as possibilidades no uso do *RPG* na sala de aula de história é o objetivo fundamental desta pesquisa.

E buscando responder ao clamor da sociedade atual, o *RPG*, se bem utilizado em sala de aula, pode ressignificar o ensino de história. E o faz ao transformar a relação professor-aluno, estimulando o trabalho educativo numa democracia, que, segundo Paulo Freire, “deve ser eminentemente um trabalho com. Nunca um trabalho verticalmente sobre ou assistencialistamente para o homem” (FREIRE, 1998, p. 28, grifos nossos).

Na iminência de nossas considerações finais devemos apontar que este trabalho não pretende dar conta de toda a potencialidade pedagógica de sistemas de *RPG* e, portanto, tomou negligentemente três aspectos: o estímulo à pesquisa, o exercício da interdisciplinaridade e a construção e resolução de situações-problema.

Esses aspectos constituem importantes justificativas ao uso dos jogos de interpretações de papéis em sala de aula, mas não são os únicos. E, portanto, é preciso pesquisar mais. E estas pesquisas devem refletir os processos de ensino-aprendizagem como em um ciclo que vai das práticas pedagógicas à pesquisa, da pesquisa à formação de professores(as), e desta última ao chão da escola de novo. Mas, não do mesmo jeito que saiu, retornará renovada e, portanto, ressignificada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG na Escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPPE, 2013.

BARBOSA, Lúcia Falcão. **Entrevista com Vampiros: uma reconstrução da cultura a partir de jogos de RPG**. 1998. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Cultural – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **A Apologia da História** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORRALHO, Maria Luísa Mulato. MAGISTER LUDI: o jogo no espaço fechado da sala de aula. **Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas**. II Série, vol. XXII, Porto, 2005, p. 29-45.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. **Vamos Jogar RPG?** Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2011.

FREIRE, Paulo. **O pensar e o fazer freireanos**. Recife: Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas, 1998.

LONG, Steven S.; ET AL. **O Senhor dos Anéis – RPG: Livro Básico**. São Paulo: Devir, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCATTO, Alfeu. **RPG como Instrumento de Ensino e Aprendizagem: uma abordagem psicológica**. In: ZANINI, Maria do Carmo (Org.). Anais do I Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir, p. 152-179, 2004.

PAVÃO, Andréa. **A Aventura da Leitura e da Escrita Entre Mestres de Roleplaying Game (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

PESSOA, Brunno Manoel Azevedo; BARBOSA, Lúcia Falcão. **Roleplaying Game e o Ensino de História**: narrativa, simulação e criação em sala de aula. In: PACHECO, Ricardo de Aguiar (Org.). *Iniciação à Docência no Contexto da Escola: registros da formação de professores(as) no PIBID/UFRPE*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 89-96, 2013.

RICON, Luis Eduardo. **Introdução**: o que é RPG? In: ZANINI, Maria do Carmo (Org.). *Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo: Devir, p. 14-19, 2004.

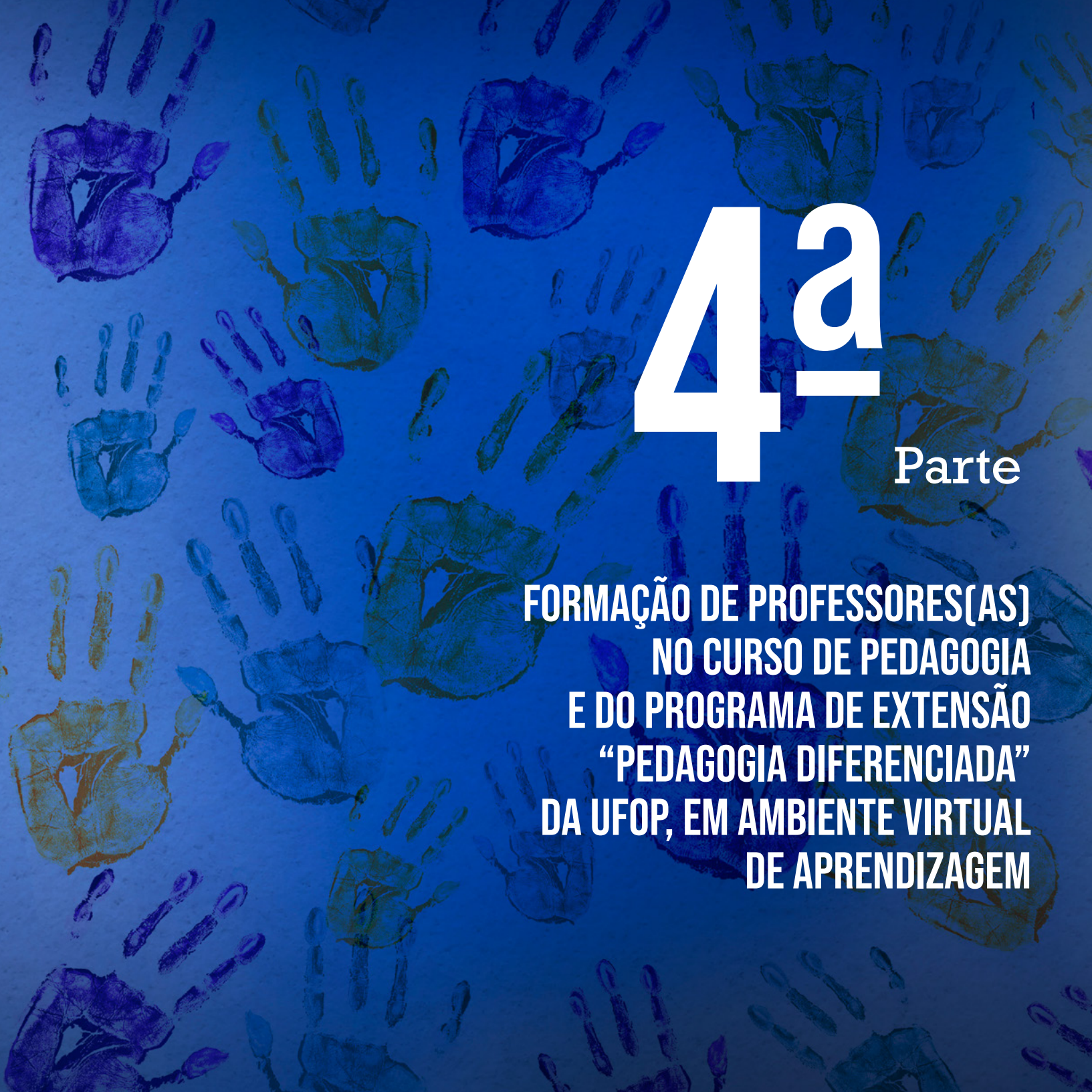
RODRIGUES, Sônia. **Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução à Ciência Pós-moderna**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1989.

THEODORO, Janice. **Educação para um Mundo em Transformação**. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, p. 49-56, 2012.

VIEIRA, Matheus. **RPG & Educação**: pensamentos soltos. Curitiba: Íthala, 2012.

The background of the entire page is a solid blue color. Overlaid on this background are numerous handprints of various sizes and colors, including shades of purple, blue, green, and yellow. The handprints are scattered across the page, some appearing as simple outlines and others as more detailed, textured prints.

4a

Parte

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
NO CURSO DE PEDAGOGIA
E DO PROGRAMA DE EXTENSÃO
“PEDAGOGIA DIFERENCIADA”
DA UFOP, EM AMBIENTE VIRTUAL
DE APRENDIZAGEM**



7

Luciana Santo Cruz

WEBFÓLIO
DE BRINCADEIRAS DE RUA:
um Padlet brincante

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97815.7

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Neste projeto de trabalho “Brincadeiras de Rua” que compôs meu Webfólio, feito como requisito para conclusão da disciplina “Recreação, jogos e brincadeiras, do 7º período do Curso de Pedagogia (EAD/UFOP), no ano de 2021, o tema escolhido para elaboração deste trabalho “Brincadeiras de Rua”, pretende reunir algumas brincadeiras que fizeram e que fazem parte das infâncias de ontem e de hoje. Para isto, elaboramos um mural virtual por meio da aplicação Padlet, o qual pode ser acessado por meio de um link, a partir de qualquer dispositivo conectado à internet.

O motivo de escolher este tema relaciona-se à intenção de oportunizar às crianças a brincar com os jogos e brincadeiras que se praticava e que ainda se pratica dispondo de pouquíssimos aparatos além do próprio corpo, algum espaço, boas companhias e muita energia! Pensando em uma questão atual relacionada à restrição de boa parte das crianças ao espaço limitado de suas casas ou apartamentos, apartados de seus pares a maior parte do tempo, fora do espaço escolar, isolados no entretenimento oferecido pelos tablets, celulares, computadores e videogames _ os quais limitam cada vez mais a atividade do próprio corpo e o relacionamento com o outro _ buscou-se oferecer um caminho simples para as crianças que têm o mínimo de acesso a estes dispositivos, conectados à internet, até outros tipos de brincadeiras, jogos, entretenimento e diversão: aquelas que reinaram em um tempo no qual todas as crianças brincavam, juntas, na rua.

As brincadeiras aqui apresentadas podem ser praticadas no quintal ou na garagem de casa, no sítio da avó, no clube, na rua tranquila do bairro vizinho, no parque ou na praça da cidade, na quadra ou no campo de futebol do bairro ou do prédio, na casa do primo, da tia, do amigo e algumas até na sala do apartamento, além, é claro, da

escola. A ideia é fazer mais com menos: com muita disposição, criatividade e alegria, é possível divertir-se bastante sem gastar nada! Não é preciso adquirir brinquedos ou objetos caros, basta improvisar com o que temos em casa ou encontramos na rua, no lixo ou no mato, por exemplo (como pedrinhas, gravetos, tampinhas, corda, pedaços de plástico, folhas de caderno, um pedacinho de giz...).

Para acessar o trabalho e o debate sobre ele, escaneie os QR Codes abaixo (Figuras 1 e 2) usando a câmera do seu dispositivo móvel ou um aplicativo de leitura de QR Code. Isso direcionará você para o trabalho e o vídeo, respectivamente, disponíveis em [<https://padlet.com/lucruz1984/gxrr7uxy07mjphmw>] e [<https://youtu.be/jpoen1s7yaU>].

Figura 1 - Um Padlet brincante



Figura 2 - WebProsa de apresentação do Padlet



Fonte: Curso de extensão *Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante*
- Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada –2021 (PROEX/UFOP).

INTRODUÇÃO

De acordo com a autora Terezinha Vieira, nós, seres humanos, somos seres essencialmente brincalhões. Diferentemente de outros animais, no entanto, nós continuamos gostando de brincar mesmo quando adultos. Brincar representa um sinal de saúde. Brincar tem muito de criar, pois, a partir das brincadeiras, buscamos sempre um jeito de inovar, de criar, fazer humor, brincar com as ideias, com as palavras, com as cores, os sons ou com o nosso próprio corpo. E criar quase passa a ser, conforme esta autora, uma questão de sobrevivência. Isto porque, frente aos tempos difíceis em que vivemos, é necessário inventar sempre novas formas de enfrentar as dificuldades, com os poucos recursos de que dispomos. E também porque o mundo muda rapidamente, o que cria a necessidade de sermos, suficientemente, flexíveis.

Da mesma forma a criança, ao ser educada neste mundo em constante mudança, necessita explorar suas múltiplas linguagens como um meio de se expressar e de apreender a realidade à sua volta. Uma das várias linguagens da criança que pode ser explorada por meio do brincar é aquela na qual a brincadeira é o próprio corpo. Segundo Vieira (2004), a brincadeira proporciona aprendizados para a criança, inclusive, sobre o seu corpo, conhecendo mais sobre seus limites e potencialidades.

Outro aspecto que a autora explora, refere-se à confecção dos próprios brinquedos, quando esta discute a respeito da criatividade (Vieira, 2004, p. 27). Para ela, “criatividade envolve sempre a criação de algo novo. Pode tratar-se de uma ideia, uma invenção, ou a reelaboração e aperfeiçoamento de ideias ou produtos que já existem”. A criatividade representa a possibilidade de fluência, que se caracteriza como a associação de uma ideia a outra com facilidade, e, também, de flexibilidade, que significa a facilidade de mudar a orientação do pensamento,

o que é o oposto da rigidez. Essas são características essenciais para enfrentar as dificuldades que encontramos nos tempos de hoje, em constante mudança, conforme mencionamos anteriormente.

Além desses traços, as pessoas criativas apresentam características de personalidade como espontaneidade, intuição e maior tolerância à ambiguidade, à desordem e à complexidade (Vieira, 2004, p. 23). Para esta autora, portanto, é possível otimizar a capacidade criativa das pessoas, sendo a criação dos próprios brinquedos uma das possibilidades de se propiciar esse desenvolvimento, já que nesta situação as crianças estão criando, apropriando-se ativamente de bens culturais e construindo conhecimentos.

Se o processo criativo tem algo do brincar, a produção dos próprios brinquedos, portanto, é um processo que favorece o desenvolvimento da criatividade, para além de todos os outros benefícios que são proporcionados pela brincadeira. Nesta situação, quando a criança ressignifica um objeto, ela está exercitando a sua capacidade simbólica, e é a capacidade simbólica que lhe permite evocar coisas ausentes, que lhe permite usar uma coisa no lugar da outra, de modo que começa a se libertar da força determinadora dos objetos presentes [...] (VIEIRA, 2004, p.13).

Leila Pinto (2004) ao discutir a importância da vivência lúdica em nossas vidas, afirma que lúdico para quem brinca é diversão, recreação, brincadeira, brinquedo ou jogo; momento de festa ou de vivenciar atividade com muita animação. Segundo a autora, é a construção da alegria pela prática da liberdade. Constituindo-se como um dos fundamentos da cultura e da vida social, a brincadeira estimula o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva. Vivenciar o lúdico por meio das brincadeiras, portanto, constitui-se como um direito de todos nós, homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, portadores de necessidades especiais, ricos, pobres, negros e indígenas, não se constituindo como um privilégio das crianças (ALVES, 2005).

Pinto (2004) apresenta o lúdico a partir de três categorias: como experiência plural significativa, como experiência compartilhada e como possibilidade de exercício da autonomia. Na primeira categoria, o lúdico é representado como uma ação com sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes. A experiência lúdica nos fala então, sobre a maneira de cada um sentir, pensar, decidir, agir e conviver na vivência realizada. Ela nasce da curiosidade, da motivação e do interesse dos sujeitos brincantes, realizando-se segundo as suas capacidades. É, portanto, uma vivência ao mesmo tempo singular, no sentido de que cada experiência é única, e plural, por ser multicultural em termos de conteúdos de ação. Caracteriza-se também como uma oportunidade para expressão dos sujeitos e de conteúdos culturais.

Na segunda categoria, o lúdico como experiência compartilhada, Pinto (2004) nos mostra que o jogo envolve confiança no outro para a superação de desafios e riscos, e que a construção compartilhada na experiência lúdica capacita o grupo a transformar o desejado em algo possível, de modo que sujeitos e grupos se fortalecem. Dessa experiência surgem as regras de convivência e de organização, constituindo-se o jogo lúdico como um espaço privilegiado de diálogo e de interação, que carrega ricas possibilidades para administração dos conflitos.

Na terceira categoria apresentada pela autora, o lúdico como exercício da autonomia, a experiência lúdica é enfatizada pelo direito que todos têm de ser, decidir e agir como indivíduo e como sujeito coletivo. A liberdade no jogo lúdico é autonomia construída na interação com o outro, não podendo ser entendida como fazer o que se quer, na hora e no lugar que se desejar, ou como um bem absoluto, doado ou herdado, do qual se pode abusar. Ao contrário, a liberdade na experiência lúdica é vivenciada como uma experiência citada, que implica a superação do arbitrário e presume que haja negociações entre os brincantes, para que se possa brincar livremente (Pinto, 2004).

É com base no que foi discutido e apresentado por estas autoras, que trazemos a proposta do Mural Virtual «Webfólio: Brincadeiras de Rua». Entendemos que as brincadeiras de rua contemplam o que foi destacado pelas autoras como oportunidades de vivência do lúdico, as quais podem ser exploradas por adultos e crianças, como formas de promover seu desenvolvimento pessoal enquanto indivíduos e enquanto coletividade.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Oportunizar às crianças (de qualquer tamanho) o acesso a várias brincadeiras tradicionais e, também, a algumas pouco conhecidas (inclusive algumas recém-inventadas) que fizeram parte da infância de muita gente ou que permanecem vivas até os dias de hoje, dando-lhes a possibilidade de brincar em interação com outras crianças (de qualquer tamanho), de forma a explorar as possibilidades de seu próprio corpo.

Objetivos específicos:

1. Pesquisar as brincadeiras que permearam (e permeiam) as infâncias de ontem e de hoje;
2. Desenvolver uma plataforma (mural virtual) de divulgação de jogos e brincadeiras que favoreçam o movimento corporal e a interação entre os pares;

3. Mostrar como brincar (explorando as possibilidades e as múltiplas versões de uma mesma brincadeira) por meio de imagens, vídeos, músicas, textos, áudios e fotografias.
4. Estimular a prática das brincadeiras que privilegiam o uso do próprio corpo como uma alternativa aos jogos eletrônicos e à televisão.
5. Estimular a construção dos próprios brinquedos a partir de aparatos simples e de fácil aquisição.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “Brincadeiras de rua” tem por objetivo propiciar às crianças que não têm ou não tiveram acesso (ou mesmo aquelas que tiveram e não mais praticam ou que se esqueceram de como fazê-lo) as brincadeiras que eram praticadas, coletivamente, nas ruas e nos espaços abertos acessíveis às diversas infâncias de várias regiões do Brasil. Brincadeiras “inventadas” com este mesmo propósito de propiciar a comunhão (o encontro com o outro, ou vários outros, para a realização de tarefas coletivas por diversão) e o movimento do corpo, utilizando-se de recursos simples e fáceis de conseguir (gratuitos, reaproveitados, presentes no ambiente doméstico) também são bem-vindas e deverão ser exploradas, como forma de estímulo à criatividade e ao exercício da imaginação.

A escolha deste tema relaciona-se à necessidade observada de que as crianças de hoje (e, também, as de ontem) precisam movimentar-se muito mais do que normalmente se movimentam, especialmente aquelas que vivem nos grandes centros urbanos, bem como julga-se ser mais apropriado que elas convivam umas com as outras e compartilhem experiências significativas muito mais do que normalmente o fazem, em seu dia a dia, fora do espaço escolar.

O formato escolhido para expor as brincadeiras selecionadas, o mural virtual, pretende estabelecer-se como uma “ponte” entre os meios hoje mais frequentemente utilizados pelas crianças em busca de diversão (computadores, tablets, celulares e outros dispositivos eletrônicos conectados à internet) e os meios que eram mais largamente utilizados pelas crianças para divertirem-se, em um período anterior à popularização dos equipamentos eletrônicos conectados à rede

Acredita-se que este Mural Virtual - Webfólio: Brincadeiras de Rua, pode servir para estimular às crianças a brincarem entre si e com adultos, também fora do espaço escolar, já que este têm-se consolidado como espaço privilegiado (e muitas vezes único) de disseminação e práticas deste tipo de brincadeira, dadas às restrições de espaço e tempo que alegam as famílias para a diminuição desta prática nos vários ambientes fora da escola.

Com isso, pretende-se estimular a prática de brincadeiras que privilegiam o uso do próprio corpo, explorando suas possibilidades de movimento e suas potencialidades: estimular a construção dos próprios brinquedos a partir de aparatos simples e de fácil aquisição, visando, com isso, contribuir para o exercício da criatividade e da imaginação: estimular a convivência em grupo para atividades de lazer, o que, além de favorecer a afetividade, a alegria, o prazer na companhia dos pares, estimula também a interatividade, a cooperação, a negociação, a busca por resolução de problemas de forma coletiva, a tolerância, o diálogo, enfim, várias características que são desejáveis na sociedade de hoje e que é possível estimular por meio da brincadeira.

Por fim, é importante lembrar, acredita-se ainda que o referido trabalho poderá contribuir para disseminar a prática e o desenvolvimento de novas brincadeiras conforme as sugeridas, fazendo com que esta modalidade de brincadeira não se extinga com a impossibilidade, hoje presente em vários lugares, das crianças brincarem juntas, nas ruas. Além disto, este trabalho visa também favorecer o convívio,

a cooperação e uma convivência equilibrada e harmônica entre as crianças e suas famílias, já que todas as brincadeiras permitem a participação de crianças de todos os tamanhos, inclusive daquelas cuja infância já passou (o que não significa que, por isso, não seja mais possível brincar, ao contrário, é o que se deseja, já que a brincadeira é um eficaz exercício para o bem-estar do corpo e da alma).

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente projeto, realizar-se-ão as seguintes etapas:

- 1) Pesquisa
- 2) Elaboração do mural virtual
- 3) Desenvolvimento do mural virtual

Na primeira etapa, referente à pesquisa, serão investigadas quais brincadeiras poderão ser inseridas no mural virtual, com base nas escolhas feitas anteriormente: critério relacionado ao caráter coletivo das brincadeiras; critério relacionado ao espaço no qual poderá ser realizada a brincadeira, dando-se preferência aos ambientes ao ar livre; critério relacionado ao estímulo do movimento do corpo, de modo a explorar suas possibilidades e potencialidades; critério relacionado à acessibilidade da brincadeira e do jogo, que refere-se à necessidade de pouquíssimos recursos para que a mesma possa ser plenamente realizada.

Nesta etapa, será perguntado a diversas pessoas, cuja seleção será aleatória ou conforme a disponibilidade, abrangendo: diversas faixas etárias, regiões de vivência no período da infância, contemplando ambos os gêneros e a maior variedade de classes sociais tantas quantas seja possível, quais as brincadeiras preferidas da sua infância,



ou de quais se lembra, especialmente aquelas em que era possível brincar na rua, de forma coletiva e dispondo de recursos mínimos ou de nenhum recurso, além do próprio corpo? Será dado aos participantes ainda a oportunidade de divulgar as brincadeiras “inventadas” por eles e de socializar, conforme seu desejo e disponibilidade, materiais que sirvam para ilustrar as brincadeiras informadas, tais como vídeos, fotografias, desenhos, brinquedos confeccionados por eles, objetos utilizados na brincadeira etc.

A segunda etapa refere-se à organização do material reunido, estabelecendo-se quais brincadeiras deste repertório serão publicadas no mural e como as mesmas serão apresentadas, fazendo-se uso de textos explicativos, imagens disponíveis na internet e material enviado pelos participantes da etapa de pesquisa. Também nesta etapa serão definidos o layout do mural, a disposição das brincadeiras elencadas ao longo dele, esquema de cores, letras, design de figuras, etc. Serão ainda pesquisadas modalidades variadas das brincadeiras elencadas, como uma maneira de possibilitar novas formas de se brincar uma brincadeira bastante conhecida por todos. A apresentação das brincadeiras deverá contemplar as regras e as instruções de como brincar, em linguagem simples, objetiva, direta e o com o máximo de ilustrações possíveis a partir dos recursos já mencionados.

A terceira etapa refere-se aos recursos que serão construídos para auxiliar na apresentação das referidas brincadeiras. Serão realizados, por exemplo, vídeos em que é mostrado como se brinca determinada brincadeira ou determinada versão, menos popular, da mesma. Poderão ser expostas também fotografias que ilustrem os passos do desenvolvimento da brincadeira, bem como o prazer expresso pelos participantes ao brincar. Os brinquedos a serem confeccionados de forma simples e com recursos acessíveis também deverão ser desenvolvidos nesta etapa, bem como os acessórios que poderão ser úteis ou representar alternativas de uso nas brincadeiras elencadas.

A referida produção pretende realizar-se de forma coletiva, já que conta com a participação de diversos atores que serão convidados a sugerir e relembrar brincadeiras da sua infância ou das infâncias com as quais brinca nos dias de hoje (filhos, sobrinhos, irmãos, netos, alunos, etc.), sempre sob a perspectiva das “brincadeiras de rua”.

O tempo mais adequado destinado à referida produção deverá ser de aproximadamente 70 dias, levando-se em consideração a seguinte distribuição para cada etapa: parte 1 - dez dias; parte 2 - quinze dias; parte 3 - quarenta e cinco dias. A última etapa é a mais extensa pois poderá demandar pesquisa, obtenção de materiais ou de orientações mais específicas sobre como produzir os brinquedos e acessórios, além de levar em consideração a disponibilidade das pessoas que se dispuserem a participar do material audiovisual e fotográfico a ser produzido. A primeira e a segunda etapa poderão se dar concomitantemente, em parte.

O mural poderá ter sua elaboração iniciada tão logo a pesquisa forneça subsídios para tal, ou seja, sugestões de brincadeiras. Para o desenvolvimento deste projeto será necessário equipamento para produção e coleta do conteúdo (fotos, vídeos, áudios, músicas) a ser elaborado e coletado junto aos participantes, tais como câmera fotográfica, aparelho de telefone celular, computador, acesso à internet, microfone/fone, aplicativos de edição de áudio/vídeo etc. Serão necessários ainda os recursos para construção dos modelos/moldes que inspirarão a criação dos próprios brinquedos (recursos de custo mínimo ou de fácil acessibilidade no cotidiano, conforme o proposto).



Cronograma de atividades e divisão de tarefas

Ação	Quando	Como
Pesquisa	Primeiro momento – duração de aproximadamente dez dias (17/09 a 27/09)	Investigar junto aos amigos, conhecidos, parentes, quais eram as brincadeiras de sua infância (ou quais são) preferidas, principalmente aquelas praticadas na rua, coletivamente.
Criação do mural virtual	Segundo momento – duração de aproximadamente quinze dias (28/09 a 12/10)	Desenvolver no aplicativo <i>Padlet</i> as brincadeiras que serão abordadas, dentre as pesquisadas, e os recursos disponíveis utilizados para mostrá-las.
Desenvolvimento do mural	Terceiro momento – duração de aproximadamente quarenta e cinco dias (13/10 a 27/11)	Desenvolver recursos próprios para mostrar e exemplificar as brincadeiras, tais como produção de vídeos, textos, áudios, fotografias e brinquedos.

AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO

1. Faça uma reflexão desta experiência a partir das seguintes questões: a) Essa experiência oportunizou exercitar o espírito crítico e criativo? (Dê pelo menos um exemplo em que esta situação ocorreu).
2. Você considera que como proponente deste Webfólio atuou como um/a estudante investigador/a ou reflexivo/a? Explícite seus motivos.
3. Você, como estudante, considera que ainda precisa desenvolver alguma dessas características para tornar-se um/a futuro/a professor/a investigador/a ou professor/a reflexivo/a? Qual ou quais?
4. Não se esqueça de fazer articulações teóricas sobre suas posições/análises.

5. Quais aprendizagens podem ser destacadas na produção de seu Webfólio?
6. Quais os desafios enfrentados e possibilidades efetivadas?

(Roteiro de autoavaliação proposto pela professora Márcia Ambrósio, da disciplina “Recreação, jogos e brincadeiras”, do 7º período do Curso de Pedagogia (EAD/UFOP), no ano de 2021)

A experiência de construção do Webfólio brincante oportunizou o exercício do espírito crítico e criativo na minha trajetória como estudante. Durante o processo, pude refletir sobre como abordar o trabalho, quais aspectos gostaria de explorar e qual problemática envolvida. Ao dialogar com outras pessoas, suas perspectivas e experiências, surgiu a ideia de construir um Webfólio brincante que compartilhasse vivências e proporcionasse experiências futuras para um público mais amplo.

Essa experiência também estimulou meu lado investigativo. Pesquisei sobre brincadeiras que atendessem aos critérios que eu desejava apresentar: brincadeiras coletivas, que estimulassem a expressão corporal, promovessem movimento e não dependessem de recursos complexos. Ao explorar o tema das brincadeiras de rua, percebi que elas poderiam se adaptar ao contexto atual, não necessariamente sendo praticadas nas ruas como antigamente. A disciplina proporcionou reflexões que me levaram a recriar possibilidades brincantes adaptáveis ao mundo contemporâneo.

Como estudante, reconheço que estou em constante desenvolvimento. Acredito que o caminho para me tornar um futuro professor investigador e reflexivo envolve a leitura de textos que estimulem essas reflexões. Eles nos auxiliam a colocar em prática as investigações e produções reflexivas.

De acordo com Alves (2005), há uma vasta bibliografia e várias teorias que exploram a importância e o significado dos jogos e

brincadeiras para a humanidade, principalmente para as crianças. A autora destaca as teorias psicológicas, o jogo simbólico, a construção de identidades e a apropriação de regras sociais.

Segundo Vieira (2004), além de sermos seres essencialmente comunicativos, expressamos nossos sentimentos, intenções e desejos por meio de várias formas de linguagem, além da linguagem oral. A brincadeira proporciona às crianças a apropriação dessas diferentes linguagens, que têm um impacto direto em seu desenvolvimento. Portanto, é essencial que as crianças sejam incentivadas a explorar essas linguagens e tenham espaço para se expressar e compreender a realidade ao seu redor. Cabe ao professor resgatar em si mesmo as novas modalidades de diálogo, com seus parceiros e com as crianças, e construir um espaço para essas interações, uma vez que a linguagem lúdica é o meio pelo qual as crianças podem falar de si mesmas.

Nesse contexto, a proposta do Webfólio brincante visa contribuir para a criação desses espaços de diálogo, utilizando as linguagens oferecidas e estimuladas pelas brincadeiras, com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para uma prática docente eficaz no futuro.

Podemos destacar como aprendizagens significativas o exercício da criatividade e o diálogo com os participantes que compartilharam suas experiências de infância e brincadeiras marcantes. Além disso, a atividade de pesquisa também foi valiosa, exigindo uma sistematização cuidadosa desse processo para alcançar os objetivos propostos.

O principal desafio enfrentado na realização desse trabalho foi a “luta contra o tempo”, em que houve o desejo de fazer o máximo, mas também a necessidade de conciliar com as limitações de tempo para dialogar, coletar informações, sistematizá-las e organizá-las de forma cuidadosa no mural virtual proposto. As possibilidades efetivadas incluíram a sistematização e a fundamentação do trabalho, além do desenvolvimento de um protótipo de projeto que acabou se mostrando potencialmente mais amplo e abrangente do que o inicialmente planejado.

SOBRE O PADLET

Para obter mais informações sobre o Padlet, uma ferramenta digital que permite a criação de murais virtuais colaborativos, você pode usar um navegador de internet em seu computador ou um aplicativo em seu celular. O acesso é gratuito, embora existam algumas restrições em relação à quantidade de murais disponíveis,

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **Orientação Pedagógica: Significado dos jogos e brincadeiras para jovens e adultos**. CBC - Educação Física Ensino Médio. Centro de Referência Virtual do Professor. SEE/MG, 2005.

MONTAGNIN, Roseli Cristina Janes Montagnini. **Brincadeira pega-pega e variações**. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Brincadeira-Pega-Pega-em-Casa-e-Vana%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso: 26 nov. 2020.

PINTO, L. M.S.M. Experiência Educativa Lúdica. In: SALGADO, M.U.C. e MIRANDA, G.M. (Orgs.) **Coleção Veredas** - Formação Superior de Professores(as). Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, v.6.

Website: Dicas Pais e Filhos. (2020, 26 de novembro). **Brincar ao ar livre faz bem**. Disponível em: <http://dicaspaisefilhos.com.br/diversao/brincadeiras/brincar-ao-ar-livre-faz-bem/>. Acesso: 26 nov. 2020.

Website: **Território do Brincar**. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/>. Acesso: 28 de novembro de 2020.

Vídeo: Mizael, F. [Prof Educação Física Fabiana Mizael]. **Aula Jogos e Brincadeiras** - “Pega pega” [Vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pvd6bu99LpY&ab_channel=HandebolGera%C3%A7%C3%B5es. Acesso: 26 de novembro de 2020.

Vídeo: Physis 4 Youth. Jogos e Brincadeiras - Temporada 1: Férias [Vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MIFIA8f308&ab_channel=Physis4Youth. Acesso: 26 de novembro de 2020.

Vídeo: Colégio Verbo Divino. **Amarelinha Africana** - Integral EF1 [Vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a0GmqI6Mkf&ab_channel=Col%C3%A9gioVerboDivino. Acesso: 26 de novembro de 2020.

Vieira, Terezinha. **As linguagens e a construção do conhecimento**. Disponível em: https://www.moodle.ufop.br/pluginfile.php/316133/mod_resource/content/1/As%20linguagens%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20%28VIEIRA%2C%20Terezinha%29.pdf. Acesso: 28 de novembro de 2020.



5a

Parte

**GUIAFÓLIO
BRINCANTE**



No capítulo 8, a organizadora dá continuidade um **Guiafólio Brincante** apresentado no livro “Tendências da Pesquisa em Educação” e apresenta as evidências dos saberes e conhecimentos criados, ensinados e adquiridos pelos participantes inscritos nas atividades do Projeto intitulado “Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante”, por meio de um “Guiafólio brincante”. Esse projeto faz parte do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - Práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação, idealizado e coordenado pela autora deste Capítulo.

The background of the entire page is a dense, repeating pattern of stylized handprints and leaves. The handprints are in various colors including green, red, and brown, and are scattered across the surface. The leaves are also in similar colors and are interspersed with the handprints. The overall color palette is warm, dominated by shades of orange, brown, and green.

8

Márcia Ambrósio

GUIA FÓLIO BRINCANTE

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97815.8

Na quarta parte, intitulada “Guiafólio brincante”, apresentamos a síntese das WebProsas do Projeto “Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante”, que faz parte do “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação”, com a participação de diversos convidados nacionais, conforme ilustrado na Figura 1.

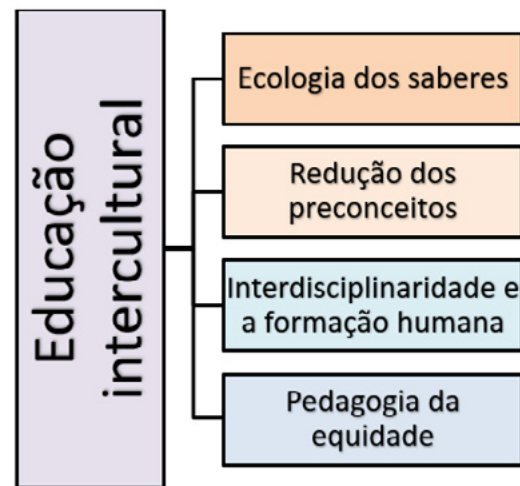
Figura 1 - Ações vinculadas ao Projeto de Extensão Pedagogia Diferenciada (DEETE/UFOP – 2022 a 2017)



Fonte: Imagem elaborada pela organizadora da obra (2023).

As ações do Programa têm proporcionado espaços de múltiplas possibilidades, estabelecendo um diálogo diferenciado com os cursos de Licenciatura, tanto presenciais quanto a distância, da UFOP e de outras instituições de ensino superior públicas e privadas de diferentes municípios do Brasil. Dessa forma, estamos avançando na busca pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Figura 2 - As dimensões do processo educativo inter/multicultural



Fonte: Imagem elaborada por Ambrósio (2023).

O processo de interação estabelecido entre os participantes da comunidade buscou contribuir de forma significativa para o sucesso das ações. Utilizamos as redes sociais como espaços de armazenamento e divulgação, incluindo blogs específicos, o site Facebook, e-mails e os Canais do YouTube da Professora Márcia Ambrósio e do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada, onde as gravações das Webconferências estão disponíveis para acesso. O Programa é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE/CEAD/UFOP), por meio de seus Cursos - Práticas Pedagógicas (especialização) e Licenciatura em Pedagogia (EAD), em parceria com outros Departamentos da UFOP e instituições parceiras, como a Rede Internacional de Ações Coletivas de Universidades (RIA), o Grupo de Estudos Multiculturais da UFRJ e a FE/UFRJ.

Nossa metodologia de trabalho nos webinários e webprosas aprendentes entrelaça diferentes tipos e formas de conhecimento, por

meio de apresentações de conteúdos acadêmicos, expressões artísticas, depoimentos, com muito afeto e sensibilidade, em práticas didáticas bem-sucedidas e debates teóricos ricos.

O USO DO CORPO BRINCANTE, DOS JOGOS E DO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO: DA EXTENSÃO À PESQUISA FINANCIADA PELA FAPEMIG

O projeto de extensão intitulado “O Corpo Brincante, as Brincadeiras, as Histórias Infantis e o Uso do Portfólio como Processo Avaliativo” foi realizado nos polos UAB presenciais do Departamento de Educação e Tecnologias (CEAD/UFOP) e na Pró-Reitoria de Extensão (UFOP) a partir de 2015. As ações do projeto tiveram continuidade em 2016, atendendo a um número significativo de professores(as).

Também em 2016, apresentamos nosso projeto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), com o título “O Corpo Brincante, o Uso dos Jogos e do Portfólio de Aprendizagem no Processo Educativo”, o qual foi aprovado no Edital Universal da FAPEMIG. Realizamos a pesquisa nos anos de 2018 a 2020. Como resultados, elaboramos diversos produtos que disponibilizamos para acesso e uso pedagógico, os quais serão resumidos a seguir.

1. **E-portfólio do corpo brincante:** uma plataforma virtual para acesso público ao e-book, aos cadernos didáticos, aos vídeos explicativos, material para download (cartas e tabuleiros) e artigos para maior compreensão da informação tratada, assim como vídeos com temas transdisciplinares de outros educadores, registros digitais



de suas atividades, projetos e conquistas, incorporando fotos e outros recursos multimídia. Aponte a câmera do seu celular para ler o QR Code ao lado.

Tal plataforma, disponível no endereço www.e-corpobrincante.ufop.br, possibilita assistir às videoaulas, baixar o ebook, os cadernos didáticos, os tabuleiros, as regras e as cartas de cada jogo. Conforme detalhamento a seguir:

1. **E-book e livro impresso:** O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio do Corpo Brincante no processo educativo.
2. **Ebook e Cadernos Didáticos impressos sobre os jogos criados** (Volume I e II):
 - a) Feudo War (Sobre feudalismos)
 - b) Entre Trincheiras (Sobre a 1ª guerra mundial;
 - c) Trilha da Sustentabilidade (Sobre a sustentabilidade);
 - d) Entre Gêneros (Sobre as questões de gênero);
 - e) Revisionando (Ensinando a criação de jogos)

Tabuleiros e cartas que podem ser baixados via E-portfólio do Corpo Brincante (website).

1. **Vídeos explicativos de cada jogo e da obra estão disponíveis nos canais do YouTube:** “Professora Márcia Ambrósio DEETE UFOP” e “O corpo brincante”. Aponte a câmera do seu celular para ler o QR Code ao lado.



Os(As) professores(as) podem utilizar o e-portfólio para refletir sobre o que e como aprendem, registrar suas descobertas e compartilhar suas experiências com outras pessoas. Essa combinação de ferramentas virtuais e recursos didáticos, que também podem ser impressos para uso na escola, como no caso dos tabuleiros e cartas de cada jogo, oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades, a troca de conhecimentos e a criação colaborativa, tanto para os estudantes como para os(as) professores(as).

Todo o material disponível, em conjunto, tem o potencial de melhorar a interpretação, estimular o surgimento de boas ideias, promover a interação entre os autores e interlocutores, além de incentivar a criação de novas abordagens didáticas e a produção de novos jogos. Ao combinar o uso de jogos de tabuleiro com o e-portfólio do Corpo Brincante, são criadas experiências de aprendizagem ricas e criativas. Por um lado, os jogos de tabuleiro podem ser utilizados como atividades iniciais para introduzir conceitos e despertar o interesse dos(as) alunos(as), permitindo que eles(as) posteriormente desenvolvam seus próprios jogos.

Destaco que este trabalho contou com a colaboração de diversos(as) professores(as), estudantes convidados(as), professores(as) de outras universidades e técnicos do CEAD/UFOP, todos os quais generosamente aceitaram nosso convite e contribuíram com nossas atividades, visando produzir um material rico para reflexões sobre pesquisa/educação. Esse material pode ser acessado de forma síncrona e assíncrona por meio da plataforma do YouTube.

A seguir, apresentamos as ações e os produtos desenvolvidos na pesquisa durante o 3º Seminário Virtual em 2020 e nos Webinários de 2021 e 2022:



1. **3º Seminário Virtual em 2020:**

- Apresentação dos resultados preliminares da pesquisa
- Discussões teóricas e práticas sobre o uso do e-portfólio e dos jogos de tabuleiro no processo educativo
- Trocas de experiências entre os participantes
- Reflexões sobre as possibilidades e os desafios do uso dessas ferramentas

2. **Webinários de 2021 e 2022:**

- Apresentação aprofundada dos resultados da pesquisa
- Demonstração prática do uso do e-portfólio e dos jogos de tabuleiro em diferentes contextos educativos
- Debates sobre as potencialidades e os benefícios dessas abordagens pedagógicas
- Discussões sobre a integração do e-portfólio e dos jogos de tabuleiro com outras metodologias e recursos didáticos

Além dessas ações, durante os seminários e webinários, foram desenvolvidos materiais complementares, como guias de utilização do e-portfólio e dos jogos de tabuleiro, exemplos de atividades práticas e sugestões de abordagens didáticas. Esses materiais foram disponibilizados para acesso e uso pedagógico pelos participantes. Essas iniciativas visaram promover a disseminação dos resultados da pesquisa, compartilhar boas práticas e estimular a adoção do e-portfólio e dos jogos de tabuleiro como recursos educacionais inovadores.

3º Seminário Virtual “O Corpo Brincante e o uso dos jogos no processo educativo” - Ano 2020

Obras lançadas

Livro 1

Título: “O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo”

Autores: Ambrósio, Márcia; Ferreira, Eduardo Mognon

Local de publicação: Curitiba, PR

Editora CRV

Ano de publicação: 2020

Volume: I

Livro 2

Título: “Cadernos didáticos: uso dos jogos no processo educativo”

Autores: Ambrósio, Márcia; Ferreira, Eduardo Mognon

Local de publicação: Curitiba, PR

Editora CRV

Ano de publicação: 2020

Volume: II

Playlist do lançamento das obras

Na playlist do lançamento das obras, você encontrará uma série de vídeos que abordam os jogos e conteúdos da obra “O Corpo Brincante” e o uso dos jogos no processo educativo. Os vídeos foram produzidos em 2020 e exploram a relação entre o corpo brincante e o uso dos jogos no processo educativo. Os autores, especialistas e palestrantes convidados(as) discutem temas relacionados aos jogos, à ludicidade e às estratégias práticas para integrar esses elementos no processo educativo. Aproveite o conteúdo disponível nos vídeos para aprofundar suas reflexões e ampliar seu conhecimento sobre o assunto. Verifique o QR Code ao lado utilizando a câmera do seu celular.



Lançamento dos volumes I e II – e do Caderno Didático “Revisionando”

No primeiro dia de lançamento das obras, em 01 de dezembro de 2020, contamos com a presença das professoras convidadas Diene Mello (UEL) e Juana Sancho (Universidade de Barcelona). Elas analisaram as principais abordagens teórico-práticas discutidas pelos autores presentes. Em um primeiro momento, destacaram que a obra combina criações originais de jogos didáticos com a proposta do E-portfólio Brincante, abordando temas complexos para o ensino de História e outras disciplinas, como Feudalismo, Primeira Guerra Mundial, Sustentabilidade e Gênero.



Durante o debate, foi apresentado o conceito de processo educativo brincante de Ambrósio & Ferreira, 2020, p. 137 a 142), que

estimula uma ampla gama de conhecimentos, abrangendo diversos aspectos, tais como:

1. **Reorganização do espaço escolar e uma nova relação com o conhecimento:** O processo educativo brincante propõe uma mudança na forma como o espaço escolar é estruturado, buscando criar ambientes mais dinâmicos e interativos, nos quais os alunos possam explorar o conhecimento de maneira mais livre e participativa.
2. **Pedagogia do encantamento:** A abordagem brincante busca despertar o encantamento nos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e motivador. Por meio dos jogos e atividades lúdicas, os alunos se envolvem de forma mais engajada e emocional com o conteúdo.
3. **Abordagem didática brincante voltada para as aprendizagens:** O processo educativo brincante utiliza estratégias didáticas que envolvem jogos, brincadeiras e atividades interativas como forma de promover a aprendizagem significativa. Os alunos são incentivados a participar ativamente, explorar o conteúdo de forma prática e aplicá-lo em situações reais.
4. **Formação além das fronteiras disciplinares:** A abordagem brincante busca transcender as fronteiras disciplinares, promovendo uma integração de conhecimentos e habilidades. Os alunos são estimulados a fazer conexões entre diferentes áreas de conhecimento, enriquecendo sua compreensão global.
5. **Continuidade e/ou mudança nas práticas pedagógicas:** O processo educativo brincante propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas tradicionais, incentivando os educadores a repensarem suas abordagens e experimentarem novas formas



de ensinar. Isso pode envolver a adoção de estratégias mais participativas, colaborativas e criativas.

6. **Estímulo ao protagonismo docente/discente:** A abordagem brincante valoriza o papel ativo tanto do professor quanto dos(as) alunos(as). Os educadores são incentivados a assumir um papel de mediadores, facilitando o processo de aprendizagem e estimulando o protagonismo dos estudantes, que são encorajados a expressar suas ideias, participar ativamente e construir seu próprio conhecimento.
7. **O aspecto relacional do ato de ensinar/aprender é fundamental na abordagem brincante.** Ela reconhece a importância das relações interpessoais no processo educativo, promovendo a interação, a troca de experiências e o trabalho em equipe. Os alunos são convidados a assumir papéis híbridos, ora como espectadores, ora como mediadores, o que enriquece a experiência de aprendizagem.

Esses elementos juntos compõem o processo educativo brincante, que tem como objetivo transformar a experiência de ensino e aprendizagem, tornando-a mais envolvente, significativa e prazerosa para todos os envolvidos.

Em outro momento da discussão, o Caderno didático do Jogo “Revisionando”, presente no quinto caderno, foi abordado como uma ação brincante que adota uma arquitetura didática aberta, estimulando a inventividade na criação de novos jogos. A autora e o autor incentivam os(as) docentes a utilizarem a pedagogia de projetos e/ou pedagogia de fenômenos para desenvolver novas plataformas de jogos. Além disso, eles encorajam os(as) participantes a realizarem uma exploração criativa, colaborativa e transdisciplinar do conhecimento, por meio de estratégias didáticas interativas, visando estimular a autonomia dos envolvidos.

Caderno didático do Jogo “Entre Gênero”

No segundo dia, em 02 de dezembro de 2020, durante o lançamento do quarto Caderno didático, ocorreu um debate significativo sobre o jogo de tabuleiro “Entre Gênero”. Os(As) professores(as) convidados(as), Alexandre Gomes (UFVJM) e Cláudio Eduardo Resende Alves (UFMG/PBH), trouxeram reflexões relevantes sobre a compreensão histórica e cultural da identidade de gênero, orientação sexual e as questões que permeiam a sexualidade. Foram analisadas algumas cartas do jogo, como as Cartas das Perguntas e as Cartas Tempo, que exploram situações do cotidiano relacionadas ao universo escolar ou próximas à realidade vivida pelos jogadores.

O jogo “Entre Gênero” é inovador, pois aborda questões atuais e desafia as concepções colonialistas que tentam estigmatizar os Estudos de Gênero. Seu objetivo é promover a compreensão e a conscientização sobre a importância desses estudos, bem como os direitos e o respeito de todas as pessoas, independentemente de classe, raça e orientação sexual. É uma ferramenta que busca quebrar barreiras e contribuir para o debate na escola.



Caderno didático do Jogo de tabuleiro “Trilha da Sustentabilidade”

No terceiro dia do lançamento do Caderno didático intitulado “Jogo Trilha da Sustentabilidade”, a professora convidada Sandra Beline, que prefaciou o referido caderno, analisou as três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental, debatidas na obra. O jogo tem como



objetivo estimular os jogadores a repensarem suas atitudes em relação ao meio ambiente. Por meio da experiência proporcionada pelo manuseio das cartas do jogo, os(as) jogadores(as) encontram diferentes desafios, como as Cartas Fogo, que abordam questões relacionadas ao desmatamento e ao mau uso dos recursos ambientais; as Cartas Água, que tratam da importância do cuidado com a água potável do planeta e do gerenciamento adequado do lixo; e as Cartas Flores, que apresentam ideias sustentáveis e promovem a conservação do meio ambiente. Para tanto, os participantes devem responder aos desafios de aprendizagem propostos, conforme exemplificado abaixo:

“Elabore, juntamente com sua equipe, um plano para incentivar e implementar a prática da coleta seletiva em sua cidade. O planejamento deve incluir ações de incentivo, infraestrutura para a separação adequada do lixo e possíveis resultados de adesão à campanha realizada.” (AMBROSIO & FERREIRA, 2020, p. 82)

O excerto acima revela como os(as) jogadores(as) são incentivados a considerar novas atitudes que possam garantir a dignidade da vida no planeta Terra. Além disso, ao explorar diferentes situações presentes no jogo, os(as) participantes são expostos a conceitos e desafios relacionados à sustentabilidade, ação social, criatividade e ações coletivas, entre outros. Enfim, o jogo aborda questões relevantes do nosso cotidiano, tanto em nível local quanto global.

Cadernos didáticos dos jogos “Feudo War” e “Entre Trincheiras”

No último dia do lançamento dos cadernos didáticos, em 04 de dezembro de 2020, tivemos como convidado o Professor Marcello Pazin Giacconi da UFRGS, que prefaciou o volume I. Ele contribuiu no debate, com foco especial nos cadernos didáticos “Feudo War” e “Entre Trincheiras”. O primeiro caderno didático, intitulado “Feudo War”,

foi elaborado para trabalhar os conceitos do feudalismo. O jogo proporciona uma experiência em que o raciocínio histórico é fundamental para responder às questões que são sorteadas aleatoriamente no baralho de cartas. Ao explorar o jogo, os jogadores são transportados para um mundo paralelo dos feudos, com seus vassalos, servos e clero, revelando as lutas de classes, as disputas por terras e poder.



Já o segundo caderno didático, chamado “Entre Trincheiras”, convida os(as) jogadores(as) a vivenciarem ideias, concepções e fatos históricos dolorosos relacionados aos conflitos que levaram à Primeira Guerra Mundial. O jogo se desenrola por meio da organização das tropas da Tríplice Entente e Tríplice Aliança, desencadeando diversos conflitos representados simbolicamente pelas Cartas-bomba. Tais jogos permitem aos(às) estudantes vivenciarem os contextos históricos e geográficos de forma imaginativa, proporcionando uma experiência educativa única

O Professor Marcello Paniz Giacomoni, em sua participação, trouxe contribuições valiosas para a compreensão e a utilização desses jogos no processo educativo. Os cadernos didáticos proporcionam uma abordagem lúdica e imersiva, que desperta o interesse dos estudantes e estimula a reflexão sobre os temas históricos abordados.

Curso e WebProsa de extensão “O Corpo Brincante, os jogos e o e-Portfólio - 2021

O curso de extensão e as WebProsas “O Corpo Brincante, os jogos e o e-Portfólio”, realizado em 2021, foram criados com o objetivo de divulgar as obras lançadas e seus produtos, além de oferecer uma oportunidade de aprendizado virtual. O curso teve uma carga horária

total de 45 horas. Confira a playlist 'O Corpo Brincante e o uso dos jogos no processo educativo' por meio do QR Code abaixo.



Você também pode acessar a playlist clicando aqui.

A tecitura das WebProsas Brincantes (2021)

As WebProsas Brincantes contaram com a participação da pesquisadora Dra. Márcia Ambrósio e do pesquisador Me. Eduardo Mognon Ferreira, ambos da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto). Durante as sessões, eles discutiram o conceito de jogos educativos com os convidados e exploraram os diferentes tipos de jogos presentes nas obras em debate.

Cada WebProsa Brincante foi acompanhada por uma programação detalhada, síntese das discussões e um QR Code para acesso às informações adicionais. Essas sessões proporcionaram um espaço de aprendizado colaborativo e construtivo, contribuindo para a qualificação dos participantes no desenvolvimento de jogos de tabuleiro, reflexões sobre os jogos digitais e a ludicidade na prática educativa.

Em 12 de maio de 2021, ocorreu a 2ª WebProsa Brincante com o tema **“O uso dos jogos como recursos didáticos - potencializando saberes”**. Durante o evento, Eduardo F. Mogon, um dos palestrantes, ofereceu insights valiosos sobre o



planejamento e a produção de jogos educacionais, além de abordar a integração das humanidades nesse processo. O professor Rafael Rix Geronimo, doutor pela PUC-SP e nosso convidado, compartilhou um exemplo inspirador de gamificação, baseado em sua obra “Uma aventura no antigo Egito”,

Na 3ª WebProsa Brincante, intitulada “**As Cartografias Pedagógicas do jogo e uma nova relação com o conhecimento**”, realizada em 10 de junho de 2023, o professor convidado Dr. Marcello Paniz Giacomoni (UFRGS) explorou as seguintes temáticas: produção e planejamento de jogos, as Cartografias Pedagógicas do jogo e a criação de uma nova relação com o conhecimento. Além disso, apresentou o jogo “Mithistória”, que envolve mitos gregos, romanos, egípcios, entre outros. O WebEvento proporcionou uma troca valiosa de ideias e reflexões, promovendo a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e lúdicas no campo da educação. Durante o debate, também foram discutidos os limites do uso de jogos no processo educativo, os quais foram sintetizados nas conclusões deste capítulo.



Na 4ª WebProsa Brincante, intitulada “**A Coreografia das Cartas Revelando as Dimensões Pedagógicas do Jogo no Processo Educativo**”, realizada em 17 de junho de 2023, a conversa foi conduzida pela autora e pelo autor, juntamente com o professor Lucas Victor Silva (UFRPE). Discutimos a importância da coreografia das cartas para revelar as dimensões pedagógicas do jogo no processo educativo, promovendo uma imersão nos jogos e explorando-os de forma metacognitiva.



Na 5ª WebProsa Brincante, intitulada “**Jogada de Saberes: Jogo de Tabuleiro no Espelho dos Portfólios/e-Portfólios de Aprendizagem - Uma Aventura Singular e Plural do Conhecimento**”, a conversa continua, desta vez com a mediação do Prof. André Luiz de Oliveira (UFOP). O foco do debate é a quinta dimensão, que aborda o uso do portfólio e dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e como isso potencializa a metacognição.



REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. O Corpo Brincante e o uso dos jogos no processo educativo [Playlist]. [UFOP, 2014, 237 vídeos]: YouTube, 2020. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBk2jci27Rxw9DHTb4Qfc73n>. Acesso em: 11 de jun. 2023.

AMBRÓSIO, M.; FERREIRA, E.M. O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo. Curitiba, PR: Editora CRV, 2020. (Volume I).

AMBRÓSIO, M.; FERREIRA, E.M. Cadernos Didáticos: o uso dos jogos no processo educativo. Curitiba, PR: Editora CRV, 2020. (Volume II).

Podcast do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada – 2022

Descrição do episódio: *Podcast* de apresentação do curso Programa de extensão “Pedagogia diferenciada”: práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação. O objetivo principal do Programa é apresentar propostas educativas de ensino e de pesquisa, que desvelem uma relação pedagó-



gica geradora de oportunidades formativas, gestadas por meio das propostas curriculares diferenciadas e inclusivas. O projeto possui a concepção e a coordenação da Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP). Locução, organização e publicação dos episódios no *Spotify*: Professor Clayton José Ferreira e Professora Helena Azevedo Paulo de Almeida.

Conclusões provisórias os limites e possibilidades e a baixa frequência do uso dos jogos de tabuleiro no processo educativo

Ao analisarmos a frequência, limites e possibilidades dos jogos de tabuleiro no processo educativo, podemos concluir que diversos fatores influenciam sua adoção e valorização em diferentes contextos. Durante as discussões abordadas neste capítulo, foram destacados motivos que afetam a “popularidade” dos jogos de tabuleiro na escola e em outros espaços no Brasil, comparativamente a outros países europeus. Esses fatores incluem o histórico cultural, o acesso e disponibilidade dos jogos, a promoção e uso desses jogos no contexto educacional, e a mudança de hábitos de entretenimento.

1. **Histórico cultural:** A tradição e histórico cultural de um país influenciam as preferências de entretenimento e lazer da população. Em alguns países europeus, os jogos de tabuleiro possuem uma longa tradição e são amplamente valorizados como forma de diversão e interação social. No Brasil, outros tipos de entretenimento, como futebol e jogos eletrônicos, podem ser mais populares.
2. **Acesso e disponibilidade:** A disponibilidade de jogos de tabuleiro no mercado e a acessibilidade financeira podem afetar sua baixa frequência de seu uso no Brasil. Em países como Alemanha, França e Estados Unidos, há uma indústria consolidada de jogos



de tabuleiro, com diversas opções disponíveis em lojas especializadas. No Brasil, embora a oferta tenha crescido nos últimos anos, a variedade e disponibilidade ainda podem ser menores.

3. **Educação e promoção:** A promoção e uso de jogos de tabuleiro no contexto educacional podem ter um impacto significativo em sua baixa utilização. Em alguns países europeus, os jogos de tabuleiro são incorporados nas escolas como ferramentas pedagógicas, o que aumenta sua visibilidade e aceitação. No Brasil, embora haja iniciativas nesse sentido, a adoção de jogos de tabuleiro no ambiente educacional ainda pode ser limitada.
4. **Mudança de hábitos:** O avanço da tecnologia e o acesso aos dispositivos eletrônicos podem ter influenciado os hábitos de entretenimento, com maior ênfase em jogos eletrônicos e aplicativos móveis. Isso pode ter impactado a preferência dos brasileiros por jogos de tabuleiro tradicionais.

É importante destacar que esses são apenas alguns aspectos que podem influenciar a baixa ou alta procura e os usos dos jogos de tabuleiro em diferentes países. O cenário pode variar dependendo de fatores sociais, econômicos e culturais específicos de cada região.

Sobre os limites do uso de jogos no processo educativo

Durante nossas discussões, também refletimos sobre alguns limites que devem ser considerados no uso de jogos no processo educativo. Dentre eles, destacam-se:

1. **Tempo de uso:** É importante estabelecer limites de tempo para o uso dos jogos, garantindo um equilíbrio com outras atividades educativas. O excesso de tempo dedicado aos jogos pode comprometer a diversidade de aprendizagem e a abordagem de outros conteúdos.



2. **Complementaridade:** Os jogos devem ser vistos como uma ferramenta complementar no processo educativo, não substituindo completamente outras formas de ensino e aprendizagem. Eles podem auxiliar na fixação de conceitos, no engajamento dos(as) alunos(as) e na aplicação prática do conhecimento, mas não devem ser utilizados isoladamente.
3. **Aprofundamento dos conteúdos:** Os jogos podem apresentar uma visão simplificada dos conteúdos, pois precisam ser adaptados para a dinâmica do jogo. É importante que os educadores complementem a experiência com discussões, análises mais aprofundadas e conexões com outros conhecimentos, garantindo uma compreensão completa dos assuntos abordados.
4. **Atenção à qualidade:** Nem todos os jogos são igualmente eficazes para fins educativos. É fundamental escolher jogos alinhados aos objetivos pedagógicos, adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos(as) alunos(as), e que possuam um conteúdo relevante e bem estruturado.
5. **Avaliação e portfólio/e-portfólio:** Os jogos podem ser utilizados como uma das ferramentas de apoio à avaliação, recomendando-se a integração de diferentes atividades de aprendizagem para respeitar e considerar as diferenças e subjetividades dos estudantes. É necessário que os educadores acompanhem o desempenho dos(as) alunos(as), verificando se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e se os jogos estão contribuindo efetivamente para a aprendizagem. Além disso, é vantajoso utilizar o portfólio para documentar as atividades realizadas pelos alunos durante o jogo, permitindo uma avaliação mais abrangente e reflexiva de seu progresso e desenvolvimento.

Oportunidades e possibilidade de ampliar o uso dos jogos na prática pedagógica

Observamos que, embora existam limitações e desafios em relação à baixa frequência dos jogos de tabuleiro no Brasil na escola e em diferentes espaços sociais e familiares, também há oportunidades e possibilidades de ampliar seu uso e valorização. A incorporação desses jogos no contexto educacional pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Com conscientização e promoção adequada, é possível que os jogos de tabuleiro ganhem maior reconhecimento e se tornem uma opção de entretenimento mais difundida e valorizada em nosso país.

É importante que educadores(as) e instituições escolares trabalhem em conjunto para promover o potencial dos jogos de tabuleiro, evidenciando seus benefícios e criando estratégias para aumentar sua disponibilidade e acessibilidade. Além disso, é necessário acompanhar o desempenho dos(as) alunos(as), adaptando os jogos de acordo com os objetivos educacionais e respeitando as diferenças individuais. Embora os jogos de tabuleiro possam enfrentar desafios no Brasil, acreditamos que, com o reconhecimento de seu valor educativo, a conscientização sobre seus benefícios e a promoção de uma cultura lúdica, esses jogos têm o potencial de ganhar mais espaço e serem apreciados como uma forma enriquecedora de entretenimento e aprendizagem no país.

Referências dos Episódios dos Podcast

EPISÓDIO # 3: Professora-pesquisadora: interações, brincadeiras e reflexões múltiplas. **Convidadas:** Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves. Mediação: Márcia Ambrósio e Giseli Moura Xavier. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em:: <https://open.spotify.com/>

episode/4l9TqSFoRECEA8fiO2Gz54?si=Zug4F6EeQUCCdnR0mUUCRQ.
Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 4: O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Stella Maria Peixoto Azevedo Pedrosa. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7L9AOUasS0q2s7tFxWvix?si=d4ZuRVdXS7qDe2M0n-Tt7A>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 7: Pandalelê – Brincadeiras de Roda. **Convidados:** Eugênio Tadeu, Cris Lima, Sílvia Lima, Victor Melo. Mediação: Márcia Ambrósio e Bruna Favarato. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2anpL9j3di28TeDfUS83g6?si=cn6x43tFRM-67zQb3Nki9Fw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 8: Brinquedorias. **Convidados:** Regis Santos, Gabriel Murilo e Eugênio Tadeu. Mediação: Márcia Ambrósio e Lucas Vasconcellos. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/4Yj73lkCSyDtwNhtamB3t8?si=CFCF7X6nT-Fu2kx32jbHCOw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 10: Elaborando projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais. **Convidado:** Jorge Paulino. Mediação: Viviane Raposo Pimenta e Márcia Ambrósio. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5LcE3ZvdCUtejkaU5HNTQ-J?si=2UO4dB5OTMGILj8NDVwsxg>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 13: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qlXQHPTtH8OYUDishcSTkH?si=6T0P6JrSXOjbvFSX6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 14: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qlXQHPTtH8OYUDishcSTkH?si=6T0P6JrSXOjbvFSX6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 15: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 1. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Dezembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 16: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 2. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 17: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGS-mKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 18: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 2. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGS-mKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

Canais do You Tube

AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Pedagogia Diferenciada** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 43 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP** [Ouro Preto]: UFOP, 2014, 237 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@marciaambrosior>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Projeto Corpo Brincante** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 19 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCjqe6UeJC1v-jruRz2jvfhA>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, Márcia. Guiafólio do Webinar de Tendências da pesquisa em educação. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Coletânea Práticas Pedagógicas.

ORGANIZADORA E AUTORA



Márcia Ambrósio

É Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e possui Pós-Doutorado pela Universidade de Barcelona. Atualmente, é Professora Associada no Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), além de Coordenadora e Presidente do Colegiado do Curso de Práticas Pedagógicas. Ao longo de sua carreira, tem se dedicado a uma ampla gama de temas de estudo e pesquisa, contando com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Suas áreas de investigação englobam avaliação/autoavaliação, portfólio/e-portfólio/webfólio, metacognição no ensino superior, mediação tecnológica, relação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), jogos didáticos, profissão e formação docente, pesquisa em educação, narrativas e experiência docente, infâncias, juventudes e práticas pedagógicas, entre outros. Tem vários livros, artigos e cadernos didáticos publicados. Dentre suas obras mais relevantes, destacam-se “O Uso do Portfólio no Ensino Superior” (2013) e “Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes” (2015), ambos publicados pela Editora Vozes. Publicou, em colaboração com Eduardo M. Ferreira, as obras “O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo” e “Cadernos Didáticos: o uso dos jogos no processo educativo” (2020), pela Editora CRV. Em 2021, lançou o livro “O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de Física” em parceria com Wagner Patrick J. de S. C. Nicácio, pela Pimenta Cultural. Além disso, coordenou a publicação da Coletânea de Práticas Pedagógicas, uma compilação de 18 obras, pela mesma editora, desempenhando o papel de organizadora e autora de capítulos e livros. Na modalidade a distância, dedica-se ao ensino e à extensão, disponibilizando recursos por meio de podcast no Spotify e dois canais no YouTube voltados para a formação inicial e continuada dos professores do Brasil. Esses canais são: Spotify “Pedagogia Diferenciada” (<https://open.spotify.com/show/OJXvqZd-6wk1MtVQzEcPQYZ>) “Pedagogia Diferenciada” no YouTube (<https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>)

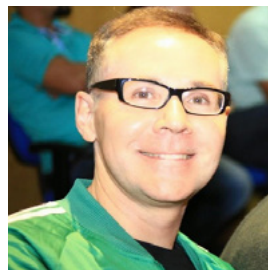
“Professora Márcia Ambrósio DEETE UFOP” no YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCjqe6UeJC1v-jruRz2jvfHA>)

Por meio desses canais, são disponibilizados conteúdos relevantes e informativos, com o objetivo de auxiliar os(as) professores(as) no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, tanto na modalidade a distância quanto presencial. Para entrar em contato, seu e-mail é marcia.ambrosio@ufop.edu.br. Para mais informações sobre seu currículo, pode ser acessem o link abaixo:

Currículo Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>

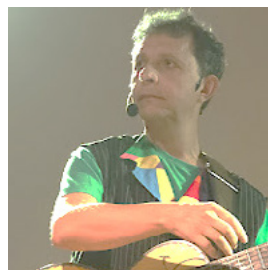
Perfil no Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2354-8306>.

AUTORES E AUTORAS



Cláudio Eduardo Resende Alves

Pós-Doutor em Educação pela UFMG (2020) com foco nos estudos pós-críticos de gênero, currículo e museu. Doutor em Psicologia pela PUC Minas (2016) com estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra/Portugal (2015). Mestre em Ensino de Ciências pela PUC Minas (2009). Especialista em Educação Afetivo Sexual pela FUMEC (1995). Gestor de Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Coautor e organizador do livro Educação para as Relações de Gênero: eventos de letramento na escola (2017). Autor do livro Nome Sui Generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero (2017). Autor e coautor de vários artigos acadêmicos e capítulos em livros. Parecerista de inúmeras revistas acadêmicas de Psicologia e Educação. Integrante do GPFEM - Grupo Interdisciplinar de Pesquisas Feministas da PUC Minas (2013-2016). Integrante do GECC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da Faculdade de Educação da UFMG (2019-2022). Membro da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2021). Membro da ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social (2017-2018). Tem experiência nas áreas de educação, currículo, pedagogia, EJA, psicologia social, psicopedagogia, museu, dinâmicas de grupo, gestão pessoal, políticas públicas, corporeidade, sexualidade e gênero. Para entrar em contato com ele, utilize o e-mail cadupbh@gmail.com. Seu currículo completo pode ser acessado através do link: <http://lattes.cnpq.br/9650384779551010>. Além disso, ele possui um identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9426-7950>.



Eugênio Tadeu Pereira

Brincante, diretor teatral e artista cênico. É doutor em Artes, com ênfase em Pedagogia do Teatro pela ECA/USP, também possui mestrado em Educação pela FaE/UFMG. Ao longo de sua carreira, atuou como professor no curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG. Integrante do Grupo Serelepe. Ele é membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação

em Artes Cênicas (ABRACE) e do MOVMI Movimento Música e Infância. Tem participação ativa no Movimento da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha – MOCILyC e na Rede Voz e Cena. Além disso, foi integrante do Duo Rodapião, em parceria com Miguel Queiroz, e coordenou o Pandalelê - Laboratório de Brincadeiras-CP/UFGM. Atualmente, está aposentado e dedica-se a projetos pessoais e pesquisas na área de Artes Cênicas, da brincadeira e da voz. Para entrar em contato com ele, utilize o e-mail: eugenio.tadeu@yahoo.com.br. Mais informações sobre sua formação e trajetória acadêmica podem ser encontradas em seu currículo Lattes, acessível através do link: <http://lattes.cnpq.br/7270775257194395>. Além disso, seu perfil no ORCID está disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-8881-396X>.



Leila Mirtes Magalhães Pinto

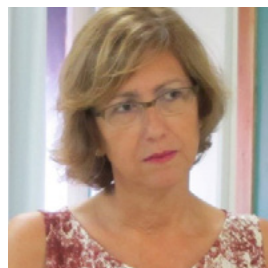
É docente de Educação Física na UFGM. Possui doutorado em Educação pela mesma instituição. É mestre em Educação Física, com ênfase em Recreação/Lazer, pela UNICAMP. Especialista em Pedagogia do Esporte pela UFGM. Ela também atua como consultora de Políticas Educacionais, Esporte, Lazer, Cultura e Direitos Humanos. Em sua trajetória profissional, a professora ocupou diversos cargos, incluindo Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte no Ministério do Esporte (2007 a 2011), supervisora na Autoridade Pública Olímpica (2013) e coordenadora científica dos Centros de Pesquisas em Políticas Públicas do Esporte e Lazer da Rede CEDES de 2015 a 2019. Como pesquisadora, ela se dedica ao campo do Lazer e das Políticas Públicas de Educação, Esporte e Lazer. Seus estudos abrangem especialmente a Ludicidade, e ela compartilha seus conhecimentos por meio de publicações de livros, artigos, cadernos didáticos, cursos e participações em eventos científicos e pedagógicos. Para entrar em contato com a professora, utilize o e-mail: leilamirtesmp@gmail.com.



Ana Valéria de Figueiredo

Professora Adjunta no Instituto de Artes e no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Exerce a função de Líder de Pesquisa nos Grupos PAVIS UERJ (Pesquisa em Arte e Visualidades) e GEPA UNESA

(Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem). É Doutora em Ciências Humanas-Educação pela PUC-Rio. Sua atuação engloba ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Cultura Visual, Pedagogia das Visualidades, Tecnologias e Educação, Arte-Educação e Cultura Lúdica. Como pesquisadora, faz parte da Rede Interinstitucional de Ações Coletivas de Universidades do Brasil e América Latina (RIA). Além disso, é a Coordenadora da Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu. Ao longo de 30 anos, atuou como Professora de Artes na rede pública de Educação Básica. Para entrar em contato, seu e-mail é anavaleriadefigueiredo@gmail.com. Mais informações sobre seu currículo podem ser encontradas no link do CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6434170770324585>. Além disso, seu perfil no ORCID está disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5029-3276>.



Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

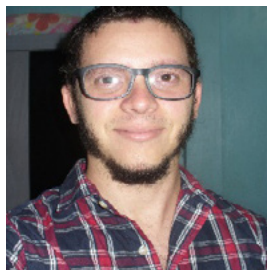
Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá (UNESA) em Educação e Cultura Contemporânea, na Linha de Pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais (TICPE). Também exerce a função de Líder de Pesquisa dos LEP-TEC (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Tecnologia, Educação e Cultura). Como pesquisadora, faz parte da Rede Interinstitucional de Ações Coletivas de Universidades do Brasil e América Latina (RIA). Possui Doutorado em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Sua atuação concentra-se principalmente nos seguintes temas: tecnologias em educação, mídia educação, formação de professores, didática, tecnologia assistiva, infância e juventude. Dedica-se a pesquisas relacionadas à tecnologia assistiva, letramento multimodal e material didático, com ênfase no uso de jogos e fotografias. Para entrar em contato, seu e-mail é smpedrosa@gmail.com. Mais informações sobre seu currículo podem ser encontradas no link do CV Lattes/ CNPq: <http://lattes.cnpq.br/6986927279922334>. Além disso, seu perfil no Orcid está disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-8844-2043>.



Lucas Victor Silva

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, o professor atua como docente e pesquisador no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Além disso, leciona nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em História na mesma instituição. Ele é membro permanente do Programa

de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (ProfHistoria – UFPE). Em colaboração com a Professora Dra. Adriana Maria Paulo da Silva, coordena o projeto de extensão Podcast No Recreio, disponível em www.norecreiopodcast.wordpress.com. Também exerce a função de coordenador do Grupo de Pesquisa em Literatura Brasileira e Sociedade, cujo conteúdo está disponível no canal do YouTube: <https://youtube.com/@literaturabrasileirasocied1760>. Para entrar em contato, seu e-mail é luucas.victor@ufpe.br. Informações adicionais sobre sua trajetória podem ser encontradas no currículo Lattes, disponível em <http://lattes.cnpq.br/0058476610695399>. Além disso, seu perfil no ORCID pode ser acessado através do link: <https://orcid.org/0000-0002-5711-7491>.



Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva

Professor de História na Educação Básica. Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Sua pesquisa atual está voltada para o uso do *Roleplaying Game* (RPG) como prática de ensino da História. Ele é membro ativo da Fábrica de Jogos, um projeto que visa a criação e produção de jogos pedagógicos para o ensino de História, em parceria com as Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco. Além disso, o professor possui experiência de trabalho na equipe de pesquisa do Projeto Mercado de São José: Memória e História. Também desenvolveu atividades no Museu da Cidade do Recife, mais especificamente no Projeto “O Recife em Cordel”. Seus principais temas de atuação incluem *roleplaying game*, cultura, ensino de História, memória e história. Para entrar em contato, seu e-mail é vasconcelosr@ymail.com. Mais informações sobre sua trajetória podem ser encontradas em seu currículo Lattes, acessível através do link: <http://lattes.cnpq.br/7931560086131345>. Além disso, seu perfil no ORCID está disponível em: <https://orcid.org/0009-0004-1732-9432>.



Zulmira Rangel Benfica

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestrado em Educação pela Universidade Iguazu. Além disso, é especialista em Tecnologia Educacional pela UERJ e em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, ela é professora convidada na Universidade Iguazu em Cursos de Pós-Graduação

e também professora e coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá/UNESA, no campus Nova Iguaçu. Além disso, atua como tutora de cursos de Pós-Graduação na Universidade Estácio de Sá. A professora possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Educação Especial, Tecnologia Educacional, Formação de Professores, Gestão Escolar e Ludicidade. Ela também atua como avaliadora no BASIS e é líder do Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem, certificado pelo CNPq. Para entrar em contato com a professora, utilize o e-mail zulmirarangel@gmail.com. Seu currículo completo pode ser acessado através do link: <http://lattes.cnpq.br/3118734187569539>. Além disso, ela possui um identificador ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6509-1376>.



Luciana do Santo Cruz

A professora é especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras. Ela possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto e em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, está cursando pós-graduação em Psicopedagogia na Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Leciona em uma escola de Educação Infantil, da

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para entrar em contato com a professora, seu e-mail é lucruz1984@hotmail.com. Mais informações sobre sua formação e trajetória acadêmica podem ser encontradas em seu currículo Lattes, acessível através do link: <http://lattes.cnpq.br/6088069691080371>. Além disso, seu perfil no ORCID está disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-0411-6997>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 120, 122, 132, 183, 185, 210, 213
aprendizagem 12, 14, 22, 33, 34, 66, 95, 116, 118, 119, 124, 131, 154, 155, 156, 160, 164, 169, 171, 173, 196, 198, 202, 203, 205, 209, 211, 212, 213, 216
autonomia 19, 20, 26, 45, 66, 67, 81, 89, 90, 94, 96, 97, 101, 107, 109, 118, 120, 128, 147, 164, 179, 203

B

brincadeiras 19, 20, 31, 46, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 63, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 82, 83, 86, 88, 92, 94, 95, 96, 101, 104, 105, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 124, 130, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 148, 161, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 202, 213
brinquedos 20, 46, 63, 83, 85, 86, 91, 98, 99, 109, 112, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 137, 142, 148, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 185, 186
brinquedos adaptados 20, 46, 116, 117, 123, 124, 125, 128, 129
brinquedoteca 109, 111, 135, 139

C

cão-guia 120
comunicação 86, 87, 93, 94, 96, 100, 111, 112, 119, 120, 121, 123, 126, 131
criança 18, 19, 20, 25, 36, 37, 40, 48, 60, 75, 76, 80, 82, 83, 88, 95, 97, 101, 109, 110, 113, 130, 131, 135, 147, 177, 178
criatividade 30, 33, 34, 80, 82, 86, 95, 129, 156, 163, 176, 177, 178, 181, 182, 188, 205
cultura 12, 14, 66, 67, 68, 69, 83, 88, 89, 100, 101, 102, 107, 109, 110, 113, 114, 121, 131, 136, 141, 142, 144, 146, 147, 171, 178, 213, 221

D

deficiência 117, 118, 119, 122, 123, 128
desobjetos 30
direito 71, 75, 76, 88, 89, 90, 105, 109, 110, 116, 118, 122, 127, 128, 178, 179

E

educação 12, 20, 21, 23, 27, 28, 33, 34, 35, 44, 46, 48, 61, 62, 66, 86, 88, 90, 94, 95, 96, 101, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 121, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 146, 148, 155, 158, 162, 164, 165, 171, 194, 198, 208, 209, 214, 215, 216, 218, 220
Educação Inclusiva 20, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 132
ensino 12, 14, 21, 22, 23, 27, 28, 31, 34, 35, 44, 87, 116, 118, 124, 135, 146, 147, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 194, 201, 203, 209, 212, 214, 216, 220, 221
ensino-aprendizagem 160, 164, 169, 171, 209
estudos acadêmicos 120
experiências 19, 20, 27, 34, 45, 46, 49, 56, 57, 58, 65, 69, 72, 74, 75, 76, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 97, 101, 102, 104, 106, 107, 111, 139, 149, 156, 164, 169, 181, 187, 188, 198, 199, 203
extensão 35, 44, 122, 135, 146, 147, 153, 176, 194, 196, 206, 209, 216, 220, 221

F

ficção 30, 50, 57, 161
formação 14, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 62, 72, 80, 96, 97, 121, 126, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 153, 157, 163, 171, 172, 216, 219, 220, 222
funcionalidade 118, 128

G

Guiafólio 23, 191, 194, 215

H

História 21, 22, 148, 151, 153, 158, 159,
160, 163, 164, 166, 168, 171, 172, 201,
220, 221

I

imaginação 18, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 61,
76, 80, 82, 83, 92, 100, 172, 181, 182
inclusão 19, 20, 26, 45, 86, 116, 117, 118,
119, 120, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 131
inclusão social 20, 117, 118, 120, 128
independência 118, 120, 128
infância 14, 18, 29, 30, 43, 60, 66, 75, 76, 95,
140, 142, 147, 180, 183, 185, 186, 188, 220
inovação 117
interatividade 182
interdisciplinaridade 22, 28, 160, 166, 167, 170
invenção 50, 61, 98, 110, 177

J

jogos 19, 20, 21, 22, 23, 46, 48, 50, 51,
52, 53, 55, 56, 60, 62, 81, 86, 92, 93, 94,
97, 101, 105, 116, 124, 125, 126, 129, 130,
137, 138, 142, 143, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164,
165, 169, 170, 171, 175, 176, 180, 181,
187, 189, 194, 196, 197, 198, 199, 200,
201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 216, 220, 221

L

linguagem 27, 31, 34, 80, 94, 121, 126,
184, 188
ludicidade 12, 21, 57, 66, 69, 77, 80, 117,
121, 129, 135, 136, 142, 151, 201, 207
lúdico 18, 19, 46, 52, 61, 66, 67, 68, 69,
71, 72, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 106,
107, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118,
120, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130,

132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 145, 148, 158, 165, 167, 178, 179,
180, 214

M

mobilidade 118, 120, 121, 123, 128

O

órteses e próteses 120

P

pedagogia 26, 117, 158, 164, 172, 203,
218
pluralidade 20, 66, 72, 76, 90
práticas pedagógicas 27, 84, 87, 135, 168,
171, 202, 208, 216, 217
professor 12, 18, 19, 21, 28, 35, 36, 162,
165, 168, 169, 170, 186, 187, 188, 203,
208, 218, 220, 221
protagonismo 50, 203

Q

qualidade de vida 66, 76, 88, 102, 117,
118, 120, 128, 130, 131, 138

R

revisão sistemática da literatura 119, 120
risco 50, 54, 55, 164
Roleplaying Game 159, 160, 161, 162, 163,
172, 221
RPG 22, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
221

S

sociocultural 20, 66, 121

T

Tecnologia Assistiva 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131
tecnologias 18, 19, 45, 46, 101, 102, 117,
119, 120, 122, 127, 128, 130, 131, 132,
133, 157, 214, 216, 220

www.pimentacultural.com

Os Jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia

sentidos e significados produzidos



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias

