LUMEN ET VIRTUS

Tecnologias digitais e ludicidade: Perspectivas educadoras para docentes e estudantes da educação básica

https://doi.org/10.56238/levv15n40-010

Didima Maria de Mello Andrade
Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
Estágio doutoral na Universidade Federal da Paraíba
Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica
Supervisão Escolar pelo Centro de Estudos Olga Mettig
Formadora de Professores do Instituto Anísio Teixeira (IAT)
Pedagoga
Líder no CNPQ do Grupo de Pesquisa Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos
Membro do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Profanação (IFBA/UNEB/UFRB)
Membro da Comissão de elaboração do Projeto de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
Vice-Coordenadora da Linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)
Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
Parecerista ad hoc da Revista Entreideias/UFBA/FACED: educação, cultura e sociedade UFBA
Avaliadora ad hoc do MEC
Membro do Instituto de Psicanálise Sérgio Santana/UNEB

Roberta Abreu
Graduação em Pedagogia
Especialização em Metodologia do Ensino Superior
DEA (Diplomas de Estudos Aprofundados) na Universidade de Paris X, França
Mestrado em Educação na Universidade Metodista de São Paulo
Doutorado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia
Estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Bahia
Docente da Universidade Federal da Bahia, trabalhando com a disciplina Didática e Práxis Pedagógica
Membro pesquisadora do GEPEL (Grupo de Pesquisa Educação, Didática e Ludicidade) da Universidade Federal da Bahia

RESUMO
Objetivou-se nesse artigo explicitar a importância do lúdico imbricado às tecnologias digitais e discutir qual o seu lugar nas práticas dos professores da educação básica. Para tanto refletiu-se sobre as bases epistemológicas do campo da ludicidade e sua possível constituição como potência para utilização das mídias digitais na formação do professor e sua utilização no cotidiano de suas práticas. Os resultados apontam certa opacidade no entendimento das tecnologias e sua relação com a ludicidade, uma vez que a prática pedagógica reporta a uma tradição que se traduz na busca da verdade, pautada na hierarquia, nas disciplinas. Necessita-se de uma formação implicada numa práxis curricular lúdica e tecnológica baseada na reflexão sobre a prática, conhecimento de si e do mundo.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Ludicidade, Educação básica.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta reflexão é fruto de análises de experiências e pesquisas docentes, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, bem como do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, especificamente nos Cursos de licenciatura em Física, Matemática e Geografia. Tais cursos destinam-se a formar professores para atuar na educação básica. A escolha do tema deve-se ao fato de compreendermos que as tecnologias digitais possuem estreita relação com a ludicidade, uma vez que suscitam perspectivas inovadoras para educadores e alunos. Objetivamos com este texto explicitar a importância do lúdico imbricado às tecnologias digitais, como se apresenta e qual o seu lugar nas práticas dos professores da educação básica. É fato que as crianças e os adolescentes da contemporaneidade fazem parte da primeira geração imersa, quase que totalmente, na tecnologia; esta imersão ainda nos inquieta no sentido da quase inexistência de políticas de formação de professores que contemplem o imbricamento acima exposto.

Considerando que os cursos expostos acima visam formar professores que, nas suas práticas pedagógicas, possibilitem ao ato/processo de aprender uma maneira prazerosa, entendem-se as tecnologias digitais como aliadas no que tange a "passear pelas paisagens de sentido que o sujeito constrói e como se percebe nesse processo dinâmico" (Lima Jr., 2005, p. 46-47). Desse modo, consubstanciam o horizonte dos princípios e corolários pedagógicos, tais como: a formação de professores; a educação como prática social de liberdade; a democratização da escola quanto ao acesso público e gratuito e quanto à qualidade do processo pedagógico; a relação crítica entre os elementos pedagógicos e os condicionantes histórico-sociais; a subsunção do sujeito na unidade teoria-prática dos processos de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimento; a transformação social e, atualmente, o fim das hegemonias como horizonte político da prática pedagógica; o potencial crítico, criativo e transformativo das perspectivas comunicativa e informacional materializadas pelo desenvolvimento das TIC e sua presença crescente no âmbito educacional escolar; consecutivamente, a inclusão digital como um dos condicionantes contemporâneos da inclusão social e da democratização participativa mais ampla da sociedade e de seu patrimônio material e simbólico.

Com as mudanças ocorridas a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei n. 9394/96 (Brasil, 1996) e da inserção das tecnologias da informação e da comunicação no contexto educacional, a formação dos professores da Educação Básica tem sido objeto de grandes discussões; consequentemente urge um profissional engajado no contexto que ora se apresenta. Podemos assim dizer que o professor, de modo geral, tenta compreender as recentes teorias e concepções da educação e transformar a sua prática, porém falta-lhe um conhecimento mais profundo e sistemático da ciência pedagógica para operar tais mudanças. Torna-se, pois, necessária a reeducação desses professores, a reconstrução do seu fazer pedagógico e, por conseguinte, o entendimento do papel pedagógico e político-social que devem cumprir.

Convém dizer que o advento do terceiro milênio apresentou-se sob o impacto da rapidez com que ocorrem os avanços tecnológicos, permeados com a convergência, bem como a explosão do computador e o surgimento das redes sociais, aqui entendidas como uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Podemos exemplificar Facebook, Google + Instagram, Linkedin, Twitter além de outras; encontramos ainda sites, blogs, fotologs, games, softwares de comunicação instantânea e telefones celulares com câmeras digitais (foto e vídeo), computadores (menores e mais potentes) cada vez mais utilizados por jovens estudantes de todas as idades, em particular na sala de aula; muitas vezes mal interpretados pelos professores que ainda não se apropriaram dessa nova realidade. Tais instrumentos estão empoderando crianças e adolescentes para além do consumo passivo de produtos e serviços, transformando-os em autores em potencial.

Acrescentamos a estes avanços os estudos no campo da ludicidade, visto que tem sido foco de muitas discussões, sobretudo a partir da promulgação da LDBEN e da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pesquisas evidenciam que os professores legitimam a importância de modificações no processo de ensino visto que esse processo tem se sucedido por meio de metodologias repressoras e massificantes. Nesse contexto, apontamos a necessidade de considerar a ludicidade como um caminho que se adapta às novas exigências da educação na contemporaneidade. Sendo assim, as tecnologias ganham força apresentando valiosas transformações quando bem entendidas e interpretadas pelos professores e estudantes. Para escrita deste artigo, nos debruçamos sobre os teóricos Lima Júnior (2005), Luckesi, (2000) Campos (1986), Brougere (1995), Silveira (2006), Almeida (1995) Guattari (2011), Silva (2002), Silverstone (2005) dentre outros.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E LUDICIDADE

Compreendemos que a formação de professores ainda deixa a desejar no sentido de associar a utilização de mídias e objetos digitais como recursos didático-pedagógicos. Lévy (1993), com muita propriedade, assevera a importância da utilização da multimídia nos espaços educativos a fim de facilitar a apreensão do conhecimento e continua: “É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (Lévy, 1993, p. 40). Evidenciamos que multimídias que promovam uma sala de aula interativa dão espaço para aprofundamento, levando-se em consideração seu processo não linear, como também é inegável sua contribuição para informação através de um processo lúdico.

Embora os professores sejam sensíveis à importância da ludicidade, ainda não conseguimos visualizar mudanças concretas no processo de ensino e aprendizagem, pois os estudos ainda não foram suficientes para transformar as práticas vigentes. É nesse cenário que se inserem as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2004) do Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Esse documento apresenta orientações para as crianças de seis anos que serão

incluídas no Ensino Fundamental conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...] (Brasil, 2004, p. 15).

Na citação acima, percebemos encaminhamentos para uma postura lúdico-pedagógica, e tecnológica, uma vez que as tecnologias digitais oferecem as possibilidades suscitadas pela legislação. Ocorre que as crianças avançam no processo de escolarização e como tal necessitam dar continuidade em sua aprendizagem dentro de uma proposta na qual o lúdico possibilite sua forma de ser e de se relacionar com o mundo; cabe aos professores compreenderem que a brincadeira deve ser vista como coisa séria. Enfim, explicitam-se, assim, a natureza pedagógica, social, comunicativa, informacional e subjetiva da Educação e da práxis pedagógica, consolidando o quadro geral onde delimitamos as bases epistemológicas. O processo de ensinar e aprender suscita discussões contínuas, organizadas por meio de teorias e concepções que remetem umas às outras com certo grau de complexidade e de relacionamento lógico, tais como: educação, aprendizagem, metodologia, avaliação e, como não poderia deixar de ser, a tecnologia que está interfacetada e permeia o fazer pedagógico dos docentes. Convém acrescentar que:

> Alunos e professores utilizam tecnologia, sobretudo as digitais, advindas do uso do computador, em vários espaços: shopping centers, bilheterias de cinemas e teatros, bancos, entre outros. A escola contemporânea não pode ficar alheia a isto. Muitas pessoas incorretamente supõem que os alunos saem do ensino médio hoje sabem usar a internet. O que constatamos é que muitos alunos jovens sabem jogar on-line e participar de chats, mas se perdem um pouco quando o assunto é a aplicação do seu conhecimento da internet aos cursos on-line (Palloff & Pratt, 2004, p. 89).

Percebemos, dessa forma, a presença do lúdico nas atividades citadas até mesmo em forma de brincadeira e compreendemos o brincar como algo sério. Desse modo, questionamos: Por que o educador tem no seu fazer pedagógico a hora de ensinar e a hora de brincar? Por que não ensinar brincando? Por que nas instituições as atividades lúdicas pouco são aplicadas? Como conseguir que a brincadeira dos alunos contemple fins pedagógicos? Por que não aliar as tecnologias à ludicidade?

Podemos inferir, com base em Campos (1986), que a ludicidade se constitui um elemento facilitador e mediador do processo ensino aprendizagem, entretanto, para que isso aconteça, compreendemos ser necessário pensar, repensar pesquisar e questionar: Qual o conceito que as propostas governamentais possuem sobre ludicidade? Para essas instituições, o lúdico se constitui elemento ativo na forma de pensar, sentir e agir?

Não pretendemos, neste momento, responder aos questionamentos, mas arriscar dizendo que, com um destaque maior ainda, tais propostas (Orientações para o Ensino Fundamental, Parâmetros

Curriculares Nacionais), impõem-se de maneira bastante incisiva. Compreendemos a ludicidade como elemento ativo na forma de pensar, sentir e agir e, parafraseando Laville e Dionne (2005), vemos como necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer para poder conhecer o outro, isso proporcionará uma nova consciência. Acreditamos, ainda, que o sentido verdadeiro da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo e tiver um profundo conhecimento sobre os seus fundamentos.

Entretanto, mesmo aceitando a ludicidade como elemento fundante no ato de ensinar e aprender, alguns poucos professores ainda parecem questionar a importância intrínseca da ludicidade. Seria isso plausível? De uma coisa estejamos certos: num futuro bem próximo, a natureza será implacável com aqueles que não conseguirem se relacionar de uma maneira mais equilibrada e sensata. Basta olhar à nossa volta e prestar atenção na situação concreta das pessoas doentes pelo desequilíbrio emocional, pela falta de serenidade.

Nessa trajetória docente / pesquisadora, nos inquietamos com a compreensão que os estudantes tinham ao pesquisar a sua própria prática enquanto estagiários, bem como, o modo que a pesquisa a ludicidade e as tecnologias se apresentavam em suas atividades pedagógicas, segundo o discurso desses mesmos estudantes.

A principal contribuição consistiu, a nosso ver, em demonstrar a relevância da pesquisa na formação e na prática, ao tempo em que denunciamos a realidade enfrentada por estes, sua formação e atuação na pesquisa da prática pedagógica das escolas. É preciso que saibamos o quanto estamos distantes de formar professores pesquisadores atuantes no processo de pesquisa de suas práticas e como exigimos demais desse profissional quando idealizamos seu perfil.

Outro aspecto considerado foi a visão que os estudantes possuíam de sua própria imagem como pesquisadores. Afirmavam sê-lo na medida em que realizavam pesquisas com seus alunos, quando buscavam alternativas tecnológicas no sentido de tornar mais leve o processo de ensinar e aprender, através do jogo, das músicas dos filmes favoritos que podem ser trocados pela internet; até mesmo games podem ser jogados on-line, para tornar eficazes as metodologias utilizadas em sala de aula e quando relatavam pesquisas individuais a respeito de outros temas relacionados ao seu campo de ação ou não. O jogo, enquanto tecnologia e brincadeira, é experiência vivencial, prazerosa. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado prazerosamente. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda o estudante a formar um bom conceito de mundo, onde a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos respeitados.

Entretanto, um fato nos inquietou durante a nossa trajetória de pesquisadoras: a diminuição gradativa de práticas lúdicas à proporção que os educandos avançavam no seu processo de escolarização. Diante dessa inquietação, questionamos como a ludo tecnologia se insere na Educação Básica?

Convém ressaltar que, em nossa experiência como docentes do componente curricular Pesquisa e Prática e Pesquisa e Estágio em instituições públicas e particulares do Ensino Superior no Estado da Bahia, e como pesquisadoras no campo de formação de professores, chamaram a nossa atenção as lacunas existentes na formação inicial e continuada, as práticas e as propostas que organizam o ensino no país. Embora a formação do professor não seja nosso foco, é necessário fazer uma discussão acerca dessa formação visto que o referido documento traz no seu bojo

> [...] o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, na forma de ensinar, a prender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento respeitando as singularidades do desenvolvimento humano (Brasil, 2004, p. 11).

Assim, chamamos a atenção para a necessidade de uma relação entre as políticas que organizam a Educação Básica e as políticas que organizam a formação inicial e continuada de professores. O Ensino Fundamental vem trazendo debate e merece nossa deferência: a aprovação da lei n. 11.274[1], em fevereiro de 2006, que mudou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, o aluno deve ser matriculado na primeira série (agora chamada de "primeiro ano") com seis, e não com sete anos de idade. Outra lei, a n.11.114[2], de 2005, que alterava a LDBN de 1996, já aceitava a matrícula de alunos com seis anos de idade no ensino fundamental. Segundo o documento, "Tal implantação exigirá mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor, metodologias [...]".

Logo percebemos a necessidade de uma reestruturação do ensino para atender as demandas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que ingressam na Educação Básica, bem como da formação do professor que atua nesse campo. É nessa perspectiva que também se pauta nossa discussão, na tentativa de análise de como o lúdico se insere nessa política de ensino. No sentido de uma melhor compreensão visto que a Educação Básica tem início no Ensino Fundamental, destacamos alguns dos objetivos do Ensino Fundamental de nove anos:

- respeitar as características da infância e das crianças;
- considerar o lúdico como forma própria de as crianças menores construírem e reconstruírem conhecimentos;

[1] A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, é uma meta almejada para a política nacional de educação há muitos anos. Contudo, ainda há muito o que planejar e estudar para que, com esta medida, melhorem as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica.
[2] Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

- primar pela formação continuada dos profissionais da educação para receber as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, levando em conta a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Deste modo, evidenciamos, mais uma vez, respectivamente, as especificidades das crianças que adentram o ensino de nove anos, a linguagem lúdica como uma necessidade nesse estágio de escolaridade e a preocupação com a formação dos profissionais que trabalharão com essas crianças. Contudo o jogar, o agir, o dançar e o movimento do corpo estão distanciados dos seres tecnológicos que somos. Segundo Luckesi (2000, p. 21),

> Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento.

Dessa maneira, sabemos que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando e com ela convivendo como ser social por intermédio da atividade lúdica. Para Brougere (1995, p. 59), “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”. A brincadeira, além de proporcionar prazer e diversão, pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. De acordo com Wajskop (2005, p. 26), “A brincadeira deve ser vista como um princípio que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”.

Compreendemos que o brincar é discutido em várias perspectivas e ratificamos a importância de conhecer cada uma delas e identificá-las no cotidiano escolar. Faremos um recorte na perspectiva pedagógica para um esclarecimento mais veemente sobre essa perspectiva. Convém lembrar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil quando define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Emergem desses âmbitos os eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Buscamos evidenciar, no parágrafo anterior, que existem conteúdos a serem trabalhados, embora existam equívocos que apontam como o “espaço da brincadeira” apenas. Não se associa o brincar às situações de aprendizagem, a um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, aos valores, atitudes, formação de conceitos. A brincadeira se constitui como uma linguagem sendo esta uma tecnologia, pois, através dela, as crianças reproduzem situações reais e constroem sua autonomia. Conforme Silveira (2006, p. 15),

> [...] os jogos computadorizados são elaborados para divertir os alunos e com isto prender sua atenção, o que auxilia no aprendizado de conceitos, conteúdos e habilidades embutidos nos jogos, pois, estimulam a autoaprendizagem, a descoberta, despertam a curiosidade, incorporam a fantasia e o desafio.

Sabemos que é possível ao ser humano adquirir e construir o conhecimento brincando. Brincando aprendemos a conviver, a ganhar ou perder, a esperar nossa vez e a lidarmos melhor com possíveis frustrações. Estudos comprovam que o desenvolvimento infantil é um processo que depende das experiências anteriores das crianças, do ambiente onde vivem e de suas relações com esse ambiente. Deve-se considerá-las como um sujeito em desenvolvimento que explora as situações e formula significados, assumindo ações.

Conforme afirmamos anteriormente, o brincar deve se fazer presente nas atividades propostas pelo professor, considerando que dentro dos eixos temáticos estão os conteúdos das aulas, visto que as diferentes aprendizagens acontecem nos momentos de brincadeiras. Os jogos, a música, as atividades com o corpo apontam para a possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhe possibilitem a realização de suas ações.

Etimologicamente, a palavra tecnologia aparece no século XVIII (1765) e deriva do grego *tékhne,* arte, habilidade; de *tekhnikós*, relativo a uma arte e de "*logos*" argumento, discussão, razão e *logikós* relativo a raciocínio. Quanto ao seu significado, encontramos teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana, por exemplo, indústria, ciência. Contudo na contemporaneidade não se entende mais a tecnologia de uma forma instrumental. Ao tomarmos o Documento-Referência da CONAE[3] (Brasil, 2010), principalmente no que diz respeito à relação entre o Sistema Nacional de Educação (SNE) e as TIC, percebemos, entre os vários escopos do SNE, o incentivo às práticas educacionais que suscitem a presença das tecnologias digitais como recursos pedagógicos necessários e pertinentes ao processo de aprendizagem, "indicam laboratórios de informática, pesquisa on-line e intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 2010, p. 32-33).

É de bom alvitre observar que tais objetivos se referem aos aspectos técnicos, pois há certa ausência no Documento-Referência da CONAE a respeito das ressignificações que as inovações tecnológicas determinam na infância, na inclusão e exclusão e as questões da ludicidade, ou seja, uma ação educativa que considere as relações entre a escola, a ludicidade e o processo educativo; caminhos a serem trilhados em busca de um ser/estar no mundo de forma diferente, bem como ser/estar nos processos educativos, tecnológicos e pedagógicos de forma diferente. Por isso, vemos como positiva a presença do jogo, do brinquedo, das atividades lúdicas nas escolas, nos horários de aulas, como técnicas educativas e como processo pedagógico na apresentação dos conteúdos, desde que se recupere

[3] Conferência Nacional de Educação.

toda esta profundidade aqui apresentada em torno da compreensão do lúdico, da ludicidade e de seus potenciais a partir do lugar que a subjetividade ocupa em seus dinamismos fundamentais.

Para atingir esse fim, é preciso que os educadores repensem conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento e as relações humanas dentro das práticas educativo-pedagógicas. Almeida (1995, p. 41) ressalta:

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo da interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a individualidade; se não os considerar, dificilmente estará contribuindo para a mudança e o desenvolvimento humano e intelectual de seus alunos. A negação do lúdico pode ser entendida como uma perspectiva geral e, desse ponto de vista, está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, com o seu desrespeito, ou ainda, o desrespeito à sua cultura e à sua subjetividade. Não há como se tornar indiferente ao modo como as influências das TIC são superficialmente mencionadas e refletidas no texto daquele documento, principalmente se compararmos tal superficialidade com as várias páginas, cujos conteúdos objetivam pertinentes reflexões sobre temáticas tais como qualidade da educação, financiamento da educação, e a relação entre a educação e processos de inclusão, diversidade e igualdade.

Com ênfase ao trabalho pedagógico de valorizar o "jogar", explorando a ludicidade das atividades, nasce a expressão "Educação Lúdica"[4]. O termo ludicidade surge desde o século XVI. Naquela época, o que estava em evidência era o termo jogo, mas, ao longo destes quatro séculos, o jogo vem perdendo seu espaço e a nomenclatura atividade lúdica ou ludicidade, com suas particularidades, ganhou e vem ganhando amplo terreno, principalmente no século XIX, marcado pela Revolução Francesa, pelas inovações pedagógicas. Ressaltamos que o lúdico ganha mais espaço no século XVIII, momento em que a família rompe com antigas formas de educação e cria novos meios para estar mais próxima de suas crianças. Valemo-nos desse entendimento para subverter a ordem posta ou imposta nesses dizeres e fazeres e da compreensão de professores, estudantes e outros que não adentraram a academia, ao tempo em que trazemos as palavras de Guattari (2011), pois aqui está o "corte-bifurcação". Quando evocamos estas palavras, não fazemos alusão às Três Ecologias igualmente, referimo-nos à cisão no que tange às tecnologias e à ludicidade. Ao mesmo tempo, seus

[4] A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano e na sociedade.

dizeres abrem brechas para outras possibilidades de investigação, de jogar o jogo que não é dito, nem se expressa através de palavras.

Urge, portanto, enxergar o não dito, pensar o *sócius*[5] tanto como relações sociais quanto como laços sociais Maffesoli (2004), bem como as relações entre estes dois primados, a constituição simbólica da sociedade e, daí, o papel inalienável da subjetividade e das tecnologias na sua fundação, reinvenção, dinamização. Esse núcleo de considerações, por sua vez, pode alterar profundamente, ampliando e atualizando a compreensão da dimensão social da educação, da escola, da docência, da profissão de professor.

O saber escolar não é apenas algo transmitido através das gerações com base nas tradições culturais exclusivamente, dá-se em meio a contradições e desafios. Concordamos com Maheu (2008, p. 6) quando afirma que "[...] a prática docente é um *Lócus* de formação e produção de saberes". É nessa prática que se manifesta um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, reinvenção. *Lócus* também guarda certa relação com *Logus*, palavra/ato/expressão; assim, este *Logus* implica uma instância que se atua a partir da expressividade ontológica do ser-sujeito; ou seja, depende do saber ser/estar aí.

Em consequência, não se pode pensar este lugar sem a dinâmica instituinte e constitutiva da subjetividade e, por sua vez, é nesta ordem dinâmica que se situa a ludicidade e o *Lócus* gerador de novos conhecimentos, novas práticas; refere-se a uma instância que o sujeito opera por si mesmo, em condição de autonomia, num tipo de diálogo travado entre ele e a realidade.

Ressaltamos, em contraponto às bases históricas que sustentaram a formação dos professores, a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o interesse dos estudantes; proponham situações de aprendizagem contextualizadas e busquem melhor conhecer suas especificidades, até compreender que a subjetividade faz parte do modo como os sujeitos se colocam no processo, numa ordem ontológica e singular, enquanto expressão do ser, o que comporta, inclusive, o não dito, formas de elaborações diversas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrapor-se ao que está posto é ainda propor. A principal contribuição desta pesquisa/estudo/reflexão consistiu, a nosso ver, em demonstrar que as bases teóricas da ludicidade contribuam e ou se imbriquem com as tecnologias digitais no processo de Formação do Pedagogo Professor; e na sua prática pedagógica sem, contudo, jogar com as cartas marcadas uma vez que podemos ganhar ou perder, pois somos sujeitos da falta.

[5] Originou-se do latim *sócius* que significa associação e do grego Logus que significa estudo.

Ao iniciarmos está escrita, trazíamos em mente que a concepção de outros sobre ludicidade se resume no jogo e nas brincadeiras; ao contrário disso e sem menosprezar tais concepções, em determinados momentos da escrita, fizemos alusão à ludicidade como jogo e brincadeira. Ao mesmo tempo, priorizamos a subjetividade presente no campo da ludicidade e sua relação com as tecnologias digitais enquanto estado e ações dos sujeitos, em outras palavras, transgredimos, fomos beber em outras fontes.

Neste texto, apresentamos a inclusão da ludicidade nas tecnologias na formação do professor e para tal, faz-se necessário parafrasear o pensamento de Ramalho (2004), que centra sua atenção no processo formativo inicial por acreditar ser este o ponto de partida dos processos de formação/profissionalização. Segundo a autora, há uma expectativa gerada pela possibilidade de se renovar a formação inicial para que ela contribua na "revolução" do âmbito educacional. É isso que propomos: uma revolução ao trazer as contribuições das bases teóricas da ludicidade para as tecnologias digitais na formação de professores e estudantes; sabemos que se trata de uma proposta ousada, pois a nossa compreensão de ludicidade, tem como basilar a subjetividade dos sujeitos que a vivenciam e presentificam nas suas práticas sociais, ou seja, para além do lúdico enquanto jogo uma vez que uma das dimensões do lúdico. Para Luckesi (2000), o sujeito manifesta algumas dimensões ao vivenciar o lúdico. Uma dessas seria, segundo ele, a dimensão interior individual, aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do *Eu*, ou seja, a dimensão espiritual visto que o conceito de ludicidade não se encerra na brincadeira.

No que tange ao imbricamento proposto neste artigo, faz-se necessário conhecer as bases epistemológicas do campo da ludicidade e constituí-las como possíveis contribuições para utilização das mídias digitais, bem como contribuir com uma teorização crítica acerca das tecnologias com a formação do professor e sua utilização no cotidiano de suas práticas. Entretanto podemos dizer que as dificuldades são muitas para alcançar tais objetivos, pois em que pesem os sinais em prol de uma prática pedagógica mais autônoma, os professores e estudantes ainda estão muito atados a paradigmas. Com algumas exceções, tratam o processo ensino/aprendizagem a partir do currículo posto pela Universidade.

As razões que levam estes professores a reproduzirem tal currículo assentam, a nosso ver, sobre duas razões fundamentais: fragilidade na formação pedagógica e uma Universidade sem condições conforme afirma Derrida (2003) ao fazer uma profunda reflexão sobre a Universidade, defendendo que esta deveria ser o lugar por excelência do exercício de uma liberdade incondicional de questionamento e proposição e o local onde se professa um comprometimento sem limites com a verdade. Derrida nos diz que esta Universidade sem condição deveria partir de uma resistência incondicional de tudo questionar – o que levaria a uma oposição a um grande número de poderes, de Estado, econômicos, ideológicos, religiosos, culturais.

A Universidade, hoje, além de ser sem condições, inevitavelmente compete com outras mídias e possui um currículo linear. O conhecimento científico, técnico ou erudito do professor não consegue ser mais atraente que o entretenimento televisivo que prende os estudantes, voluntariamente, por mais tempo do que o dedicado aos bancos escolares. Entendemos que a ludicidade será uma via; para Freinet (1998), a dimensão lúdica é um estado de bem-estar, significa exacerbar a nossa necessidade de viver, de subir, perdurar ao longo do tempo, nesse estado de quase êxtase, professor e aluno poderão conviver com as mídias sem necessariamente competir com elas.

A seguir, nos reportamos às bases teóricas do campo da ludicidade oferecidas neste texto como de grande relevância para professores e estudantes, no sentido de entenderem e desenvolverem procedimentos metodológicos e tecnológicos para intervir no processo de aprendizagem do aluno através de uma prática criativa, além de desenvolver uma concepção adequada e maior do que é o ensino, de como se dá o processo na Educação Básica. Acreditamos que ninguém pode exercer a função de professor sem compreender a dimensão lúdica que envolve o processo do objeto desse texto. Consideramos de fundamental importância compreender que esses aspectos estão interligados com a prática educativa e que não têm um sentido neutro. Todos eles têm um sentido filosófico, sociológico, político os quais o professor precisa conhecer, aprender a avaliar e decidir que tipo de postura deve assumir; entretanto para Andrade (2007), não é possível afirmar que as contribuições da ludicidade possibilitarão mudanças nas práticas de todos os que adentram os cursos de Licenciaturas.

Importa ressaltar que essa transformação pressupõe, necessariamente, a compreensão entre o grupo que dela compartilha e o contexto histórico, social, político, profissional (que muitas vezes se quer modificar, mas, conscientemente ou não, contribui-se para reproduzi-lo) e as experiências pessoais; e, da necessidade de implementação de mudanças na prática quotidiana. Em síntese, muitos cursos não falam a mesma língua dos seus participantes. O produto desse diálogo entre mudos e surdos são os mecanismos de seleção e exclusão e diríamos até de uma formação que não possibilita mudanças. Entendemos, ainda, ser necessário romper com a educação dominadora que torna os sujeitos passivos, submissos e desanimados, que legitima um único historicamente.

Podemos dizer, ainda que entre pares e em serviço, os professores devem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é apenas um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação. E para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender sobre a ética, sobre a estética, as tecnologias, sobre a abordagem artística nas quais o seu trabalho deve estar embasado.

Dessa maneira, temos como pressuposto uma práxis pedagógica e a humildade de saber que somos seres inacabados e incompletos e, por isso, não somos os detentores do saber. Freire (2011, p. 35-36) explica que

> [...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunicam um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).

Para isso, a formação do docente deve ser implicada a partir de uma práxis curricular lúdica e tecnológica com base na reflexão sobre sua prática, conhecimento de si e do mundo envolvidos com as questões educacionais.

Nessas considerações finais, questionamos: trouxemos contribuições teóricas? Entendemos que sim, pois colaboramos pelas vias de uma proposta que considere a pluralidade das linguagens tais como verbais, musicais, plásticas, saber popular, senso comum, leitura de mundo, nas quais os sujeitos interajam entre si e sua realidade. Sendo assim, entendemos que, nos dias de hoje, ainda encontramos certa opacidade no entendimento sobre as tecnologias e sua pertinência com a ludicidade, uma vez que a prática pedagógica ainda reporta a uma tradição que se traduz na busca da verdade, pautada na hierarquia, nas disciplinas. Não se pode negar que alguns avanços ocorreram, mas no que diz respeito ao objeto deste artigo, ou seja, sustentar a ludicidade no processo tecnológico pelas vias da subjetividade, pouco se diz na literatura. Contudo não podemos esquecer os esforços que muitos educadores vêm realizando, de maneira significativa, ao propor reformulações no campo do currículo e, consequentemente, nas suas práticas.

Parece utópico pensar uma formação e uma prática que tenham características, criativa, proposicional, que permitam troca/ negociação/ articulação/ relação, entretanto não é impossível. É isso que propomos, pois percebemos que ainda existe uma dissonância dos documentos apresentados no corpo deste artigo com a proposta da contemporaneidade, ou seja, uma flexibilidade, mas que possibilite uma formação de oposição a esse enfoque. A ludicidade aqui se apresenta no sentido de contrapor ao modelo hegemônico, bem como a racionalidade técnica presente no currículo atual. Trazer à baila a temática, significa estudar os significados e implicações para inserir o campo da ludicidade. Em se tratando de significados, acrescentamos que o campo lúdico é bastante vasto, porém pouca atenção tem sido dada a ele. E essa dimensão, essa compreensão, o professor precisa ter. E ao ter essa compreensão, dá-se conta da necessidade de ampliar seus horizontes, respeitar as subjetividades, o senso comum, acompanhar as descobertas da ciência e da tecnologia, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, e ressignificar a sua práxis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ANDRADE, D. M. M. Formação inicial saberes profissionais docentes: um estudo de caso no seio do Programa Rede Uneb 2000. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado da Bahia, Instituto de Educação, Salvador, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2006.

BRASIL. Conferência nacional de educação – CONAE 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, D. M. S. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1986.

DERRIDA, J. A universidade sem condição. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FREINET, C. A educação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUATTARI, F. As três ecologias. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA JR., A. S. Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.). Educação e ludicidade. Coletânea Ludopedagogia. Ensaios. Salvador: UFBA/FACED, 2000. p. 123-135.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. A. Genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 13-20.

MAHEU, C. M. D. T. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas educativas no ensino de pós-graduação. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 12, p. 89-109, 2008. doi: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v12i12.2740.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMALHO, B. L. Formar o professor: profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, M. Sala de aula interativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVERSTONE, R. Por que estudar a mídia? 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SILVEIRA, S. R. Formação de grupos colaborativos em um ambiente multiagente interativo de aprendizagem na Internet: um estudo de casos utilizando sistemas multiagentes e algoritmos genéticos. 2006. Tese (Doutorado em Informática) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Informática, Porto Alegre, RS, 2006.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.