

Didática Lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior

Resumo: com este artigo visamos alavancar discussões e provocar reflexões acerca da docência do professor universitário, sua formação pedagógica, os saberes que fundamentam sua prática, dentre eles, os saberes pedagógicos e o espaço concedido à ludicidade. Contrapomos, no texto, dois modelos de atuação pedagógica: de um lado a abordagem conteudista-transmissional – herança do academicismo vivido na universidade medieval – e, de outro, as possibilidades de uma docência lúdica que seja vivenciada plenamente na sala de aula e seja estruturadora de saberes pedagógicos e didáticos necessários à profissão docente. Baseamos nosso trabalho de pesquisa sobre a epistemologia da prática, teoria, segundo a qual, os saberes dos professores advêm, sobretudo, de seu exercício profissional. A epistemologia da prática profissional representa o estudo dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Viaja-se da prática à teoria, ao contrário do paradigma de conhecimento racionalista moderno que parte dos modelos teóricos à iluminação da prática. Nossas principais referências foram Tardif (2002), Gauthier (2006), Duarte Júnior (2004) e Luckesi (2006). Concluimos o artigo a favor da didática lúdica e da compreensão de que o ato de aprender e ensinar está para além da lógica racionalista baseada na transmissão-assimilação de conteúdos abstratos.

Palavras-chave: docência universitária, didática lúdica, saberes pedagógicos, prática profissional.

Cristina Maria d'Ávila

Universidade Federal da Bahia/
Faculdade de Educação
Universidade do Estado da Bahia
Cristdavila@gmail.Com

introdução

"Cristina! Você teria algum procedimento didático, alguma técnica que pudesse estimular meus alunos que andam apáticos na sala de aula? Uma forma de deixar a classe mais motivada. Ando cansada de falar, falar e vê-los quase dormindo."

Não são raros os professores universitários que se veem desencantados com a desmotivação de seus alunos na sala de aula. O diálogo reproduzido acima foi por mim vivenciado num dos corredores da universidade na qual atuo como professora de didática. A ideia de que as técnicas pedagógicas são um poderoso elixir contra a monotonia ainda vigora como verdade para muitos. Outro exemplo são os professores universitários que acorrem aos cursos de especialização em metodologia do ensino superior com a ilusão de que 60 horas de miraculosas técnicas serão capazes de causar verdadeiras revoluções em suas salas de aula.

Diante do problema da precária formação dos professores universitários, então, foi que me pus a investigar sobre os saberes que presidem suas práticas. A ideia é a de tentar vislumbrar a natureza desses saberes pedagógicos e, dentro destes, dos saberes didáticos.

O problema da formação do docente universitário resvala sobre sua prática pedagógica. Alunos se queixam, de um lado, dos cursos demasiado teóricos (ou assentados sobre modelos teóricos com pouquíssima ou quase nenhuma inserção sobre a prática profissional), e os professores se queixam da desmotivação dos alunos. Nesse ciclo vicioso, no qual nenhum dos atores parece satisfeito, convém rever e investir em práticas de ensino apoiadas em saberes pedagógicos intrinsecamente relacionados aos componentes curriculares e atividades voltadas à formação de professores.

A prática de ensino dos professores universitários está, na maioria dos casos, baseada na abordagem conteudista-transmissional – herança do academismo vivido na universidade medieval e da tradição iluminista de ensino que teve seu corolário com a modernidade do sec. XIX. O pensamento cientificista moderno e a crescente especialização do conhecimento passam a configurar a universidade de então. Do ponto de vista didático, o professor dispunha de um papel marcadamente protagônico. Uma característica que se firma ainda hoje, acentuando-se, pois, como centro do processo didático. O *expositio* (técnica medieval) é a técnica mais recorrente nas práticas universitárias. Partícipe de uma metodologia autorreferenciada, nessas práticas pouco se vê o protagonismo discente.

Outro aspecto fundamental que convém ressaltar é a parcialidade do conhecimento como resultante dessa tendência. Acostumamo-nos de tal maneira com a disciplinarização do conhecimento que se tornou quase impossível trabalharmos em parceria. Mesmo na contemporaneidade, em tempos de revolução científica e mundialização, são raros os cursos universitários que fogem a esse modelo e possuem uma abordagem curricular inter ou transdisciplinar. Claro que essa fragmentação separa também os professores e seus alunos e não só no plano intelectual, mas físico e afetivo também. Não é à toa, portanto, que o conhecimento pedagógico esteja sempre apartado do conteúdo das matérias de ensino nos cursos de formação de professores. Aquele que se forma professor, desde o curso de graduação, habitua-se a vivenciar o fosso entre disciplinas específicas de seu curso e as disciplinas

chamadas de pedagógicas. Habitua-se a aprender modelos teóricos separados do exercício de competências profissionais.

Afirmamos isso por vivência própria (como docente de inúmeros cursos de metodologia do ensino superior oferecidos a professores de áreas distintas e como professora de didática de duas universidades públicas) e por já ter podido diagnosticar esta realidade em pesquisa realizada em curso universitário numa universidade pública, que gerou um artigo publicado em 2007¹.

O desprazer se instala e muitas aulas são fadadas à monotonia, a não ser com exceções nas quais o mestre é dotado de incrível talento para a comunicação. Mas esses são exemplos raros. O que predomina são tons de voz monocórdios em longuíssimas exposições que perdem o sentido em poucas horas. Nada contra exposições verbais, desde que permitam a reflexão dos ouvintes e a sua participação.

Esses aspectos aqui assinalados têm a ver com a precária formação pedagógica dos professores universitários (muitos possuem apenas 60 horas em curso de especialização *lato sensu* em metodologia do ensino superior, ou mestrado e doutorado sem que tenham cursado disciplinas como didática ou docência na educação superior) e com o desconhecimento dos saberes pedagógico e didático que sustentem a prática do trabalho docente. Tem a ver com o desconhecimento, muito comum, das possibilidades de mediações didáticas compartilhadas, lúdicas, criativas e críticas. É justamente neste ponto que sustento o principal argumento do presente ensaio. Por ora, convém voltarmos a conceitos fundamentais – os saberes pedagógicos e didáticos.

Saberes pedagógicos e didáticos

Baseamos nosso trabalho de pesquisa sobre a epistemologia da prática, teoria, segundo a qual, os saberes dos professores advêm, sobretudo, de seu exercício profissional. Segundo Tardif (2002, p. 255), a epistemologia da prática profissional representa “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Viaja-se, então, da prática à teoria, ao contrário do paradigma de conhecimento racionalista moderno que parte dos modelos teóricos à iluminação da prática.

(1) Artigo publicado na revista *Entreideias*, da Faculdade de Educação da UFBA, sob o título *Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação*, volume 12, ano 2007.

A noção de saberes, na epistemologia da prática, ganha contornos abrangentes, inclui os conhecimentos, as informações, as habilidades e valores constantes e presentes no perfil do profissional que leciona; saberes estes que são mobilizados em situações da vida cotidiana. Seguindo ainda o pensamento de Tardif (2002), estes saberes são constituídos na prática profissional, no ambiente de trabalho, na formação inicial, ou seja, ao longo de todo o processo de profissionalização do docente. Estes saberes se iniciam na vida pregressa do profissional, e de forma bastante precoce, desde a infância com as primeiras experiências vividas na escola, enquanto alunos. O quadro sinóptico elaborado por Tardif (2002, p. 63), Apresentado a seguir é bastante elucidativo:

Quadro 1 – saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos secundários etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002)

Esses saberes não são mobilizados, na prática, em separado. Eles são orquestrados em conjunto, num movimento de síncrese e são provenientes, como visto no quadro 1, de várias fontes. São plurais, temporais e heterogêneos. São extremamente complexos. Não podem ser pensados na lógica da racionalidade técnica que, nos cursos de formação de professores, assumem o formato aplicacionista de ensino (dos modelos teóricos às práticas de estágio e práticas profissionais).

Segundo Tardif (2002, p. 66), ao agir os professores se baseiam em vários juízos práticos que orientam seu fazer diário. Criam uma espécie de jurisprudência privada, onde o que vale são as experiências utilizadas e que deram certo. Os valores de seu grupo social de origem estão presentes em suas decisões, as suas experiências vividas são, pois, orientadoras de suas ações profissionais. Nada errado até aqui. Qualquer profissional age assim, só que esses saberes precisam ser revalidados à luz dos conhecimentos teóricos, científicos, para serem ressignificados na prática. Isto é, através da reflexão filosófica radical e de conjunto, como afirmou Saviani (1996), é que associamos o que herdamos como tradição no *modus vivendi* dos nossos grupos sociais de origem, aos conhecimentos científicos. É aí onde entram o saber sensível e a ludicidade a que me refiro no título deste artigo.

Os saberes pedagógicos se situam, pois, nesse contexto; são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar, mais especificamente *na sala de aula*. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. Os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão e se constituem também em ações pós-processo de ensino – avaliar, replanejar. Ou seja, sem eles não há como exercer a docência. E como eles se constituem e desenvolvem? Bem, podemos dizer que se desenvolvem principalmente no exercício da profissão, mas antes disso, na socialização profissional que começa com o curso de graduação. É nessa esfera que os estudantes de licenciatura devem ter por ofício a descoberta, construção e desenvolvimento desses saberes. E são esses saberes que constituem a profissionalidade docente. E para tal, passíveis de ressignificação por parte de seus alunos.

Os *saberes pedagógicos* provêm das ciências da educação e também da ciência pedagógica; são os conhecimentos que sustentam a prática docente e abarcam os *didáticos*. Os *saberes didáticos* referem-se aos saberes próprios ao processo de ensino.

Os saberes didáticos são organizadores da mediação didática compreendida pelo professor na sala de aula. Os saberes didáticos estruturam a prática pedagógica, concedendo-lhe forma e consistência. Inspirada em Gauthier (2006), classificamos os saberes

didáticos em dois tipos: saberes referentes à mediação de classe e saberes referentes à mediação da disciplina.

A mediação de classe diz respeito à orquestração de saberes didáticos organizadores da gestão do grupo na sala de aula. São aqueles saberes os quais os professores lançam mão para estimular a aprendizagem, a participação, o trabalho compartilhado, a confiança, enfim, para gerar uma atmosfera positiva para a aprendizagem significativa. Na mediação da classe, o professor organiza sua sala de aula esteticamente e didaticamente para que a aprendizagem ocorra e para que todo o grupo sintam-se integrado a ela. Como exemplos de saberes relacionados à mediação de classe, podemos destacar:

- Administrar o tempo da aula
- Interagir verbalmente
- Estimular a participação, o compromisso nas atividades
- Estimular a formação de valores, postura profissional
- Produzir um clima de confiança na sala
- Produzir integração entre os alunos e entre os alunos e o professor
- Saber administrar os trabalhos em equipes
- Localizar as lideranças
- Trabalhar de forma proativa

A mediação do conteúdo da disciplina diz respeito a todas as ações orquestradas por saberes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem e que são dirigidos diretamente à disciplina lecionada. Exemplos de saberes referentes à mediação da disciplina:

- Organizar e selecionar metodologias de ensino
- Pesquisar como meio de enriquecer e atualizar o processo de ensino-aprendizagem
- Identificar as lacunas de aprendizagem e nelas intervir
- Utilizar recursos (técnicos e tecnológicos)
- Criar situações didáticas (de aprendizagem)
- Planejar aulas (elaborar planos de aula)
- Contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo/cultural dos alunos
- Ter segurança no assunto/dominar o conteúdo específico da matéria
- Valorizar conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo.
- Usar metáforas lúdicas e linguagem artística.

Evidentemente não pretendemos encerrar nesta classificação que trazemos aqui todos os saberes referentes às ações didáticas de organizar a classe e de mediar a disciplina a ser lecionada. E, claro, esse é um esforço de classificação. Os saberes que presidem a mediação da classe e da disciplina se interpenetram; essa dupla mediação didática, complexa por sua natureza, depende da integração entre elementos subjetivos (estado de ânimo do professor e dos alunos, empatia etc.) E objetivos (conhecimentos didáticos e pedagógicos) presentes na prática pedagógica.

Por que repertoriar e por que conhecer os saberes pedagógicos e didáticos é importante ao professor? Porque disso depende o seu profissionalismo. Aquele que lida bem com os saberes especializados de sua profissão são profissionais mais competentes e mais conscientes de seu fazer. Esse aspecto tem estreita relação com a profissionalidade e com a identidade profissional. O problema é que no contexto da docência universitária paira uma ideologia de que para se lecionar não é necessário preparo nem saberes especializados. Basta o domínio do conteúdo e alguma habilidade para comunicar. Não obstante, quando os professores, principalmente os que não passaram por formação pedagógica específica (na licenciatura), se veem diante de uma sala de aula, os problemas se assomam. Problemas de ordem pedagógica, epistemológica, didática. Foi o que pudemos depreender de recente pesquisa que realizamos em três cursos de licenciatura na universidade – licenciatura em pedagogia, música e biologia.

O que concluímos com a pesquisa realizada é que professores de pedagogia, de licenciatura em música e biologia demonstraram preocupação em trabalhar a formação profissional dos estudantes a partir da mobilização de saberes pedagógicos e didáticos, muito embora esses saberes não tenham sido claramente identificados em suas práticas nem definidos com clareza.

O fato de os professores dos três cursos não reconhecerem com apropriada clareza os saberes pedagógicos e didáticos que mobilizam em suas práticas dificulta um trabalho voltado para a constituição da profissionalidade dos estudantes de licenciatura (como mobilizar saberes nos estudantes se não reconhecem em si seus próprios saberes?) E denota a falta de profissionalismo da categoria. O reconhecimento, pois, de saberes especializados *na e para* a docência repercute na prática profissional dos professores de

modo a exercerem a docência com maior consciência profissional e competência pedagógico-didática.

Saberes pedagógicos e ludicidade

Não sei se poderíamos começar falando de um saber lúdico. Prefiro iniciar com o conceito de ludicidade que possuímos e desenvolver nosso argumento em torno da dimensão lúdica como estruturadora na formação de professores. Para tal intento, tomarei de empréstimo o conceito de ludicidade enquanto princípio formativo e princípio organizativo de Luckesi (2004, 2006) e posteriormente desenvolvido por Leal e d'Ávila (2013).

O conceito de ludicidade que defendemos se articula a duas dimensões:

A) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade;

B) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo;

O conceito expresso em primeiro lugar – o lúdico como criação cultural e ação social – provém do pensamento de Gilles Brougère (1998), professor da universidade Paris XIII, pesquisador e autor de vários livros sobre cultura lúdica. Este, por sua vez, sofre a influência do historiador Johan Huizinga (2004) que entendia o lúdico como elemento estruturador da cultura. Roger Caillois (1990) segue essa mesma linha de raciocínio.

O segundo conceito – o lúdico como experiência interna e compreendido do ponto de vista da subjetividade do sujeito – é defendido por Cipriano Luckesi (2006) e encontra eco em Maturana e Verden-Zoller (2004). A síntese que podemos fazer desses conceitos pode ser assim, expressa:

Quadro 2 – conceito de jogo

Huizinga (2004)	Caillois (1990)	Gilles Brougere (1998):
O jogo como fator estruturador de diferentes culturas	O jogo visto como fenômeno cultural	A brincadeira e o jogo são construções culturais
O jogo como fenômeno cultural, não biológico e estudado em uma perspectiva histórica	Designa não somente a atividade específica, como também as imagens, símbolos e instrumentos, inclusive presentes na vida social	Compreende o jogo no seu enraizamento social. Diz ele que o ludus tem diferentes acepções a depender da cultura de que se fala
O jogo e sua expressão na linguagem; no direito; na guerra; na arte	Combina ideias de limites (totalidade), liberdade e invenção	Existe uma cultura lúdica resultante das interações sociais
Tem como características: representação e competição	Tem como características: agon (competição), alea (sorte), ilinx (vertigem) e mimicry (máscara)	

No quadro seguinte, a visão de Maturana e Verden-Zoller e Luckesi sobre o assunto:

Quadro 3 – conceito de ludicidade

Maturana e Verden-Zoller (2004)	Luckesi (2006)
O brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. A brincadeira como atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior	A atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, estado de plenitude e entrega. Ludicidade ligada à subjetividade do sujeito

A partir dos autores referenciados, engendramos nosso conceito considerando a ludicidade numa perspectiva dialética: como um fenômeno cultural presente na vida social Huizinga (2004), Brougere (1998), Caillois (1990) e como parte da subjetividade do sujeito, entendendo o lúdico aí como vivência de uma experiência interna (Luckesi, 2006; Maturana e Verden-Zoller, 2004).

Como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar

o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

Nesse sentido, enquanto princípio formativo, afirmam Leal e d'Ávila (2013), a ludicidade é uma força motriz que impregna primeiramente o professor, elevando seu estado de espírito para um sentimento de proatividade, de alegria interna e o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens. Aí onde entra a ludicidade como princípio organizativo, isto é, estruturador de atividades criativas articuladas aos conteúdos das disciplinas que levam os estudantes a vivenciarem a experiência pedagógica sugerida tanto externa quanto internamente. Nesse horizonte o uso de metáforas criativas constitui excelente expediente para a educação em qualquer nível de ensino.

Em prol de uma didática lúdica no contexto universitário

E quem disse que na educação universitária não se pode trabalhar ludicamente? Primeiramente faz-se mister desmistificar a compreensão restrita de ludicidade como sendo ação recreativa ou de lazer. O lúdico inclui a recreação, mas não se limita a ela. Recreação é uma atividade lúdica, externa. Não é ludicidade. Ludicidade é um estado interno, uma atitude de quem vivencia uma experiência lúdica plenamente. Lazer também não é sinônimo de ludicidade. Lazer é o espaço/tempo no qual as atividades lúdicas se realizam. Como estado de ânimo, ludicidade é da ordem subjetiva do sujeito.

Sustentamos a ideia de que a didática é a arte de mediar. Mediar com arte. A dimensão lúdica que traz a linguagem artística para dentro da sala de aula representa um importante ganho para a área. Idealizamos uma didática lúdica que seja vivenciada plenamente na sala de aula e seja estruturadora de saberes pedagógicos e didáticos necessários à profissão docente.

A criatividade e a autoria são fatores estruturantes de uma ação educativa lúdica. “Uma prática educativa lúdica possibilitará a cada um de nós e a nossos educandos aprendermos a viver mais criativamente e, por isso mesmo, de forma mais saudável”. (Luckesi, 2004, p. 20) Incluímos aqui a dimensão da arte como ingrediente indispensável ao ensino lúdico. Daí a necessidade que temos de

trabalhar, nas metáforas criativas, com a linguagem artística em suas diferentes nuances.

Estamos pouco acostumados com o uso de outras linguagens, para além da verbal, na sala de aula. A ausência da linguagem visual, corporal, a ausência de atividades sensíveis (que integrem pensamento-corpo-emoção) tem reduzido o ensino-aprendizagem a práticas reiteradamente academicistas – ou ainda, muito assentadas sobre conteúdos abstratos. Não que os conteúdos não sejam importantes. Eles são nossa matéria-prima, claro, esta é uma questão indiscutível. Mas precisamos, enquanto professores, entender que o ser humano não aprende apenas com o intelecto. A arte tem o poder de despertar nas pessoas o estado sensível fundamental à aprendizagem. Esse estado de prontidão, sensível, abre os canais do corpo e do espírito para a apreensão significativa dos objetos de conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos que a aprendizagem não se dá apenas no nível mental. Ela se espraia pelo nosso corpo, pelos nossos sentidos. Duarte junior (2001, p. 126) Explica a esse respeito que “o corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais. É a modernidade quem tem preterido o saber corporal em função do conhecimento simbólico, racional e abstrato”

É que o corpo tem razões que a própria razão desconhece num mundo onde o que vale é a supremacia do pensar lógico-matemático. Ora, pesquisas oriundas da ciência cognitiva vêm dando prova em contrário: a emoção é um modo de pensar também. E com a emoção, as outras dimensões do ser, a corpórea, e a mental.

Duarte Junior (2004) nos inspira. O autor considera o saber sensível primaz na nossa constituição. Um saber que vem sendo, historicamente, “preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana”. Urge, então, que refinemos os sentidos “tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade”. (Duarte Junior, 2004, p. 14)

O saber, na concepção do autor citado e na nossa, tem uma conotação muito mais profunda e abrangente do que a noção de conhecimento. O conhecimento diz respeito à posse de habilidades específicas, representa na estrutura intelectual do indivíduo um primeiro modo de apropriação do saber. Torna-se saber quando, fecundo,

é aplicado em tarefas cotidianas, na resolução de diferentes problemas e, sobretudo, na compreensão do mundo. Torna-se saber quando é incorporado à vida, enfim. Incorporar significa dar corpo a alguma coisa, empreender sentidos para além da dimensão intelectual, imprimindo à compreensão os sentidos da emoção e do corpo também. O saber vem do radical latino *sapere*, que significa *sabor*. Convém afirmar que esta compreensão não nega, e nem poderia negar, o conhecimento intelectual – esta forma de saber extremamente importante e peculiar aos seres humanos. Não obstante, a nossa compreensão incide na articulação integrada entre estas dimensões: a dimensão cognitiva, a emocional e a corporal. Articuladas entre si concedem ao ser humano uma compreensão inteligente e sensível do mundo. Na sala de aula, significa dizer que as aprendizagens deverão se dar articuladas a estas três dimensões. Estas serão tanto mais duradouras quanto mais apropriadas num ser que vive integralmente a aventura do conhecimento e da produção do saber.

Deste modo, compreendemos que o importante na vida pessoal e profissional das pessoas é o viver de forma integrada. E no processo educacional a via que permite essa integração é a arte. A esse propósito, afirma Duarte Junior (2004, p. 22):

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila – não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja, é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.

Assim, as formas artísticas não estabelecem verdades conceituais, não operam com esse significante. Na linguagem artística, para além da elaboração intelectual, única, está a compreensão sensível do fenômeno “vida” com todos seus ingredientes: sentimentos, conceitos, informações, conhecimentos. Deste modo, agir ludicamente em sala de aula significa considerar a linguagem artística como importante elo nas relações entre alunos, professores, conhecimentos e sua transformação em saberes.

A didática lúdica visa, a partir de tal compreensão e do uso de metáforas criativas, gerar nos alunos um estado de prontidão para aprender. O elo perdido no processo didático que tem anestesiado alunos e professores residiria, pois, a nosso ver, no trabalho lúdico

que traz a arte (e no seu interior o sensível como forma de saber) como linguagem central.

Os saberes didático-pedagógicos, pois, nessa perspectiva não prescindem do saber ludo-sensível.

Para concluir

A partir de nossa experiência como docente e pesquisadora, buscamos imprimir, com este artigo, uma concepção pedagógica que temos engendrado ao longo de nossa trajetória. Por longo período acreditamos que o mais importante na educação superior era educar os intelectos através da transmissão de conteúdos em prol da transformação das estruturas sociais desiguais e injustas às quais estamos submetidos. Claro, ainda acreditamos nisso, porém, a cada dia vislumbramos, com maior clareza, que aprendemos com o saber inteligível e com o saber sensível e o quanto a integração entre pensamento, sentimento e ação ajudam-nos a aprender significativamente e a viver melhor. E ajudam-nos nesse empreendimento maior que reside na busca de uma ação mais consciente e transformadora sobre o mundo.

Na formação de professores, nas disciplinas pedagógicas, sobretudo na didática geral que ministramos, o sentido do aprender encontra seu lócus na verdade interior primeira dos partícipes do processo. Uma verdade intrínseca, única, de cada um, que só pode ser acessada se estivermos inteiros no que fazemos. O aprender passa a ser encarado, assim, não só como um processo intelectual, mas como um processo em que razão, emoção e dimensão corporal se encontram integradas e incorporadas ao ato educativo. Um trabalho sensível que leva à compreensão e atuação crítica sobre a realidade.

Ludic Didactic activities: pedagogical knowledge and ludicity in the higher educational context

abstract: this essay aims to leverage discussions and provoke reflection about the university professors' teaching and their pedagogical formation, as well as about the knowledge underlying their practice, including their pedagogical knowledge and the importance they devote to playfulness. We compare two models of pedagogic practice: one focused upon communication of information, inheritance from medieval university; and the other one, which explore the possibilities of pedagogy of play, fully experienced in the classroom and modelling the pedagogical and didactic knowledge necessary for teaching at university.. Our research is based upon the epistemology of practice, according to which, the knowledge of professors originates mainly from their professional practice.

The epistemology of professional practice is the study of knowledge used by professionals in their daily work space to accomplish their professional tasks . We circulate from practice to theory, contrarily to that modern paradigm of rational knowledge which use theory to shed light on practice. Our main references are Tardif (2002) , Gauthier (2006) , duarte júnior (2004) and luckesi (2006) . We conclude in favour of a pedagogy of play and highlight that the acts of learning and teaching go beyond the modern rationalist logic based upon communication of abstract information.

keywords: university teaching , pedagogy of play , pedagogical knowledge, professional practice .

referências

- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto alegre: artes médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: kishimoto, tizuko (org.). *O brincar e suas teorias*. São paulo, sp: pioneira thomson, 2002. P. 19-32.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa, cotovia, 1990.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. *Revista entreideias*, Salvador, v. 12, jul-dez2007. p.
- DUARTE JÚNIOR., João-francisco. *O sentido dos sentidos*. A educação do sensível. Curitiba: criar edições, 2004.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. Edição. Ijuí: editora unijuí. 2006.
- HUIZINGA, j. *Homo ludens*. São paulo, sp: editora perspectiva, 2004.
- LEAL, Luiz Antonio d'Ávila, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas, Educação*, aracaju. V. 1, 2. P. 41-52. Fev. 2013.
- LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: Porto, Bernadete. *Educação e ludicidade*. Ensaios 3. Salvador: ufba, 2004. P. 11-20.
- LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. 2005. Disponível em: <www.Luckesi.Com.Br> . Acesso em: mar. 2006.
- MATURANA, Humberto e Verden-Zoller, Gerda. *Amar e brincar*. Fundamentos esquecidos do humano. São paulo: palas athena, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum: à consciência filosófica*. São paulo: ed. Autores associados. 1996.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. Petrópolis, rj: ed. Vozes, 2002.

Recebido: 15/01/2014. Aprovado: 04/04/2014.