



## **Contribuições da ludicidade e da tecnologia no fazer-pedagógico: discutindo demandas contemporâneas do contexto escolar**

Playful learning and educational technology contributions in pedagogical practice:  
discussing contemporary demands of the school context

Contribuciones del juego y la tecnología en la práctica pedagógica: debate sobre las  
demandas contemporâneas en el contexto escolar

**Lorames Bispo dos Santos Cruz<sup>1</sup>**

*Mestranda pela Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, Brasil*

**Cláudia Urpia Rosa<sup>2</sup>**

*Mestranda pela Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, Brasil*

**Dídima Maria de Mello Andrade<sup>3</sup>**

*Professora da Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, Brasil*

Recebido em: 15/05/2020

Aceito em: 16/03/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.30619

### **Resumo**

O presente estudo buscou responder a seguinte questão: como a tecnologia e a ludicidade podem contribuir no processo do fazer pedagógico frente às demandas da educação contemporânea? Deste modo, tivemos como objetivo principal pensar a tecnologia e suas implicações, bem como o lugar da ludicidade na articulação do compreender-se lúdico e tecnológico para além dos instrumentos na educação contemporânea e no contexto escolar. Assim, o traçado metodológico deste estudo teve a pesquisa qualitativa como abordagem essencial. Os resultados apontaram a presença do lúdico nos processos formativos como ação essencial para o fazer pedagógico dentro dos espaços escolares, no qual os aspectos lúdicos e tecnológicos podem caminhar em sintonia, pois são práxis indissociáveis e, sobretudo, a tecnologia aqui é entendida para além da racionalidade instrumental.

**Palavras-chave:** Fazer docente. Educação contemporânea. Ludicidade. Tecnologia.

### **Abstract**

The present study sought to answer the following question: how can technology and playfulness contribute to the process of teaching practice in the face of the demands of contemporary education? Thus, our main objective is to think about technology and its implications, as well as the place of playfulness in the articulation of the playful and technological understanding beyond the instruments in contemporary education and in the school context. Hence, the methodological outline of this study had qualitative research as an essential

<sup>1</sup> E-mail: [lorambispo@gmail.com](mailto:lorambispo@gmail.com)

<sup>2</sup> E-mail: [claudiaur23@gmail.com](mailto:claudiaur23@gmail.com)

<sup>3</sup> E-mail: [didima.andrade@gmail.com](mailto:didima.andrade@gmail.com)

approach. The results pointed out the presence of playfulness in training processes as an essential action for pedagogical practice within school spaces, in which playful can be in harmony with technology, as they are inseparable praxis and, above all, the technology here is understood beyond instrumental rationality.

**Keywords:** Pedagogical practice. Contemporary education. Playfulness. Technology.

### Resumen

El presente estudio buscó responder la siguiente pregunta: ¿cómo la tecnología y los juegos pueden contribuir al proceso de hacer pedagogía frente a las demandas de la educación contemporánea? Por lo tanto, tuvimos como principal objetivo pensar en la tecnología y sus implicaciones, así como el lugar del juego en la articulación de la comprensión lúdica y tecnológica más allá de los instrumentos en la educación contemporánea y en el contexto escolar. Por lo tanto, el esquema metodológico de este estudio tuvo la investigación cualitativa como un enfoque esencial. Los resultados señalaron la presencia de los juegos en los procesos formativos como una acción para la práctica pedagógica dentro de los espacios escolares, donde los aspectos lúdicos y tecnológicos pueden caminar en sintonía, porque están inextricablemente vinculados y, sobre todo, la tecnología aquí se entiende más allá de la racionalidad instrumental.

**Palabras clave:** Práctica docente. Educación contemporánea. El juego. Tecnología.

### Introdução

As reflexões apresentadas neste texto são oriundas de experiências acadêmicas, estudos, imersões, oficinas e discussões entre as mestrandas e a orientadora. Tais alterações nos impulsionaram a escrever sobre as impressões obtidas junto aos professores, no tocante às demandas da educação contemporânea, em particular na docência, no que se refere aos aspectos tecnológicos e lúdicos.

Na questão da ludicidade, convém ressaltar que esta tem assento nos processos formativos e nos conduz a encontrar pistas à sua prática por outros olhares. Educação contemporânea e tecnologia são, na escola de hoje, práxis indissociáveis. Sobre esta realidade, todavia, é-nos possível fazer um recorte no sentido de entender a relação plausível da ludicidade e o uso da tecnologia.

Discutir o fazer pedagógico e as demandas do contexto escolar na contemporaneidade implica-nos pensarmos quais as exigências estão postas às escolas para efetivação de uma educação de qualidade que contribua tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para renovação das práticas pedagógicas, pensando também na oportunidade de formação continuada que é ofertada ao profissional da educação ao longo do exercício da sua profissão.

Assim, temos como pretensão responder a seguinte questão: como a tecnologia e a ludicidade podem contribuir no processo do fazer pedagógico frente às demandas da educação contemporânea? Essa e outras questões exigem um olhar acurado na realidade do dia a dia, sendo pertinente aos profissionais da educação problematizar tais aspectos.

Destarte, trazemos à tona contribuições para pensar a tecnologia e suas implicações, bem como

o lugar da ludicidade na articulação do compreender-se lúdico e tecnológico para além dos instrumentos na educação contemporânea e no fazer docente, sendo este o objetivo principal deste estudo. Destacamos a escola, como espaço delimitador deste estudo, haja vista que a mesma é palco sistemático do ato educativo, onde o fazer docente se configura sistematicamente. Como tal, merece atenção especial, enquanto corpo organizado que cria condições para apropriação de conhecimentos que ajudam no processo de produção de crenças e, ainda, reflete sobre a ressignificação de conceitos e suas especificidades em diferentes contextos sociais.

Desse modo, não se pretende esgotar as discussões acerca dos temas citados, pois, conforme dito anteriormente, construímos a argumentação teórica deste artigo em bases bibliográficas e associação de ideias a partir dos estudos formativos.

Nesse sentido, o traçado metodológico deste estudo tem a pesquisa qualitativa como abordagem essencial, pois, os caminhos que delineiam estes escritos trazem aspectos específicos de um contexto e versam sobre experiências humanas. Caminhos que compreendem atividades de investigação da construção de sentidos e da subjetividade do sujeito como marca do processo no fazer pedagógico a partir de desafios contemporâneos, na medida em que consideramos o lúdico e o tecnológico como inerente ao sujeito. Assim, entendemos o professor enquanto um ser histórico que transforma e se transforma de acordo com as relações sociais, neste ínterim, um sujeito ativo, autônomo, criativo e consciente do seu papel social frente à educação de seres humanos.

Nossas reflexões e argumentos iniciais estão alicerçados em Abreu (2015), Agamben (2009), Freire (1978, 1980), Saviani (1995, 2010), Libâneo (2008), dentre outros. Em vista disso, estruturamos este artigo em cinco seções. Na seção introdutória, situamos o leitor a respeito dos caminhos para elaboração deste texto e também das nossas expectativas. Na seção seguinte, uma breve apreciação da impotência da educação diante da racionalidade instrumental, apontada por Guattari (1990), Saviani (1994) e Habermas (1987). Na terceira seção, buscamos discutir noções elementares da tecnologia, estabelecendo uma relação sobre seu desenvolvimento, acompanhando a evolução humana, a partir de Burke e Ornstein (2010) e Lima Junior (2004, 2007). Já na quarta seção, apresentamos a ludicidade como possibilidade de fruição do ser tecnológico na educação, a partir de Luckesi (2002, 2018). Na última seção, nossas considerações caminham com o intuito de revigorar as reflexões acerca do pensamento emancipatório em educação em tempos de inconstância e mudanças.

### **Desafios da educação contemporânea**

Parece-nos interessante, de certo modo, esclarecer que a ideia de contemporâneo a que nos referimos não é relativa à Idade Contemporânea, tal como encontramos na historiografia. Tampouco o

conceito contemporâneo está relacionado à atualidade, apenas. O conceito de contemporâneo que comparece no enunciado desta seção, de acordo com Agamben (2009), refere-se à mescla do que foi e do que está por vir, nas sombras da escuridão, no facho de luz que nos cega; não no tempo cronológico, mas no presente, assinalando, antes de tudo, o arcaico, a origem.

Indubitavelmente, as transformações científicas e tecnológicas estão diretamente relacionadas à ascensão do conhecimento e ao processo de ampliação produtivo de novos sistemas de trabalho que afetam e causam mudanças no perfil profissional em geral e, conseqüentemente, no profissional docente, a partir do momento em que alteraram a prática educativa, inicialmente realizada de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global (SAVIANI, 2010).

Convém dizermos que o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, lugar de onde falamos no momento, encontra-se inserido nas questões da contemporaneidade e, para tanto, nos é oportuno abraçarmos a retomada do pensamento crítico e emancipatório na sistematização e consolidação do conhecimento, fortalecendo o rompimento das amarras que ora se faz causa.

Neste âmbito, estudos têm evidenciado que a pós-graduação se constitui como alavanca para a formação do pesquisador docente. Com base em Abreu (2015), as questões históricas institucionais da formação do pesquisador em educação no Brasil demonstram a necessidade de explicitar uma reflexão a respeito desta formação, pois estamos diante de um processo que abala certezas, provoca perplexidades ou confirma, faz ruir ou restaura fundamentos teórico-metodológicos e traz descobertas que, muitas vezes, estão além das transformações científicas e tecnológicas. A autora acrescenta que a formação do pesquisador trata, também, da formação do sujeito, da pessoa e que os cursos de pós-graduação apontam para pesquisas que demonstram como se dá a formação de pesquisadores e docentes.

Ademais, a racionalidade definida por Max Weber (*apud* HABERMAS, 1987) como forma de atividade econômica capitalista a partir da racionalização operante na industrialização do trabalho social, de certo modo, inova em suas exigências. Novas habilidades, atenção, flexibilidade, rapidez, conhecimento, controle emocional, entre tantos outros condicionantes e modos de agir, impregnados também na escola, impulsionam-nos enquanto pesquisadoras da área educacional a refletirmos sobre a temática proposta.

Assim, corroboramos com o pensamento emancipatório de Freire (1980), quando afirma a possibilidade da ação livre, criadora, que determina e assevera as condições de existência e o desenvolvimento de consciência, uma consciência que seja capaz de apreender criticamente a realidade.

Por isso, ele critica determinado tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, o pensamento emancipatório, haja vista que os estudantes e/ou pesquisadores e docentes em formação são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, discuti-lo, uma vez que não realizam “ato cognoscitivo” do objeto de conhecimento, além do “caráter verbalista, dissertativo, narrativo”. Com base neste pensar, acreditamos ser possível abraçar o pensamento emancipatório em espaços educativos – neste caso, a escola.

Deste modo, ao falarmos em demandas da educação contemporânea temos que situar a escola no tempo presente. Fazer referência à escola como uma instituição de educação formal que resiste às transformações da sociedade, como afirma Saviani (2013). Uma escola que não dá conta de atender aos anseios e às necessidades do tempo presente, que carece de estrutura, equipamentos, ferramentas e instrumentos confortáveis para aproximar a comunidade para viver legitimamente a escola. Uma instituição que ao longo da sua história não acompanhou as evoluções científicas-tecnológicas e, por isso, muitas vezes, as suas discussões estão aquém das características de uma educação contemporânea.

Diante do exposto, fica notório que, há muito tempo, a escola do passado já não se encaixa no perfil de escola que é demandada pela sociedade atual, então, percebemos a defasagem da escola. Atualmente, podemos citar como um dos maiores desafios da escola, a necessidade de torná-la realmente interessante e útil para os sujeitos que dela fazem parte. Outro grande desafio da escola é garantir a democratização do ensino e do conhecimento, levando em consideração os altos níveis de desigualdade social presente em nossa sociedade.

Para superar tudo isso é importante que a escola olhe, concomitantemente, para dentro e para fora dos seus muros, a ponto de perceber quais as urgências do momento presente, quais os elementos que compõem a realidade humana e, acima de tudo, como a escola pode viabilizar a apropriação desses elementos pelos educandos, sejam eles elementos culturais, éticos, morais e/ou políticos.

É preciso vislumbrar uma escola que consiga contemplar em seu projeto político-pedagógico as razões de ser do tempo real, voltadas para identificação hoje de ações futuras que integrem desejos, sonhos, expectativas etc., ou seja, uma escola que enxergue que os tempos mudaram, e as práticas pedagógicas também precisam ser ressignificadas.

Compreendemos a necessidade de adentrarmos na categoria escola, bem como no seu papel, para explicitar outras bases teóricas e outros procedimentos práticos, os quais não estão contemplados nos programas, nos cursos e currículos de formação do pedagogo/educador. Isto tendo em vista problemas em torno da relação entre: saber e conhecimento; pensamento consciente e inconsciente;

identidade, singularidade e diferença; uniformidade e universalidade; formalização e irreduzibilidade do objeto; paradigma e pluralidade; instrumentalidade material e simbólica; saber, conhecimento e verdade; sujeito epistêmico e sujeito subjetivo (ontológico); entre outras questões teóricas fundamentais.

Cabe, assim, no interior dessas provocações, traçar e assumir estes indicadores de possibilidades para que as pesquisas educacionais possam criar novas expressões curriculares que procurem deslindar as contribuições para a formação do educador no curso de pedagogia, bem como sua importância na ambiência escolar. Demonstramos, aqui, ser contraditório que a ênfase daqueles que lidam com a educação recaia apenas na docência, na função e no papel do professor, uma vez que em se tratando de uma práxis complexa, dialética, multifacetada, plural, dinâmica, a educação, inevitavelmente, abrange mais de três elementos constitutivos, que são o professor (docência), os educandos (aprendizagem) e o conhecimento (conteúdo), e a escola, podendo também fazer circular os sujeitos em relação às funções em níveis e aspectos diferentes.

Como, então, abordar esta abrangência mais relacional? Eis uma das questões cruciais para o currículo, uma vez que estamos num contexto epistemológico que atinge níveis complexos de relação, o hiperrelacional, a rede, a ecosofia, a inscrição deste processo formativo e de seu objeto nos três registros da ecologia do social, da ecologia ambiental, da ecologia mental, e de suas relações, compreendidas e elaboradas numa abordagem ambiental, isto é, eco-lógica (GUATTARI, 2011).

Explicitamos, assim, a impotência da educação, da docência, da pedagogia, submetidas à racionalidade científica, muito propalada como uma condição crítica para o pensamento pedagógico e educacional (SAVIANI, 1994), mas há muito denunciada como racionalidade instrumental e ideológica ao capitalismo (HABERMAS, 1987). Afirmamos, portanto, que as demandas da educação contemporânea exigem um novo perfil de profissional para atendimento aos novos perfis de classes, de alunos, de escolas e de sociedade, pois a sensação de desorientação e catástrofe iminente é exacerbada pelo ritmo acelerado da disrupção tecnológica que alterou o modo de vida da sociedade, necessitando uma reflexão mais profunda por parte dos docentes quanto à mudança na prática cotidiana.

### **Entendendo a tecnologia para problematizar o papel do professor como ser criativo**

O acelerado processo de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, político e sociocultural que há séculos vem impactando o mundo inteiro, tem afetado diretamente a educação, o

trabalho docente, como também a maneira de pensar e agir da sociedade.

Vale dizer que o advento do terceiro milênio se apresentou sob o impacto da rapidez com que ocorrem os avanços tecnológicos, permeados com a convergência, a explosão do computador e o surgimento da internet, 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, de modo global.

Nesse sentido, frente aos complexos cenários imbricados à prática educativa, os professores são desafiados a desenvolver seu trabalho em sala de aula, assimilando e associando as novas exigências na realização do trabalho docente. Em geral, quando se pensa o advento das emergências tecnológicas na escola, implica somente pensar estruturação, espaço físico, recursos materiais e humanos qualificados, como se tecnologia estivesse somente relacionada às tecnologias da comunicação e informação (TIC), para o uso como novos recursos didáticos.

Nesse contexto, cabe aqui fazermos uma reflexão crítica sobre as “novas” tecnologias, frente à perspectiva da tecnologia como processo criativo. Para tais discussões, iremos subsidiar nossos argumentos em Lima Junior (2004, 2007), de certo que este autor advoga o conceito de tecnologia numa perspectiva não instrumental e não mecanicista, com base na abordagem do conceito grego de *teckné*, rompendo com a ideia de separação homem-máquina e, por conseguinte, pautando-se no embricamento “homemáquina”, num cenário contemporâneo.

Etimologicamente, a palavra tecnologia aparece no século XVIII (1765) e deriva do grego *teckné*, arte, habilidade; de *tecknikós*, relativo a uma arte; 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 e ciência. Contudo, na contemporaneidade, não se entende mais a tecnologia de uma forma instrumental.

Inegavelmente, somos arrebatados diariamente por aspectos tecnológicos e não percebemos que o ser tecnológico existe em si mesmo. Ou seja, nós somos seres criativos, capazes de inovar e subverter com ou sem um objeto técnico propriamente dito. Segundo Burke e Ornstein (2010), as transformações sofridas pelos primórdios e suas evoluções na forma de adaptabilidade com o meio ambiente evidenciam os marcos do processo tecnológico presente no sujeito há milhares de anos, o que permitiu a esses ancestrais humanos se diferenciarem dos macacos superiores pelo seu aspecto ergonômico, que de fato possibilitou a exploração de novos territórios para sua sobrevivência.

Conforme afirmam Burke e Ornstein (2010), ao passo que os primórdios ganhavam sustentação em seus membros inferiores, outras funções foram desenvolvidas pelos membros superiores, como a fabricação de instrumentos, o transporte de caças, como também a ampliação do campo de visão, garantindo assim o caminhar ereto e a sobrevivência pelo ajustamento da postura.

Com base no fragmento trazido pelos autores, percebemos que o próprio movimento de mutação conduziu o ancestral *Ramidus* a ampliar sua capacidade informacional que, mais tarde (milhões de anos depois), deu origem a um novo ser, o qual era capaz de receber e processar informações no cérebro de acordo com sua evolução, o chamado *homo habilis*. Como afirmam Burke e Ornstein (2010, p. 27), “Habilis mudou o curso da história, porque foi capaz de dar às pedras formas instrumentais, e esses instrumentos puderam rápida e vantajosamente ajudá-los a manipular o seu meio ambiente”, favorecendo sua espécie com “um fio de vantagem” pela construção de instrumentos primitivos.

Assim, os instrumentos primitivos mencionados acima fazem alusão aos primeiros machados que foram construídos pelos primórdios, os quais se tornaram a principal fonte de mudança, por tornar possível a construção de abrigos, instalações, a caça e compartilhar a alimentação em grupo. Mais tarde, esse modo de operar em grupo ajudou o descendente dos primeiros hominídeos, chamado *homo erectus*, a se organizar melhor, criando esquemas para dar conta do pensamento, do raciocínio, da linguagem e da cultura, impulsionando assim mudanças mais rápidas no mundo e na maneira de pensar.

Tais dinâmicas, sejam elas individuais ou grupais, biológicas ou ambientais, como também o advento da construção dos instrumentos, promoveram a evolução da fala pelo desenvolvimento da linguagem e a descoberta do fogo por *erectus*. Com isso, mediante todas essas transformações, o cérebro dos primeiros hominídeos foi anatomicamente se modificando, evoluindo e, destarte, afetando o modo como o ser percebe o mundo.

Ao fazermos referência à obra de Burke e Ornstein (2010), temos por intenção crucial chamar a atenção dos leitores para o aspecto da capacidade de criação dos primatas que, após o desenvolvimento dos instrumentos pré-históricos, proporcionou mudanças radicais nas pedras, afetando diretamente o comportamento das comunidades, conferindo poder aos fazedores de machados pela criação de tais artefatos, que ao longo dos anos desencadearam uma série de avanços e melhorias.

Neste aspecto, ainda que de forma tímida, podemos chegar à compreensão de que a tecnologia teve (e tem) caráter e poder libertador ao conduzir o homem para utilização de técnicas que promoveram o desenvolvimento científico-tecnológico da humanidade; ou seja, aos fenômenos recorrentes da época foi atribuída uma nova forma de conceber a técnica, levando em consideração o



contexto e as necessidades dos seres em relação ao meio ambiente.

Desta maneira, a tecnologia está presente na via ativa do ser, a partir da sua própria necessidade de sobreviver, comunicar e se relacionar com o outro. Corroboramos com Lima Junior (2004, p. 402) quando o mesmo defende que “[...] a tecnologia não é entendida apenas enquanto aparato maquínico [...]”, pois ela não se restringe aos artefatos materiais nem tampouco aos métodos, uma vez que consiste em um processo criativo, transformativo, inerente ao ser humano, em que o próprio ser humano se utiliza de recursos materiais e imateriais para enfrentar problemas que permeiam o seu contexto e, assim, superá-los.

Compreender a tecnologia, para além dos moldes com que ela é amplamente divulgada, remete-nos a entender (ou chega a alcançar) o pensamento de Lima Junior (2004), em relação ao princípio da tecnologia como técnica, tomando como base o conceito grego de *teckné* que se refere ao conjunto de técnicas ou meios de produção empregados para alcance de objetivos. Sendo assim, esses meios são representações simbólicas das estratégias que utilizamos, sejam elas pela via do conhecimento, das habilidades, ferramentas e/ou máquinas, levando em consideração o contexto para satisfazer necessidades.

Então, onde fica a figura do professor em meio a esse novo perfil no redimensionamento do trabalho pedagógico, frente às exigências contemporâneas? Doravante, muitas são as atribuições dadas aos professores. Desejam-se profissionais flexíveis, adaptáveis aos meios e às circunstâncias, dispostos a correrem riscos, autônomos; no entanto, algumas vezes imputam às tecnologias de comunicação e informação a salvação dos problemas pedagógicos. Reforçamos que as TCI ou TIC, por si só, não mudariam nada! É preciso entender que os sujeitos estão interconectados em rede e que os dispositivos servem como mediações entre o ser humano e a técnica em um contínuo processo de evolução.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a figura do professor não perde lugar para a tecnologia. Entretanto, será preciso que este profissional faça uma revisão crítica sobre seus modos de ação frente às novas demandas da sociedade, pois é o professor o responsável por tornar possível o alcance da missão da escola, que é o ensino e a formação crítica do cidadão, uma vez que as informações chegam em frações de segundos e têm transformado progressivamente o modo de pensar social.

Portanto, buscamos nesta seção aproximar o entendimento da tecnologia e sua estreita relação com o fazer humano, uma vez que a tecnologia é inerente ao ser humano. Do mesmo modo, Saviani (2013) defende que o fenômeno educativo é uma atividade especificamente humana, configurada por processos de aprendizagens construídos e acumulados historicamente, que dá à educação a missão de

tornar cada ser humano contemporâneo a sua época, por meio da mediação da educação, tornando-o um sujeito ativo na sociedade em que vive.

Logo, a tecnologia deve ser vista como uma aliada à prática pedagógica, com novos encaminhamentos, posturas e práticas que permitam ao professor inovar no espaço educacional e também conduzir o aluno a ser autônomo neste processo, utilizando ou não algum maquinário tecnológico.

### **A ludicidade nas entrelinhas do binômio educação e tecnologia**

No que se refere mais particularmente à educação escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo em que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores (FORQUIM, 1993, p. 15).

A escolha da epígrafe para esta seção, com o trecho da obra de Forquim (1993), deu-se na tentativa de esperançarmos sobre novos caminhos, já que em tempos de mudanças muito pode desaparecer, ser substituído. Contudo, sabemos que o “novo” tem potencial para substituir e subjugar o anterior, porém também permite o fortalecimento dos alicerces em novas configurações, podendo ainda expressar a resistência e a transgressão.

Compreender a tecnologia da informação e comunicação (TIC) no âmbito escolar suscita aprofundamento, abertura, não redução às estruturas formais, por meio de uma postura lúdica diante da apropriação mental do fenômeno técnico no sentido de operarem estas novas estruturas.

Acreditamos ainda que as TIC devem fomentar discussões contínuas, organizadas por meio de teorias e concepções que remetem umas às outras com certo grau de complexidade e de relacionamento lógico, considerando a educação, a aprendizagem, a metodologia e a avaliação. Desta forma, pretendemos considerar as interfaces entre tecnologia e educação superando as concepções dicotômicas que se interpõem em muitos sentidos no âmbito escolar. Nessa trajetória de estudos e imersões, constatamos que a concepção de tecnologia se distancia da ideia simplista de instrumento, recurso e artefato maquínico.

Ao verificar o seu significado, encontramos a teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana; como exemplo, a ciência e a indústria. Contudo, ainda assim não nos remete à ideia precípua da

etimologia da palavra, relativa à arte, argumento, raciocínio, conforme delineado na seção anterior.

Antes de chegarmos às entranhas do binômio, faremos algumas considerações a respeito da educação, a partir do conceito de educação defendido por Libâneo (2008), por considerarmos neste contexto a descrição mais favorável para o entendimento que pretendemos, como objeto de estudo da pedagogia:

Educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico: é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos: é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 2008, p. 22).

Corroboramos com Libâneo ao considerarmos educação como concepção de mundo (conceito amplamente divulgado por Paulo Freire), influência que determina as inter-relações e a formação de traços sociais, portanto determinantes nos traços personalísticos de uma geração que não percebeu a tecnologia como inerente ao sujeito, como parte da criatura e de sua criação, conforme visto em *habilis*. Educação como processo, segundo Libâneo (2008), pressupõe, no decorrer histórico, as transformações das convicções ideológicas que traduzem ações políticas, princípios de atuação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Dessa forma, podemos considerar a ludicidade como uma forma de trilhar caminhos em busca de um ser/estar no mundo de forma diferente, descortinando as entranhas do binômio educação e tecnologia para ressignificar suas relações e potenciais a partir do lugar que a subjetividade ocupa em seus dinamismos fundamentais.

Mas, afinal, o que é ludicidade? O que nos leva a pensar que a ludicidade favorece a ruptura com conceitos rígidos e cartesianos e nos conduzirá à expressão de criatividade e arte, por exemplo, inerentes à tecnologia e à educação? Recorreremos à definição apresentada por Luckesi (2002), como um estado interno do sujeito que experimenta de forma plena o que o mundo lhe apresenta, sinônimo de inteireza, indivisibilidade entre o pensar/sentir e fazer.

Essa compreensão nos remete à liberdade de experimentar os potenciais da tecnologia do ser numa esfera ampla que transcende os objetos, ao tempo que volta para si como fonte de criação nas relações inter-sujeitos, como nos propõe a educação na contemporaneidade. Ou seja, 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.

O termo ludicidade surge nos séculos XV e XVI, evidenciando o termo jogo, mas, a partir do

século XVIII, o termo foi impulsionado pelas inovações pedagógicas. Friedrich Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em movimentos livres e criativos, a lançar mão das brincadeiras com as crianças para compreensão do mundo que nos cerca (FERRARI, 2008).

Retomamos o trecho de Forquim (1993, p. 15): “[...] a cada geração, a cada ‘renovação’ da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da ‘memória escolar’[...]”, *a priori* para resgatar uma mostra da herança, muitas vezes esquecida, do século XV e XVI, deixada por Froebel, idealizador e fundador do primeiro *Kindergarten* (jardim de infância) do mundo. Froebel considerava o homem uma força geradora e suas propostas convocavam criatividade, espontaneidade e o uso de papel, papelão, barro, brinquedos e jogos criados a partir da interação professor-aluno em ambiente natural e com vistas ao desenvolvimento integral. *A posteriori*, para ressaltar a importância do entendimento da ideia de inovações, tecnologia, amplamente discutida na segunda seção, e também vivida neste mesmo século, com os ideais da Revolução Francesa.

Foi após a Revolução Francesa, com o entusiasmo das ideias de igualdade, liberdade e fraternidade, que a ludicidade e suas particularidades ganharam destaque, embora “os propósitos políticos” embarguem ou escamoteiem, apresentando exigências e outras propostas que desencorajam a consistência do ser criativo e tecnológico na docência. Ainda assim, vem ganhando maior destaque, além de abarcar novas significações. De acordo com Luckesi (2018, p. 30), “[...] ao longo do tempo, porém, semanticamente, ganhou novas significações, passando a ser utilizado como um adjetivo em expressões tais como ‘atividade lúdica’, ‘experiência lúdica’. Ganhou também forma substantivada, como quando se usa a expressão lúdico”.

Importa-nos aqui revelar a polissemia do termo lúdico e, por conseguinte, a dinâmica da temporalidade da ludicidade. Compreendemos suas variações e possibilidades no uso cotidiano, em atividades que se propõem divertidas; todavia, ressaltamos o aspecto reducionista do termo quando o consideramos fora do sujeito. Estas expressões estão diretamente ligadas a objetos, brinquedos, jogos e/ou atividades que se propõem alegres, divertidas.

Assim, cabe ainda observar que a expressão *ludus* (etimologicamente, jogo) “[...] ampliou seu significado o que de certa forma relativiza o termo para o brincar e não somente o jogo em si [...], [fazendo referência também a] atividades predominantemente não produtivas [...]” (LUCKESI, 2018, p. 30), tanto economicamente como em utilidade naquilo que se faz.

Com isso abraçamos a ideia que o autor nos apresenta do lúdico relacionado ao fazer sem compromisso com o sério, mas consigo mesmo, com o prazer de estar, de ser, de se relacionar com os

objetos e com as pessoas de forma bem-humorada e alegre. Do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo.

Nesse contexto, relacionamos a compreensão das tecnologias ligada a este mesmo sentimento. Sentimento de ser tecnológico para então se relacionar com o mundo externo, ou seja, percebendo-se como ser potencial de criação e de produção, qualidades inerentes ao sujeito.

Na fronteira do ser docente, numa primeira instância, inscreve-se o ser, o saber ser, o domínio original e singular que se apropria de algo dentro do qual se fez uma inserção e uma imersão para daí atualizar a realidade da docência em um modo próprio de ser docente.

Desta forma, retomamos os aspectos lúdicos, analisados anteriormente, no sentido do compromisso de ser, de estar por inteiro para, como *habilis*, mudar o curso da história a partir de si, comprometido não com o novo – “[...] novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural” (FORQUIM, 1993, p. 15) – e com o que lhe é imposto, mas com a inovação dotada de significados na relação com o mundo, com o outro, superando a rigidez do currículo pelo ato expressivo, criativo e tecnológico.

### **Considerações finais**

Durante a construção deste texto, trilhamos caminhos que possibilitaram responder à questão inicial: como a tecnologia e a ludicidade podem contribuir no processo do fazer pedagógico frente às demandas da educação contemporânea? Primeiramente, precisamos reforçar a ideia já discutida neste texto a respeito do conceito de tecnologia para além do aparato maquinário. Sendo oportuno afirmar que o sujeito é tecnológico por sua capacidade de criação, transformação e ação, caracterizada pelo seu processo de constituição histórica. De igual modo, devemos ressaltar, também, a ideia da ludicidade e do lúdico como algo inerente ao sujeito. É neste entrecruzamento que exaltamos e consideramos a interface entre a potência da tecnologia e da ludicidade que estão presentes no ato do fazer pedagógico.

Para Andrade (2013), não é possível afirmar que as contribuições da ludicidade em questão possibilitarão mudanças nos currículos na área de educação, principalmente na contemporaneidade, bem como nas práticas de todos os professores, considerando o limite do texto em questão. Muito embora a tecnologia permita um elo entre o fazer da ação humana e, especificamente, a prática pedagógica num movimento de interconexão, que rompe com a ideia do professor como detentor do

saber e da razão, exigindo a transformação das relações e dos processos no campo educacional.

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 a necessidade de implementação de mudanças na prática cotidiana, coletivamente definida. Indubitavelmente, um dos fatores que contribuíram para a implementação dessas mudanças é aporte para a formação de pedagogos professores e a sua organização.

Assim, cabe frisarmos sobre o potencial da tecnologia, relacionado às diretas transformações no modo de ser e pensar das pessoas e da sociedade em geral. Essas reflexões cabem no momento atual, uma vez que estamos envolvidos na era tecnológica, digital, globalizada, na sociedade da informação em que não podemos viver a escola fora desse movimento, tendo em vista que há necessidade de mudanças no modelo de educação escolar vigente.

Em conclusão, nossas discussões visam a reforçar a ludicidade pela via plena do sujeito, um estado interno de prazer, sua inteireza frente aos desafios do dia a dia na educação, na vida. Nessa perspectiva, o lúdico possibilitará os contornos para o fazer do professor diante dos novos contextos educacionais impulsionados pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, já que estes não se limitam a aparato maquínico e nem a uma única forma de pensar, construir e transferir conhecimento para enfrentamento das falsas narrativas impostas por modelos educacionais ditados de cima para baixo.

A perspectiva lúdica no binômio educação e tecnologia é a possibilidade do trabalho dos professores se realizar com marca e autoria, compreenderem-se e proporcionar aos seus alunos compreenderem-se, como parte dos processos sociais, mas com voz ativa, movimentos amorosos, artísticos em uma construção ética nos processos de aprendizagem e ensino próprios do fazer docente para transpor as rupturas tecnológicas e econômicas inéditas do século XXI, ou seja, desenvolver novas ações para enaltecer o humano, as relações com o ambiente, sua autoestima.

## Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade. **Pós-graduação e pesquisa em educação**: contribuições epistemológicas a partir do estudo de caso do Programa Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados: os dois gumes da história da cultura humana**. Tradução de Pedro Jorgensén Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FERRARI, Márcio; FRIEDRICH, Froebel. O formador das crianças pequenas. **Nova Escola**, São Paulo, 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GUATTARI, Félix. Linguagem, consciência e sociedade. **Revista Saúde e Loucura**, São Paulo, v. 2, p. 3-17, 1990.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Magistério, Formação do Professor).

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez. 2004.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. Brincadeiras, Jogos e ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. (orgs.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018. p. 135-142.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.

*et al.* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010.