



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Priscilla da Silva Frazão

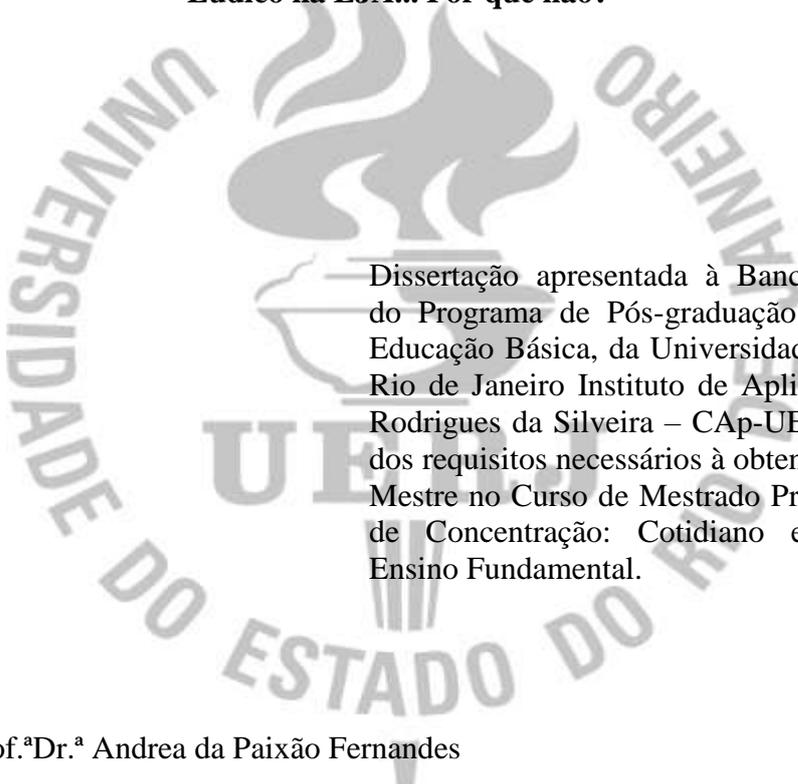
Lúdico na EJA... Por que não?

Rio de Janeiro

2018

Priscilla da Silva Frazão

Lúdico na EJA... Por que não?



Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^aDr.^a Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

F848	Frazão, Priscilla da Silva
	Lúdico na EJA... Por que não? / Andrea da Paixão Fernandes - 2018. 86f.: il.
	Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.
	Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.
	1. Educação de Jovens e Adultos - Teses. 2. Lúdico - Teses. 3. Aprendizagem - Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.
	CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscilla da Silva Frazão

Lúdico na EJA... Por que não?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Aprovada em XX de mês de ano

Banca Examinadora:

Prof.^aDr.^a Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^aDr.^a Paula Cid Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof.^aDr.^a Maria Vitoria Campos Mamede Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ

Prof.^aDr.^a Jonê Carla Baião
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof.^aDr.^a Andréa Rosana Fetzner
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo amor, carinho, apoio e dedicação, por terem me auxiliado na conclusão de mais uma etapa de minha vida. Sem eles, nada disso seria possível!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar.

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado me dando apoio e força.

À Isabel que aguentou a todos os momentos de crises e com toda sua paciência me incentivou e apoiou no período de entrega da dissertação.

Aos docentes do curso, que colaboraram para a construção desse trabalho e me ajudaram a melhorar a minha prática docente.

À minha orientadora pelo aceite, pela compreensão, paciência, dedicação, cobranças dos prazos estabelecidos e orientação.

As professoras da banca pela compreensão dos atrasos e pela paciência.

À Maria Vitória, que mais uma embarcou em mais uma etapa de minha vida acadêmica.

Aos amigos e amigas do PPGEB, me ajudaram muito com seus pensamentos, experiências, ideias, ensinamentos e risadas.

Em especial às minhas companheiras de orientação, Juliana Matos e Luciana Britto, que choramos, demos risadas e acima de tudo, nos apoiamos nos momentos difíceis que ocorreram ao longo de nossa trajetória.

A mente criativa é capaz de explorar a realidade mantendo-se aberta a todas as possibilidades, pode gerar ideias novas mudando as já existentes e escolher em cada momento a mescla que mais se ajuste a seu propósito. A mente criativa é otimista, curiosa, flexível e imaginativa; aceita desafios e seafasta de preconceitos; tolera a ambiguidade e sabe que todas as coisas estão ligadas, que podemos aprender de todas as coisas.

A escola não só deve atender a evolução da lógica e da racionalidade, mas também o das emoções e dos sentimentos, prestando atenção à intuição e à criatividade do alunato. Para tanto, deverá identificar as estratégias que ajudam a desenvolver atividades criativas dos indivíduos e prever um tempo e um espaço nos quais difundi-las.

Natália Bernabeu

RESUMO

FRAZÃO, Priscilla da Silva. **Lúdico na EJA...** Por que não? 2018. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar a existência (ou não) de práticas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, como objetivos secundários, analisar o impacto dessas práticas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA. Consideramos nesse trabalho, que o lúdico é um recurso indispensável para qualquer etapa da educação escolar. É preciso considerar as atividades que contribuem para o desenvolvimento do educando e fazer dessa estratégia de ensino uma ligação importante entre ensino e aprendizagem. Por isso, acreditamos que o brincar é uma estratégia necessária ao desenvolvimento humano. O senso lúdico tem grande importância para o ser humano, não só no início, mas ao longo de toda a vida, devendo fazer parte do cotidiano de cada um, visto que propicia a construção prazerosa do viver e da convivência social. Por fim, refletiremos sobre os caminhos metodológicos que a pesquisa será construída. Cabe ressaltar, ainda, que o presente trabalho consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo. Para a metodologia da pesquisa, iniciar-se-á pela revisão bibliográfica, a fim de fundamentarmos nossas discussões. Adotaremos, também, a ou metodologia da observação participante, que possibilitou acompanhamento da realidade pesquisada e, por fim, levantamos as categorias de análise dos dados do campo pesquisado e as análises decorrentes baseadas na técnica da Análise de Conteúdo. O campo de pesquisa foi o Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e adultos, localizado no Centro da Cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

FRAZÃO, Priscilla da Silva. **Playful in the EJA...** Why not? 2018. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present work aims to identify the existence (or not) of playful practices developed in youth and adult education, as secondary objectives, to analyze the impact of these practices in the development of the teaching-learning process of the students at EJA. We consider in this work that playing is an indispensable resource for any stage of school education. It is necessary to consider the activities that contribute to the student's development and to make this teaching strategy an important link between teaching and learning. Therefore, we believe that playing is a necessary strategy for human development. The sense of playful activities is of great importance for the human being, not only in the beginning, but throughout his life, and must be part of daily life, since it facilitates the pleasurable construction of living and social coexistence. Finally, we will reflect on the methodological paths that the research will be built on. It should also be pointed out that the present work consists of qualitative research. For the methodology of the research, it will be initiated by a bibliographical review, in order to base our discussions. We will also adopt the methodology of participant observation, which enabled the monitoring of the researched reality, and, finally, the categories of data analysis of the field searched and the resulting analysis based on the Content Analysis technique. The research field was the Municipal Reference Center for Youth and Adult Education, located in the downtown area of Rio de Janeiro.

Keywords: Playful. Learning. Youth and Adults Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Equações do bingo	65
Figura 2 - Cartela.....	65
Figura 3 - Bingo acontecendo.....	65
Figura 4 - Alunos realizando os cálculos	66
Figura 5 - Jogo de tabuleiro.....	67
Figura 6 - Orientando os jogadores	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O UNIVERSO MÁGICO DO LÚDICO.....	14
1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira.....	19
1.2 O lúdico na vida adulta	23
1.3 A importância do lúdico para a aprendizagem	25
2. O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
2.1 A importância da formação continuada na EJA	30
2.2 O lúdico e a prática docente	35
2.3 Ensinando com lúdico na EJA.....	38
3. POR ONDE ANDEL.. CAMINHOS PERCORRIDOS AO LONGO DA PESQUISA.....	41
3.1 Estudo de caso.....	43
3.2 Análise de conteúdo.....	46
3.3 Observação Participante.....	49
4. NOSSO CAMPO E NOSSOS SUJEITOS.....	52
4.1 O Programa de Educação de Jovens e Adultos	52
4.2 O Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos.....	55
5. NOSSA ANÁLISE SOBRE A PESQUISA.....	57
5.1 Nossas observações sobre o que vimos e ouvimos no campo	57
5.2 Quem pergunta, quer resposta: uma análise sobre as respostas dos docentes sobre o lúdico.....	61
6. PRODUTO	64
6.1 Bingo das Equações	64
6.2 Vamos tirar as drogas de cena?.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICE A — Modelo do questionário para os professores.....	78
APÊNDICE B — Modelo do roteiro de observação.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE C — Termo de consentimento livre e esclarecido 1.....	83
APÊNDICE D — Termo de consentimento livre e esclarecido 2.....	84
APÊNDICE E — Termo de consentimento livre e esclarecido 3.....	85
APÊNDICE F — Termo de assentimento do estudante	86

INTRODUÇÃO

A temática escolhida, lúdico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) será apresentada nesse trabalho, a fim de descobrir se o lúdico é utilizado ou não nas salas de aula da EJA.

Esta proposta surgiu a partir de minha¹ trajetória acadêmica. Ao realizar o estágio obrigatório do curso de Pedagogia em turmas de Educação de Jovens e Adultos, foi observado que as professoras das turmas realizavam seu trabalho sem que houvesse nenhuma intervenção lúdica. Todos os dias as atividades realizadas eram voltadas para a construção da linguagem escrita e matemática, sem que os alunos tivessem jogos, brincadeiras, brinquedos, histórias, dentre outras atividades que se ancoravam na ludicidade. As aulas eram resumidas em cópia do quadro, atividades no livro ou em folhas.

Tal fato passou a tornar uma inquietação e, assim, passei a estudar o cotidiano da EJA, a partir de uma nova visão: a visão lúdica. Esse tema me acompanhou na graduação, onde optei que o enfoque de pesquisa seria no aluno. Em seguida, no curso de especialização, busquei compreender o que os professores cursistas entendiam sobre a estratégia lúdica.

Dando continuidade à minha trajetória de formação, desenvolvi no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, do CAP-UERJ, pesquisa sobre a temática visando dar continuidade ao aprofundamento sobre a questão que me inquieta desde a graduação e, por meio desta, busco entender se a ausência ou presença do lúdico ocorrem em outras turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Nossa pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos – CREJA –, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), localizado no Centro da Cidade o Rio de Janeiro. A Rede Municipal do Rio de Janeiro foi escolhida por ter um programa que se constitui como política pública para a EJA, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), com 33 anos de existência, sendo referência para a modalidade EJA em muitos outros municípios. A pesquisa, que se realizou por meio de observações, aplicação de questionários aos docentes e atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula junto aos estudantes, foi realizada em turmas do PEJA I².

¹ Escolhemos nesse momento em falar em primeira pessoa para explicitar a escolha do tema.

² PEJA I, refere-se aos primeiros anos de escolaridade, nos baseando no Ensino Fundamental I, seria como do 1º ao 5º Ano.

A relevância desse trabalho fica evidenciada no fato de existir uma quantidade reduzida de trabalhos (artigos, monografias, dissertações e/ou teses) sobre a temática escolhida “Lúdico na Educação de Jovens e Adultos”.

Para realmente termos certeza da pertinência do assunto escolhido fomos à base CAPES, no período de agosto e setembro de 2017. Realizada a busca por meio da palavra “Lúdico” e encontramos o total de 3.440 materiais; para a palavra-chave “EJA”, foram encontrados 11.130 resultados; contudo, ao unirmos ambas as palavras citadas, encontramos apenas 7 trabalhos. Como não encontramos muitos resultados sobre toda a temática, decidimos buscar em outras fontes o mesmo refinamento.

Na base Scielo, encontramos para “Lúdico”, 221 resultados; para “EJA” tivemos 96 trabalhos relacionados. No entanto, quando unimos todas as palavras-chave desta monografia, não encontramos nenhum resultado.

A quantidade reduzida de trabalhos relacionados ao tema “Lúdico na EJA” também me fez optar por esse recorte. Outro ponto importante é que acredito que a estratégia lúdica serve também para resgatar os educandos que tiveram suas trajetórias escolares rompidas ou nem iniciadas anteriormente. Alguns desses estudantes, ao entrarem na escola, muitas vezes encontram aulas conteudistas, que não os motiva a permanecerem naquele espaço.

O lúdico tem sido um tema explorado consideravelmente ao longo dos últimos anos, porém, os pesquisadores, em sua maioria das vezes, voltam seus estudos à sua importância na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I destinado a crianças, evitando considerar a temática no universo da Educação de Jovens e Adultos – seja nos níveis Fundamental ou Médio e, também, no Ensino Superior. Essas reflexões também contribuíram para a escolha do tema.

Quanto mais busco, leio, aprendo e pesquiso sobre o lúdico, mais fico instigada em estudá-lo. Minha intenção com a realização deste estudo é que ele também sirva para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, além de servirem a outras etapas da educação. Esse aspecto se apresenta como ponto inicial de reflexões e atitudes sobre a construção ou desconstrução do lúdico na vida adulta.

O ato de pesquisar é quase uma obra arte, no contexto apreciativo, onde o pesquisador pode (e deve) levantar hipóteses, questionamentos, indagações e contemplar a sabedoria e os conhecimentos construídos ao longo de um trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa deve possuir uma finalidade educativa e se basear na “reflexão e pesquisa do interior deste projeto político existencial, em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta” (SEVERINO, 2000, p.147).

Como metodologia de trabalho, optamos pela pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa. Em Minayo (1994) vemos que para a realização de uma pesquisa qualitativa é preciso que haja uma interação entre pesquisador e os atores sociais, para a condução da pesquisa.

Para a consecução desse trabalho, recorreremos, inicialmente, a uma pesquisa bibliográfica, o que nos permite buscar respostas aos nossos questionamentos e hipóteses. Utilizamos, para tanto, referenciais teóricos existentes sobre a temática de pesquisa, de forma a analisar e a discutir as várias contribuições científicas existentes. Salomon (2004), por sua vez, esclarece que a pesquisa bibliográfica se fundamenta em ciências e técnicas que envolvem a identificação, localização, obtenção de informações e registros do trabalho.

Em nossa pesquisa fizemos a observação participante. Para Gil (1999), a observação participante é o método onde o conhecimento do grupo pesquisado é atingido a partir do interior dele mesmo, uma vez que o pesquisador se torna um componente do grupo no qual está inserido.

Optamos neste trabalho por fazer um estudo de caso utilizando-se o viés etnográfico como metodologia de pesquisa, tendo como foco de interesse verificar se a prática lúdica é utilizada na Educação de Jovens e Adultos, na escola observada.

De acordo com Tull (1976), o estudo de caso é um método muito adequado para pesquisas exploratórias, visto que auxilia na geração de hipóteses.

Nessa pesquisa temos como objetivo geral: (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos nossos objetivos específicos, iremos, inicialmente observar e refletir sobre a presença ou a ausência de práticas lúdicas por parte dos docentes e, no seu decorrer, buscaremos investigar e analisar o impacto das práticas pedagógicas lúdicas (ou sua ausência) no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos; identificar e relacionar as diferenças existentes nas práticas pedagógicas que utilizem ou não o lúdico e sua contribuição para a prática docente na EJA e, por fim, proporemos o debate sobre o uso de práticas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Para realizar as investigações e as análises apresentadas nessa pesquisa, essa dissertação está estruturada em cinco capítulos, a saber: No primeiro capítulo abordamos o conceito de brincar em uma perspectiva lúdica. Abordamos o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira a fim de elucidar nosso entendimento sobre esses conceitos. Além disso, levantamos a importância do lúdico na vida adulta e, por fim, apresentamos as contribuições de importantes teóricos para a educação/ensino, visando uma melhor aprendizagem aos educandos por meio do uso do lúdico.

O segundo levantou questões entre o lúdico e o professor, discorremos sobre a importância da formação continuada do educador da EJA, para desenvolver seu trabalho. Em seguida, como o lúdico funciona na prática, por fim, como atuamos na Educação de Jovens e Adultos a partir da estratégia lúdica.

Nosso terceiro capítulo traz os caminhos metodológicos que percorremos no decorrer desta dissertação. Neste, pontuamos os principais objetivos da pesquisa e discorremos sobre os sujeitos e campo de pesquisa.

No quarto capítulo apresentamos uma análise de todos os dados obtidos com a pesquisa de campo. Contamos com importantes autores para o levantamento das categorias de análise. Apresentamos os limites e as possibilidades de superação das questões investigadas.

No quinto capítulo expomos nosso produto, considerando como ele foi se construindo até seu término e buscamos dialogar sobre suas potencialidades para a prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, realizamos uma reflexão sobre toda a pesquisa, por meio de nossas considerações finais.

1. O UNIVERSO MÁGICO DO LÚDICO

A ludicidade é um assunto que aos poucos vem sendo estudado, para além da Educação Infantil, pois seu uso permite uma metodologia que possibilita a construção do conhecimento, da aprendizagem e, também, do desenvolvimento. Neste capítulo faremos considerações sobre o lúdico, sua importância no processo de ensino e aprendizagem e para a educação na vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como objetivo geral da pesquisa, conforme já afirmamos, pretendemos (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Um dos nossos objetivos específicos consiste em investigar e analisar o impacto das práticas pedagógicas lúdicas (ou sua ausência) no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A partir desses objetivos, buscamos, ao final da pesquisa, propor o uso de práticas pedagógicas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, com vistas à melhor aprendizagem para os alunos e à formação integral desses sujeitos. Sendo assim, este trabalho espera contribuir com a reflexão sobre o papel construtivo que o lúdico, o brincar, os jogos e os brinquedos têm no desenvolvimento dos educandos e dos docentes da EJA.

Retomamos, nesse início de capítulo, nossos objetivos para reafirmar nossa crença de que o lúdico é um recurso indispensável para qualquer etapa da educação escolar. Assim é preciso considerar todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento do educando e valorizar essa estratégia de ensino no processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa sociedade repleta de alterações aceleradas, muitas vezes somos levados a construir novas aprendizagens e conquistarmos novos espaços, sendo o sujeito a porta principal para essas mudanças (MONTESSORI, 1987). A utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva o aluno a confrontar os desafios que surgem em sua trajetória.

Sendo assim, o brincar se torna uma estratégia necessária ao desenvolvimento humano. O senso lúdico tem grande importância para o ser humano, não só no início, mas ao longo de sua vida, devendo fazer parte do cotidiano de cada um, visto que propicia a construção prazerosa do viver e da convivência social.

Huizinga (2000) destaca que o fundamento do jogo é sua fascinação, intensidade e a capacidade de excitar, exprimindo-se por meio da harmonia, sobressaltando o elemento lúdico em sua interpretação e observação. A extensão desse conceito o transforma em fenômeno cultural conservado e registrado em nossa tradição, fixado ao longo do processo de humanização do homem, enaltecido pela ludicidade. Huizinga (2000, p. 9) nos diz que “a vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu”. Tal afirmação foi discutida por Schiller (1995), e ele a exprime da seguinte maneira: “o homem deve somente jogar com a beleza, e somente com a beleza deve jogar” (SCHILLER, 1995, p. 84).

Em sua obra, Huizinga (2000) descreve as características essenciais do jogo, como uma atitude voluntária, que se caracteriza como uma fuga da vida real, com características próprias, realizadas dentro de um contexto, limite de tempo e espaço. Outro elemento que Huizinga destaca é a importância das regras em um jogo, “e não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida ‘real’ recomeça” (HUIZINGA, 2000, p.14). Para ele, o jogo é definido como

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2000, p.14).

Para Huizinga (2000), o lúdico é um componente da cultura, estando presente em todas as sociedades. Considera que a base do lúdico não é material, visto que transcende as fronteiras da realidade, extrapolando as necessidades da vida. O autor expõe alguns aspectos do lúdico que reforça a compreensão do espaço que ele ocupa na cultura:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 2000, p.24).

Huizinga (2000) destaca, ainda, duas características fundamentais para qualquer atividade lúdica. A primeira é a liberdade e a espontaneidade, ambas se caracterizam como

uma atividade voluntária. A segunda é o imaginário que lhe concede a consciência, e isso o diferencia da vida cotidiana. Cabe elucidar que no âmbito da liberdade e da espontaneidade, concedem ao indivíduo a condição de autonomia em relação à criação de jogos e brincadeiras.

O brincar é uma motivação interna que não pode e nem deve ser obrigada ou imposta “por uma necessidade física ou pelo dever moral e nunca se constitui numa tarefa ou obrigação” (SANTA ROZA, 1999, p. 32). O imaginário representa o espaço o qual o lúdico ocupa na vida cotidiana; é um subterfúgio provisório da realidade para outra dimensão. O lúdico “situa-se como um intervalo na vida cotidiana, não estando ligado a quaisquer interesses materiais imediatos ou a necessidades biológicas” (SANTA ROZA, 1999, p. 32).

Para Negrine (2000), a capacidade lúdica é ligada à sua pré-história de vida. Considera ser um estado de espírito e um conhecimento que se relaciona à conduta do sujeito, por causa do seu modo de vida.

O lúdico é uma dimensão humana que remete aos sentimentos de espontaneidade, liberdade e ação. Englobando atitudes livres, descontraídas, sem obrigação ou vontade, pressões ou avaliações. Caillois (1986) explica seu conceito de jogo na concepção lúdica:

Sobre todo, infaliblementetrae consigo una atmosfera de solaz o de diversión. Descansa y divierte. Evoca una actividad sin a premios, pero también sin consecuencias para la vida real. Se opone a la seriedad de éstay de esse modo se ve tachada de frívola. Por outra parte, se opone al trabajo como el tiempo perdido al tempo bien empleado. Em efecto, el juego no produce nada: ni bien es ni obras (CAILLOIS, 1986, p. 7).

Para Caillois (1986), a natureza gratuita existente na atividade lúdica é o aspecto que a deixa depreciada em nossa da sociedade moderna. Todavia, esclarece que, por conta disso, o sujeito se entrega à atividade de modo despreocupado.

Oliveira (1985) nos diz que a ludicidade é uma estratégia para a construção de aprendizagens naturais. Para ele, o lúdico é

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa - pelo seu conteúdo pedagógico social (OLIVEIRA, 1985, p.84).

Acreditamos que atividades lúdicas não podem ser compreendidas somente por meio de jogos e brincadeiras, visto que elas podem e são atividades que proporcionam alegria, integração e prazer ao serem realizadas. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia promotora da livre expressão dos sentimentos, desprendida e espontânea.

O brincar para Winnicott (1975), somente pode ser entendido a partir de sua visão de transicionalidade. Para o autor, a transicionalidade é estabelecida entre a realidade interna e o mundo social. Segundo Winnicott (1975), o brincar não fica dentro nem fora da subjetividade, fica entre ela. O brincar encontra-se no espaço que se forma entre a mãe e o bebê e esse espaço foi chamado por ele de espaço potencial.

De acordo com o autor, o brincar se desmembra em momentos. No primeiro, o bebê e o objeto estão incorporados, e o bebê tem uma relação subjetiva em relação ao objeto. A mãe, por sua vez, se certifica a fim de tornar possíveis os próximos passos de seu bebê. Tal ato, Winnicott nomeia de criatividade primária e somente será viável se for realizada por uma mãe apaixonada por seu bebê. Já no segundo momento, o objeto é renegado como *não-eu*, depois aceito e compreendido. É nessa etapa que a mãe devolve o objeto renegado ao bebê. A mãe oscila entre ser ela mesma e ser o que o bebê pode e quer encontrar. Com sua mãe obtendo sucesso, o bebê consegue atingir a onipotência, ou seja, será o inventor de seu mundo. Quando chegar o momento em que esse bebê deverá dar conta do mundo, a mãe, em seu papel materno, (cabe ressaltar, que qualquer ser humano pode ocupar esse lugar), o auxiliará a perceber que não é o dono do mundo, e sim, exclusivamente de seu pequeno mundo criativo. A partir disso entra o espaço transicional, o ciclo de transição, ou seja, o bebê cresce e aprende que sua mãe ou cuidador, pode se ausentar, mas ele tem a certeza de que voltará. Tal fato o mantém criativo e vivo ou, como diz Winnicott (1975), vivendo criativamente. Por esse motivo, o brincar favorece a comunicação não só individual, como também com os outros, propiciando experiências integradas de quem brinca.

É importante frisar, que o brincar é uma necessidade interior de todos: crianças, jovens ou adultos. A criança brinca para ganhar experiência e exercitar sua criatividade e fantasia. Assim como ela, o jovem e o adulto também, e ainda têm a possibilidade de relembrarem sua infância.

Ao brincar, o sujeito organiza seu mundo. No espaço potencial, a criança sistematiza seu eu, o que Winnicott (1975) nomeia de *self*. O *self* é ao mesmo tempo descoberto e construído, e isso ocorre no espaço da brincadeira. Podemos entender que o relaxamento, que deriva das experiências de confiança, é o alicerce para a atividade criativa revelada na brincadeira. Essas experiências de criação e relaxamento permitem que se constitua o verdadeiro *self*. “É no brincar e talvez apenas no brincar que a criança e o adulto fruem sua capacidade de criação” (WINNICOTT, 1975, p.88).

O brincar, como já dissemos anteriormente, é inerente ao ser humano. Assim, podemos dizer que o homem, enquanto como *ser*, é naturalmente um sujeito lúdico. Todos, ainda que se renegue, gostamos de brincar. Isso se comprova sempre que lembramos com carinho e prazer das brincadeiras de nossa infância.

Contudo, com o passar dos anos, inevitavelmente, nós, adultos, nos afastamos de tudo isso, pois, com a maturidade, é preciso que se entre na seriedade do universo adulto. Devido a isso, uma dualidade foi estabelecida historicamente: o período determinado para brincar, é a infância³, enquanto que o mundo adulto, só serve para o trabalho. Assim sendo, o lúdico e o brincar perdem espaço para os adultos, ficando limitado aos curtos momentos de lazer, ou quando o divertimento e a fantasia são concedidos.

Compreendendo que os objetivos deste trabalho consideram o lúdico na Educação de Jovens e Adultos, é necessário que seja esclarecido como esse distanciamento entre o jovem e o adulto e a ludicidade foi sendo estabelecido.

Sá (2004) levanta algumas hipóteses a respeito da infância e de sua origem construídas no século XVII, a partir do surgimento da imprensa e do processo industrial. Para essa autora, no século XVII, não havia uma preocupação em separar adultos e crianças, pois existia, na época, um entendimento que a partir dos ensinamentos dos adultos resultava o desenvolvimento da criança, por sinal, um ser ignorante e sem razão.

Com a invenção da imprensa, houve uma preocupação em relação à alfabetização, o que possibilitou um crescimento significativo na indústria de livros infantis. Além disso, o processo industrial em ascensão econômica e social, fez com que existisse um aumento no mercado e conseqüentemente, um interesse na educação. Cabe ressaltar que, a partir desse momento, começaram a ser criados produtos destinados ao mundo infantil (PINTO & SARMENTO, 1997).

Fazendo uma breve viagem histórica, observamos que na Idade Média, crianças e adultos conciliavam suas vidas, trabalho, festas e outros. Existia uma comunhão que possibilitava uma aprendizagem recíproca, o que favorecia a vivência lúdica (SÁ, 2004). Porém, devido ao crescimento do mercado, houve um afastamento do adulto em relação ao

³ Em partes, o processo de escolarização tem culpa de perdermos uma característica intrínseca, que é o brincar, visto que a ludicidade vai perdendo espaço ao concluir a Educação Infantil, seguindo para o Ensino Fundamental e demais etapas.

contexto lúdico, passando então, o adulto, ocupar somente postos de trabalho à medida que a parte lúdica foi “assumida” pelas crianças. Como consequência, houve a perda do espaço lúdico como intrínseco do ser humano.

De acordo com Sá (2004), ao chegarmos ao mundo moderno, as relações deixaram de ser humanas e deram passagem às relações de trabalho, e ele (o trabalho), saiu do lugar ocupado anteriormente – realização pessoal – transformando-se em obrigação.

[...] E mais, colaborando para que esta dimensão ocorra de maneira dicotomizada na sua vida, relegada a pequenos e específicos momentos e, na maior parte das vezes bem pagos ou vividos de forma passiva pelo adulto. Pode, também (o lúdico), ocorrer apenas para diminuir a carga de tensão do trabalhador (intencionalidade externa ao ato de jogar), para que ele possa, somente, continuar a suportar as agruras do mundo do trabalho. Tais iniciativas, grande parte incentivadas, direta ou indiretamente, por grandes capitalistas são desta forma (distantes de uma integração com o fazer diário do ser) – como também apregoa [...] porque ocorrem fora do tempo e espaço de trabalho, reforçando, mais uma vez, uma lógica para o lúdico dicotomizada, da rotina do adulto (SÁ, 2004, p. 146-147).

Sendo assim, ao nos afastarmos do espaço lúdico, acabamos nos desviando de nossa condição humana, de um aspecto que nos faz diferentes, criativos, afetivos, emotivos... lúdicos. É cabível destacar que, ao defendermos aulas lúdicas, não estamos dizendo que devemos abandonar os conteúdos escolares e só usarmos jogos, brinquedos ou brincadeiras, apenas acreditamos que a estratégia a ser utilizada, poderá ser de maneira mais rica e prazerosa aos educandos.

Assim, acreditamos que o ato de brincar, deve passar a ser considerado como uma condição humana, e não seriado ou pela idade. Acreditar na estratégia lúdica é tornar uma sala mais agradável, um ambiente seguro, uma aprendizagem mais prazerosa para professores e alunos – sejam eles crianças, jovens ou adultos – mais criativos e momentos essencialmente ricos.

1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira

Ao longo do processo de civilização, o jogo sempre esteve presente como base das relações humanas nos rituais, disputas, festas, mitos, trabalho, divertimentos ou outros. Essa introdução do jogo prevalece até os dias atuais, contudo, foi sofrendo diferentes interpretações e representações.

Nesse sentido, a palavra jogo recebeu diferentes definições, inclusive negativamente, quando ouvimos, muitas vezes, discursos e termos “é só brincadeira”, “jogo de interesse” ou “é apenas um jogo”.

Por conta disso, optamos por trazer para este trabalho, o significado dessas três palavras, *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, pois acreditamos que servirão como alicerces da temática escolhida para este trabalho.

Para Kishimoto (2002), podemos defini-los da seguinte maneira:

- Brinquedo – o arcabouço concreto da brincadeira;
- Brincadeira – a definição elaborada com regras (explícitas ou implícitas);
- Jogo – prática lúdica que circunda uma situação engendrada por seu próprio material.

De acordo com Antunes (2003), a palavra jogo advém de *jocue* significa gracejo, substantivo com origem latina. Etimologicamente possui o significado brincadeira ou passatempo e está sujeito a regras.

Caillois (1986) acredita que o jogo é uma atividade livre e voluntária, capaz de despertar a alegria e a diversão. É recheado de incertezas, e com caráter de não produzir riquezas. Segundo ele, quando somente se joga, somente o interesse do jogador prevalece, pois ocorre quando ele permite e quer.

Elkonin (1998) enfatiza que ainda que o jogo seja realizado no campo imaginário, não significa que ele esteja embasado na realidade. O autor destaca que as características do jogo, vão além de seus enunciados. O jogo cria extensões evolutivas, ou seja, o jogo colabora com a potencialização da Zona de Desenvolvimento Proximal⁴.

Os jogos despertam interesse e auxiliam significativamente no desempenho dos jogadores. Para cada um dos sujeitos que joga, terá um efeito em sua inteligência, é estimulador e não deve ser generalizado. Durante o jogo o sujeito envolvido satisfaz de forma simbólica seus anseios; socialmente, estabelece a aceitação de regras e ajuda no controle de impulsos.

⁴ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com Vygotsky (2008, p. 97) “é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Piaget (1978) conceitua o jogo em três tipos: *jogo simbólico*, no qual o sujeito se coloca independente das características do objeto, funciona em esquema de assimilação. *Jogo de regra*, onde existe uma relação individual que exige a resignação por parte do sujeito. *Jogo de exercício*, que tem como objetivo exercitar sua função.

Piaget cita ainda uma quarta modalidade que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. Tais modalidades não se sucedem simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar. Para ele, a origem do jogo está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto na presença do mesmo. É um processo de assimilação funcional, quando o exercício ocorre pelo simples prazer. A essa modalidade especial de jogo, Piaget (1978) denominou de jogo de exercício. Em suas pesquisas ele mostra que a imitação passa por várias etapas até que, com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo. Quando isso acontece, significa que há uma evocação simbólica de realidades ausentes.

Para o autor Leontiev (1978), a criança no decorrer de seu desenvolvimento tem a necessidade de atuar como um adulto. De acordo com o autor, esse movimento serve para que ela se conscientize dos princípios que fazem parte da humanidade, isso ocorre durante a atividade lúdica, no jogo, na brincadeira, e assim, ela, a criança, consegue resolver problemas.

[...] um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações. Só no brinqueado as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação (LEONTIEV, 1978, p.122).

O autor ainda destaca que o jogo é a principal atividade no desenvolvimento da criança, “aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 122).

De acordo com Macedo, Passos e Pretty (2005), o ato de jogar nada mais é que o brincar com regras e objetivos predefinidos, no qual se perde ou ganha. As delimitações do

jogo como as peças, regras, tabuleiro e outros, são fundamentais para que ele ocorra. Portanto, jogar é uma brincadeira estruturada com situações, posições e papéis demarcados.

Durante a brincadeira o sujeito passa seu tempo, se diverte e entra no mundo do faz de conta. A brincadeira se caracteriza como uma necessidade e o jogo se configura como possibilidade enquanto se desenvolve (MACEDO, PASSOS e PRETTY, 2005).

Kishimoto (2007) ressalta que o brinquedo incentiva a representação ou a expressão de imagens que retratam perspectivas da realidade, enquanto o jogo, de forma explícita ou implícita, determina o desenvolvimento de habilidades pré-determinadas no próprio objeto e em suas regras. A autora acredita que a brincadeira é o ato que a criança (o sujeito) pratica ao cumprir as regras do jogo, ao se envolver na ação lúdica. Nesse sentido, a brincadeira e o brinquedo se entrelaçam com o sujeito, mas não é confundida com o jogo.

Para Chateau (1987), o jogo, em sua dimensão psicológica e pedagógica, adquire uma importância vital:

[...] quase toda a atividade é jogo, e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. [...] o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir (CHATEAU, 1987, p. 13-14).

Para Bruner e Ratner (1978), quando o jogo é realizado em um ambiente estável, sem pressão, emocionalmente seguro e sem tensão, dá condições para a aprendizagem das estruturas sociais. Segundo eles, na brincadeira, é possível experimentar comportamentos que na “vida real” poderiam não ser tentados pelo receio da punição ou do erro. Os autores acreditam que a ação lúdica é o primeiro nível de elaboração do conhecimento. Bruner e Ratner (1978) destacam que a alegria e o prazer devem estar no início do processo educativo e da sistematização do conhecimento, para que assim possa conseguir conceitos significativos. Os referidos autores nomeiam de pensamento intuitivo ou de raciocínio narrativo e lógico-científico.

Froebel (1912, p. 55) destaca que:

[...] A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

De acordo com Negrine (2000), para que seja jogo é necessário que haja representação simbólica, ou seja, nem toda a atividade realizada pela criança deve ser considerada jogo. Segundo ele, assim como o adulto, crianças desempenham tarefas de rotina, e elas não se caracterizam como jogo. Nesse sentido, “[...] devemos explicar qual é a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem a presença de um componente simbólico. São simples exercícios, atividades que fazemos a vida toda numa ou noutra situação” (NEGRINE, 2000, p.19).

Assim, o autor constata que as atividades que a criança realiza estão intrinsecamente relacionadas com a construção do seu “eu”. Deixa evidente que a criança não vive somente para brincar, pois existem outras intencionalidades subentendidas em seus atos, igualmente ao que acontece com o adulto. Negrine (2000) evidencia que não é só a criança que brinca. O autor afirma que “a concepção de que o brincar está reservado às crianças nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem, já que – a história nos diz – o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer” (NEGRINE, 2000, p.21).

Cabe ressaltar que, em hipótese alguma, este trabalho pretende desmerecer o lúdico na infância. Apenas queremos enfatizar que o jogo, o brinquedo e também a brincadeira não podem ficar restritos ao mundo infantil.

1.2 O lúdico na vida adulta

As atividades relacionadas ao divertimento apresentam valores específicos que permeiam todas as fases da vida humana. Negrine (1998) acredita que é preciso que o adulto reaprenda a brincar, e isso é independente de sua idade, pois o ato de brincar não significa que o jovem ou o adulto voltem a ser crianças, mas é um meio de o ser humano relacionar-se consigo mesmo, bem como com os outros e com o contexto sociocultural.

Nesse sentido, o pensamento de Negrine (1998) nos permite compreender que, durante a atividade lúdica, o sujeito não deixa de ter suas “características de adulto”, responsável, maduro e sério, contudo, vive com alegria dando mais sentido à vida, porque na brincadeira ele se libera, liberta-se e, como resultado, estimula o pensamento e a memória. Assim, aprimora a criatividade, a sensação de prazer e estende suas emoções.

Segundo Negrine (1998), as atividades ligadas ao prazer agem em nosso organismo propiciando a sensação de espontaneidade, originalidade e liberdade. Destaca, ainda, que essas atividades favorecem a capacidade de nos relacionar, desenvolvendo o poder de decidir e de querer a maturidade emocional. De acordo com o autor,

já na vida adulta, ela [a atividade lúdica] oportuniza e revigora o sentimento de participação social, cria estímulos novos, além de possibilitar a continuidade dos exercícios físicos necessários à saúde e ao bem-estar geral. A prática de atividades espontâneas, prazerosas e criadoras leva a um comportamento sadio, desperta para o amor, a beleza, a bondade e a descoberta (NEGRINE, 1998, p. 23).

É preciso considerar que nossa sociedade é bastante exigente com o adulto, principalmente no que tange às experiências com o lúdico, visto que não se deixa vivenciar plenamente essas atividades, pois a brincadeira, muitas vezes, é concebida como perda de tempo.

O adulto acaba fortalecendo esse pensamento devido a sua busca incessante pela estabilidade financeira, social, de crescimento, acúmulo de recursos e bens materiais. Assim, acaba colaborando para que, nesse trajeto, não exista tempo para brincar. Tal comportamento remete ao pensamento que somente alcança sua estabilidade profissional, econômica e financeira, o sujeito poderá desfrutar do prazer, lazer e também da ludicidade. A partir do momento em que o adulto não se deixa vivenciar situações lúdicas, a rotina, as tarefas, as preocupações, a família, entre outros aspectos, comprometem suas atitudes, aprisionando-o psicologicamente, pois privam de externar a sua ludicidade, fazendo com que existam barreiras e o impeça de brincar espontaneamente (MARCELLINO, 1995).

A racionalidade foi criada e o homem ficou aprisionado em seus limites. Ser uma pessoa racional passou a ter o significado de ter “razão” e um meio de se sentir pertencente à sociedade. Com o passar do tempo o lúdico e a ludicidade foram deixados à parte. O homem, então, tornou-se uma máquina onde somente sua produção e resultados foram valoradas (SANTIN, 1994).

Nesse sentido, podemos acreditar que resgatar a ludicidade na vida dos homens é essencial para que ele possa viver os momentos alegres, criativos, felizes, prazerosos e imaginários. Diante desses argumentos, podemos concluir que um dos espaços para essa vivência, valorização e utilização de atividades lúdicas pode e deve ser a escola. A educação ao longo do tempo fez uso do lúdico como atividade de recreação, não se interessando com os aspectos envolvidos à importância do ato de brincar. O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e construir os conhecimentos simples e também complexos e, esse fato, assegura sua sobrevivência e sua integração com o meio, como por exemplo, ser crítico, criativo e participativo (NEGRINE, 1998, p. 27).

Para Santin (1994, p. 57) "as atividades lúdicas são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura e têm um significado cultural marcante. Através da brincadeira o indivíduo vai conhecer, aprender e se construir um ser pertencente ao grupo". Ao longo de nossa prática pedagógica, percebemos que boa parte dos alunos jovens e adultos, oriundos das classes populares, são os mais propensos ao fracasso escolar, visto que suas condições sociais e econômicas são as grandes responsáveis por "expulsá-los" da escola. Por esse motivo, é necessário que, como docentes, e é claro, escola, tracemos condições para que esse aluno não saia da escola. Entendemos que resgatar o prazer e a alegria desse espaço é uma maneira de fazer isso. Santin (1994) confirma isso no fragmento a seguir:

[...] Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades de ordem física e econômica, mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria, não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo ao prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da escola (SANTIN, 1994, p.57).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deve oportunizar atividades que levem os alunos a sonhar e a brincar. O lúdico deve estar presente nos momentos de descoberta e de aprendizagem dos educandos. Haltiger (1998, p. 13) destaca que "ser criativo é um processo que nasce com a criatura humana. Criar é uma capacidade que todos temos, independente do meio sociocultural em que você está inserido".

Cabe ressaltar que as atividades lúdicas não são portais encantados capazes de superar todas as dificuldades e complexidades relacionadas ao processo educativo, contudo, elas podem delinear um caminho metodológico para que os professores e a escola possam conquistar melhores resultados e propiciar mudanças no rendimento escolar e, assim, contribuïrem para transformar o espaço da sala de aula em um ambiente alegre e promissor para a aprendizagem (NEGRINE, 1998).

1.3 A importância do lúdico para a aprendizagem

Ensinar e aprender estão interligados; um não existe sem o outro. Não se pode pensar em um, sem pensar no outro. Entre aprendentes e ensinantes, existe um espaço de trocas, onde o prazer em aprender está localizado. A partir desse momento, o ensinante mostra algo ao

aprendente. Ele, por sua vez, observa e constrói um novo significado. Essa experiência de alegria, dependendo da maneira que o ensinante se porta, pode perturbar ou facilitar para o aprendente (FERNÁNDEZ, 2001). Todos somos ensinantes, como também aprendentes.

Vale ressaltar que, ainda que o conteúdo seja importante, a subjetividade do aprendente é moldada a partir da relação entre eles. Para que o sujeito se aproprie do prazer da autoria, é necessário que o ensinante troque de lugar com o aprendente.

A subjetividade da aprendizagem é esquecida algumas vezes. Responsáveis e professores tentam estimular o desejo de aprender de seus ensinantes e desvirtuam o ato e o objeto da aprendizagem, ofertando algo como a expressão “estudar para ser alguém na vida”. Esse fato impossibilita que alunos sintam prazer em aprender.

Ser ensinante significa muito mais que “repassar” conhecimentos; ser ensinante é construir o espaço de aprender. Para Fernández (2001, p. 30-31) esse espaço é:

Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a) construção de conhecimentos; b) construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. [...] Embora os professores precisem possuir informação, sua função principal não é transmiti-la, mas propiciar ferramentas e espaço adequado (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento.

A forma como os ensinantes se posicionam se perpetuará no decorrer da vida de seus aprendentes. É um meio de se reconhecerem como autores e sujeitos de suas próprias histórias.

Na visão de Piaget (1978), a aprendizagem se encontra de um lado, enquanto que o desenvolvimento está do outro. A aprendizagem, algumas vezes é instigada pelo professor ou estipulada por uma situação interna.

De acordo com Vygotsky (1991), nosso aprendizado presume um universo social específico, visto que agrega inúmeros processos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente na relação do sujeito com seu meio junto de seus pares. Assim que internalizam, esses processos se tornam constituintes de seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1991), enquanto brinca, a criança reproduz nas atividades sua cultura. Assim, treina seus futuros valores e papéis, o que favorece o intelectual. Por meio do jogo a criança começa a construir habilidades, estímulos e atitudes que são essenciais à sua vivência e à participação social.

Em relação ao brinquedo e aos saberes escolares, a criança organiza habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis. Dante (1998) destaca que ao longo das brincadeiras, aspectos da vida da criança se transfiguram em temas de jogos. Nesse sentido, a escola e os conteúdos a serem ensinados devem ser planejados, para que as necessidades dela sejam realmente atendidas. O autor ressalta que “as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança [...]” (DANTE, 1998, p. 49).

A importância dos momentos de brincar no ambiente escolar, a fim de melhorar sua aprendizagem, também é enfatizada por Cordazzo e Vieira (2008), pois colabora com os processos de desenvolvimento humano.

O ambiente lúdico possibilita aos sujeitos um aumento significativo em suas capacidades, por meio do estímulo. Cabe ressaltar que a comunicação, a criatividade e a iniciativa, são características essenciais da atividade lúdica e, por sua vez, pode ser vivenciada em todas as faixas etárias, desde que seja adequada aos processos de cada etapa do desenvolvimento. Durante a atividade lúdica, o sujeito projeta seu modo de ser e, assim, consegue demonstrar suas dificuldades e seus conflitos mais facilmente. (MALUF, 2008).

O ato de brincar leva o sujeito ao prazer e é uma atividade que possui um fim nele mesmo, uma maneira de expressar fantasias internas e, algumas vezes, possui regras. Além disso, encontra-se conectada diretamente à atividade simbólica e ao desenvolvimento físico. Sendo assim, o brincar é essencialmente importante, pois possui uma enorme parcela no desenvolvimento humano (CORDAZZO; VIEIRA, 2008).

Marcellino (2009, p.18) acredita que o lúdico acaba se tornando difícil de conceituar. Para ele, o lúdico é um “componente da cultura historicamente situada” (MARCELLINO, 2009, p.18). De acordo com Carvalho (2009), o lúdico é essencial ao desenvolvimento humano e pode se apresentar no jogo, no brinquedo ou na brincadeira.

Aranega, Chiappeta e Nassim (2006) consideram que o brincar merece destaque na atividade docente, pois ajuda a assimilação de culturas e valores de modo social e criativo. Durante a atividade lúdica, o professor tem um papel fundamental para enriquecer a brincadeira e torná-la uma prática social.

Burns e MacDonald (1999) ressaltam que o brincar deve ser utilizado nos processos de aprendizagem como uma maneira de incentivar e valorizar a participação do aluno durante as atividades, contribuindo, para a autonomia e para a capacidade de comunicação.

De acordo com Vygotsky (1984), o brincar é um estágio entre as restrições da infância e o pensamento adulto, podendo ser dissociado de situações reais, pois são os processos de simbolização que irão desenvolver o pensamento abstrato.

A palavra “lúdico” é oriunda do latim *ludus* e seu significado é brincar. Quando nos remetemos ao brincar estão incluídos jogos, brinquedos, brincadeiras, prazer, alegria, divertimento e outros. Está relacionada também à conduta daquele que brinca, joga e se diverte. O uso educativo do jogo propicia a aprendizagem do sujeito; a construção de seu conhecimento, seus saberes e sua concepção de mundo.

Friedman (1996) aborda as propriedades do jogo no contexto da ludicidade:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Sendo assim, os jogos lúdicos se fundamentam em bases psicológicas, linguísticas e pedagógicas, visto que englobam diferentes critérios, como: sistemas de linguagem, ausência de pressão, novas combinações de ideias e comportamentos, aprendizagem e habilidades. Por esse motivo, existe uma relação relacional entre jogo lúdico e educação, para propiciar o ensino de conteúdos e como estratégia motivacional.

O lúdico oferece momentos para o educando vivenciar diversas situações-problemas, a partir de jogos planejados e livres, que favoreçam uma vivência às experiências com raciocínio e lógica permitindo, ainda, atividades mentais e físicas que estimulem a afetividade, o cognitivo, o linguístico, o social, o moral e o cultural. Para (VYGOTSKY, 1984, p. 27)

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

No decorrer de sua prática, o professor deve oferecer estratégias didáticas diferenciadas. O lúdico é uma estratégia que permite ao aluno sentir o desejo de pensar e

aprender. Por esse motivo, acreditamos na importância de utilizar atividades lúdicas na escola. Nesse sentido, Santos (1999, p. 12) destaca que “brincar é viver”. Tal afirmativa é bem aceita quando nos referimos às crianças, mas por que não é tão bem aceita quando nos tornamos adultos? A própria história da humanidade nos evidencia que crianças sempre brincaram, brincam e continuarão brincando. Faz-se bem a elas, faz um bem maior ainda quando somos adultos. Para Kishimoto (2002, p. 146) “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”. As brincadeiras são meios originais de apropriar e relacionar com o mundo. É por meio do brincar que a criança se relaciona com objetos e pessoas aprendendo suas vivências e experiências; por isso devemos manter essa relação quando nos tornamos jovens e adultos.

Consideramos que a escola é um meio organizado para estimular seus membros. É um espaço de transformação da sociedade e seu escopo é fazer com que os educandos tenham a possibilidade de crescer e se conscientizar e emancipar no mundo.

Com o avanço das discussões educacionais, principalmente as que defendem o aluno como agente do seu processo de aprendizagem em que o conteúdo a ser ensinado é voltado para os interesses do aluno e da comunidade a qual a escola encontra-se inserida, cabe ao professor novas competências e estratégias para propiciar uma melhor aprendizagem. Sendo assim, não temos como ignorar a vivência lúdica.

[...] mas para que seja possível a realização de um trabalho eficiente tendo a ludicidade como fator-chave, é necessário que o educador possua a capacidade de conduzir o trabalho em uma perspectiva que desperte e mantenha o interesse pela atividade que está sendo desenvolvida. [...] Convém, em seguida, torná-los capazes de abordar o jogo como uma disciplina em si (OLIVEIRA, 1996, p. 80-81).

Os jogos educativos são meios proveitosos quando aliados ao trabalho criativo do professor, pois transforma a escola em um espaço de troca de ideias e vivências, de expressão lúdica contextualizada à realidade onde está inserida, a qual, por sua vez, visa criar condições de ultrapassar os limites, da criticidade à realidade e de melhorar a comunicação, dentre outros. Ao utilizarmos jogos como recurso pedagógico, onde o fim não se encerre nele mesmo, sua atenção deve estar direcionada para seus efeitos, priorizando a aprendizagem. A atividade lúdica deve interagir com os conteúdos escolares a serem trabalhados pelo professor. Assim, será um meio de tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso.

2. O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A prática docente vem sendo constantemente debatida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que nessa modalidade de ensino existe uma maior valorização da prática pedagógica realizada pelo professor. Sabemos que a história de vida dos estudantes da EJA, vem carregadas de peso, pois não tiveram direito de acesso ou permanência na escola, jornada de trabalho excessiva, dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados ao insucesso no ensino dito “regular”, dentre outros.

Compreendemos que tentar dar um novo sentido à sua prática didática, ocasiona inquietações pessoais e profissionais. As dúvidas sobre sua prática estão sempre presentes, principalmente na cabeça do professor da EJA, assim, o docente tem se visto, instigado a repensar diariamente metodologias tradicionais em busca de estratégias a fim de melhorar a aprendizagem de seus educandos.

Assim, nesse segundo capítulo analisamos a importância da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Refletimos também, em como o lúdico pode ser um importante aliado desses docentes em suas práticas diárias.

2.1 A importância da formação continuada na EJA

A legislação educacional brasileira vem avançando ao longo dos últimos anos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso contribuiu com diferentes concepções pedagógicas para a formação docente.

Compreendemos que a formação no espaço da escola, não se refere somente ao professor, mas a todos os outros profissionais, interferindo também na vida dos alunos.

Cabe ressaltar que a formação em cursos de licenciatura acaba não sendo suficiente devido às demandas que o ato de ensinar exige. A formação inicial da carreira de um professor para atuar com os anos iniciais de crianças, jovens e adultos, começa, em alguns casos, no Curso Normal, dando prosseguimento na graduação. Contudo, ambas, não bastam. O professor, por sua vez, permanece em busca de uma formação continuada, ao longo de toda sua prática. Para Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

Cabe ressaltar que a identidade profissional vai se constituindo com a prática, com a concepção do significado social da profissão, de seus valores e pensamentos próprios e das concepções que o docente tem acerca do mundo. Pimenta (2001) nos diz que:

Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA 1999, p. 20)

Um dos objetivos da formação continuada é propiciar reflexões e discussões sobre teorias e práticas que possam contribuir significativamente com metodologias de ensino e, assim, possibilitar as mudanças necessárias para uma melhor ação pedagógica na escola e, também, na educação. A profissão docente requer estudos, pesquisas, contudo, a teoria sozinha não é capaz de fazer um bom professor, pois ele vai se construindo como docente quando consegue relacioná-la com suas experiências e práticas diárias. Os cursos de formação obtiveram/ obtém muito êxito, mas, no decorrer do tempo, observamos que os docentes aprenderam a ensinar enquanto exerciam sua profissão, pesquisavam e preparavam suas aulas. (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000).

A formação continuada para os professores da EJA tem como alicerce saberes que constroem a prática docente, que são essenciais para fundamentar a profissão de professor. Com o objetivo de analisar as competências para o exercício profissional na Educação de Jovens e Adultos, observamos que o professor, ao longo de sua trajetória, constrói inúmeros conhecimentos, que representam uma gama de saberes, como as disciplinas, as experiências e que, por sua vez, são constituintes do pedagógico.

Ao longo do histórico da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, foi notório perceber que pouco foi feito relação à formação de professores dessa modalidade, que exige uma atenção especial, por atender a um público tão diferenciado e específico. Para Bernardino (2008), a EJA foi tratada de maneira compensatória nas políticas educacionais e, até hoje, temos uma questão não resolvida. Em pleno século XXI, quando acreditamos estarmos avançando, vamos voltando para trás. Este sucateamento caminha em passos largos em todo

país, em programas em nível federal, como o Programa Brasil Alfabetizado⁵, que tem a possibilidade de atuação como professor, pessoas que tenham concluído somente o ensino médio, sem formação específica para o magistério. Nesse contexto, a EJA sofre mais uma vez, tendo como objetivo unicamente elevar a escolaridade, sem a certeza de estar assegurando o mínimo de qualidade.

A formação de professores revela uma lacuna em relação à especificidade deles para atuarem na modalidade, visto que boa parte desses docentes que atuam na EJA são formados para lecionarem no ensino regular, não receberam nenhuma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos. Na maioria dos casos, a formação mais direcionada, acontece em cursos de especialização e/ou extensão que os próprios docentes buscam, com o intuito de aprenderem mais para ensinarem melhor. Essa formação de educadores da modalidade, precisa ter cuidado com os métodos, para que não seja apenas uma réplica do que é feito com as crianças, e sim, meios que possam contribuir com a prática dialógica em sala de aula.

De acordo com Tardif (2010), é um processo, que se constrói ao longo de uma vida profissional. No decorrer disso, o professor aprende os melindres de seu ambiente de trabalho, além de inserir-se nele. Com isso, reafirma-se a necessidade de aperfeiçoamento. Morin (2001) afirma que:

Uma metodologia de compreensão e de conhecimento da formação do sujeito e do sujeito da formação. A necessidade ininterrupta de alimentar-se para manter sua própria existência faz do ser vivo, necessariamente, um ator ego (auto) cêntrico do qual toda atividade é uma atividade de si para si (MORIN, 2001, p. 164).

Os desafios para o professor se manter atualizado são inúmeros, para Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nóvoa (2002) acredita que a formação continuada depende da reflexão e da experiência, sendo importantes instrumentos de análise. Larrosa (2002) corrobora essa ideia de Nóvoa e enfatiza, dizendo que o saber da experiência é subjetivo, relativo, pessoal, particular e contingente.

⁵Criado em 2003 pelo Ministério da Educação, “o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tem por objetivo proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade estipulada por lei uma chance para aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, o Programa pode ser visto como uma tentativa do governo em mitigar deficiências de um sistema de ensino desigual que afetou, negativamente, as camadas mais pobres da população no passado e que ainda continua a afetá-las no presente” TUFANI (2016, P. 1).

A formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos tem como desafio, a construção de conhecimentos e criação de novas estratégias para as práticas pedagógicas. Os muitos saberes que formam o docente são fundamentais na construção da identidade profissional na EJA. Para Pimenta (1996), devemos compreender a educação como um processo contínuo, com início e meio, mas nunca com um fim. A identidade docente não é algo imutável, vai sendo construída em sua trajetória, sendo objeto de reflexão constante, em si e nos outros, visando à melhoria de sua práxis.

Tardif (2002, p. 10) nos diz que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]”. Reconhecemos que a formação docente específica para a EJA ainda é exordial em nosso país, vai se constituindo no cotidiano e na acumulação de saberes dos professores-pesquisadores. Para Zeichner (1998), existe uma separação entre a academia e o chão da escola, e isso faz com que o conhecimento construído nas pesquisas realizadas pelos docentes na escola, nem sempre seja respeitado, utilizado ou levado a sério por pesquisadores acadêmicos.

Tardif (2002) nos diz que o todo conhecimento tem um objetivo, e está intrinsecamente relacionado à sua identidade,

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Retornando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se desde 1996 o documento já destacava a importância de atender às especificidades de estudantes e trabalhadores matriculados em cursos no horário da noite, o Parecer CEB/CNE nº11/2000 explicita a exigência da formação docente específica para que o professor lecionasse na EJA: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 58). Ainda assim, percebemos que os avanços seguem tímidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também apontam que existe a necessidade de profissionais formados para atuar nessa modalidade de ensino. Para Laffin

(2012), o documento sinaliza uma formação de professores com questões que estejam relacionadas:

[...] à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. Além disso, com um reconhecimento de uma área/modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em um processo recente de construção (LAFFIN, 2012, p. 215).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/CEB nº11/2000), em relação à formação inicial de professores para a EJA, também revelam a necessidade de promover “formação adequada e a ação integrada que implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p. 62-63). Contudo, é uma diretriz, e não uma lei, sendo assim, nenhuma universidade é obrigada ter um número mínimo de disciplinas nos currículos dos cursos de licenciatura, com conteúdos direcionados à Educação de Jovens e Adultos.

Em 2002, por exemplo, segundo dados do INEP, somente 9 Instituições de Ensino Superior, ofereciam a habilitação em EJA. Em 2005 houve um pequeno aumento na oferta, passando para 15 nos cursos de Pedagogia espalhados por todo país (LAFFIN, 2012).

Os dados elucidados acima têm sido construídos com base nos levantamentos das disciplinas sobre EJA em cursos de licenciatura em diferentes regiões do Brasil. O levantamento mais atual foi feito por Laffin (2015), onde ela nos evidencia que, de 64 instituições federais, a maioria, oferece apenas uma única disciplina com a temática de EJA na graduação, não em caráter obrigatório, mas como disciplina eletiva ou de livre escolha. Segundo a autora mencionada, esse fato, aliado à falta de professores efetivos nas universidades vinculados à disciplina de Educação de Jovens e Adultos, são resultantes disso. Nesse sentido, por mais que tenhamos alguns avanços, ainda há muita coisa para ser feita, para sanar a falta de ações específicas para a formação de professores da EJA.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior e para a formação continuada, destacam que:

[...] realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características de [...] jovens e

adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015a, p. 22).

Assim sendo, as Diretrizes, abordam os núcleos de estudos de “formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”, (BRASIL, 2015a, p. 29), entrelaçam o conhecimento dos estudantes jovens e adultos, em dimensões “física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial”. (BRASIL, 2015a, p. 29).

Quando consideramos essa multiplicidade da Educação de Jovens Adultos, conseguimos compreender que a formação docente também precisa ter um olhar mais específico, a fim de possibilitar o reconhecimento dos sujeitos em seus tempos, trajetórias de vida, modo de pensar e agir, e de construir saberes (LAFFIN, 2013).

Sobre o entendimento mais específico de estudantes da modalidade, Arroyo destaca que:

[...] se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? (ARROYO, 2006, p. 22).

Compreendemos nesse sentido, que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos exige um docente com formação específica, que possua também um currículo específico e, assim, considere aspectos da aprendizagem para esses educandos. Compreender a EJA é ultrapassar as práticas de reprodução ou de simples adequação do que é proposto para o ensino regular para o trabalho com os estudantes jovens e adultos; é assumir que a modalidade é um espaço de ação que prescinde de práticas especializadas, de forma a, efetivamente, atender o público específico.

2.2 O lúdico e a prática docente

Acreditamos que a ludicidade é responsável por estimular o brincar, a criatividade, a utilização de jogos e brincadeiras, além de auxiliar na construção de uma aprendizagem mais prazerosa para que o educando da EJA tenha satisfação de participar de forma integral das vivências propostas.

Para educar de forma lúdica, a postura do educador é importante, visto que ele precisa estar envolvido com os alunos no fazer pedagógico, criando um ambiente atrativo e estimulante da aprendizagem. O que move nossa pesquisa é a percepção de que todos os sujeitos são agentes de seus processos de desenvolvimento e que o professor deve ser um facilitador desse processo e, além disso, que a construção do conhecimento deve ser de forma significativa, responsável e prazerosa. Em outras palavras, uma educação lúdica. Nesse sentido, Chateau (1987) acredita que a escola deve ter o jogo como um suporte, uma base e, assim, tornar o comportamento lúdico como modelo no comportamento escolar.

O trabalho escolar desempenha o papel do equilíbrio entre as duas concepções, ou seja, o indivíduo cria o hábito de se esforçar, desenvolver, criar e, ao se divertir, estabelece uma relação com a vida.

Cabe ressaltar, também, a importância do espaço físico a ser utilizado. A sala de aula precisa ser um ambiente favorável à aprendizagem para que possa instigar os alunos. Corroboramos com Silva (2002), quando nos diz que

a sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se como o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do “designer” de “software” interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo [...]. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz (SILVA, 2002, p. 23).

Em relação ao conhecimento, o professor não só ensina, mas aprende com seus educandos. As aulas lúdicas devem construir os conhecimentos, unindo-os aos conteúdos, possibilitando que o aluno perceba que não está só brincando em aula, mas que está, acima de tudo, aprendendo. Baquero (2000) ressalta:

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (BAQUERO, 2000. p. 27).

O lúdico é um meio de fazer com que a aula se torne significativa, o brincar pode ser visto como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, visto que enriquece a dinâmica das relações sociais, inclusive nas salas de aula, além de possibilitar o fortalecimento entre o sujeito que ensina e o que aprende.

O educando precisa associar a experiência ao conhecimento. E o conhecimento ensinado precisa atingir o aluno de forma que o sujeito seja capaz de se transformar e transformar sua realidade.

A brincadeira em sala é muito importante, contudo, é preciso que o professor saiba graduar este espaço, para que seus objetivos não se percam na prática lúdica. O que precisamos entender é que, “são os professores que estão na posição de ver, diariamente, o valor que existe no brincar infantil⁶ e como ele pode ser transformado em um poderoso instrumento de aprendizagem” (MOYLES, 2006, p. 229). Cabe ao docente identificar como tornar esses ricos momentos em possibilidades de aprendizagens, ou, até mesmo, identificar em que momento do brincar, ele deve intervir positivamente e acrescentar na construção do conhecimento dos educandos.

Cabe ressaltar que, para trabalhar com o lúdico, o docente, precisa acreditar na ludicidade como estratégia de ensino, caso contrário, pode perder-se no discurso, dificultando a construção de conhecimento, ao invés de facilitá-lo.

O professor deve usar a ludicidade como um aliado à mediação e à integração, entre o educando e a realidade, pois ele não aprende exclusivamente na escola. O docente, ao utilizar a estratégia lúdica, precisa aproximá-la da realidade do aluno, para que assim, o aluno consiga identificar, investigar e resolver o problema de maneira mais fácil. Por meio do lúdico (brincar) e da realidade (razão), o professor constrói situações de problemas e elas, ao final, irão desencadear o processo de construção do conhecimento.

Percebemos que, apesar das discussões sobre o lúdico e importância dele para o processo de ensino aprendizagem estarem conquistando maiores espaços, as instituições de ensino ainda exploram a temática de forma muito reduzida. Precisamos assimilar que o lúdico faz parte da vida e deixar para trás o conceito de que o brincar é para crianças e que depois que crescemos não podemos mais fazer isso.

Se, ao longo de nossa formação e carreira docente, percebemos por meio de discussões, pesquisas e autores renomados, a importância do lúdico, por qual motivo, permanecemos resistindo, fechados e sérios? O que ainda nos prende? Lúdico na EJA... Por que não?

⁶ Cabe ressaltar aqui, que o infantil mencionado, não se refere à infância e sim, à estruturação da subjetividade do ser humano.

2.3 Ensinando com lúdico na EJA

No decorrer da história da educação brasileira, pouco foi feito a favor de uma educação de qualidade, principalmente quando falamos da Educação de Jovens e Adultos. Apenas no ano de 1940, que a falta de escolarização da população se tornou um problema em nível nacional. Apesar de ter se tornado uma preocupação, somente na década de 1960 é que se passa a refletir sobre uma educação mais direcionada às camadas populares. Paulo Freire e sua equipe de extensão da Universidade do Recife começam a propor uma concepção de educação libertadora, a partir das experiências de vida dos próprios educandos. Passam, assim, por um processo emancipatório, onde a leitura e a escrita, estão intrinsecamente relacionadas à conscientização e à transformação social com o intuito da superação da opressão. Nesse processo, o respeito aos saberes dos alunos, bem como suas realidades, é de extrema importância.

As propostas de educação de Paulo Freire possuem o objetivo de realizar uma educação conscientizadora e progressista, onde a leitura de mundo vem à frente da leitura da palavra.

Contrariando a tudo isso, em 1967, foi criado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), movimento esse que se desenvolveu por todo país. Na década de 1970, o Mobral expandiu ainda mais, pelo território atingido, e pelo reconhecimento pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), favorecendo assim, a efetivação de técnicas de alfabetização com outros países, “Com o passar dos anos, o MOBRAL se expandiu de forma tal que acrescentou outras atividades a seu antigo sistema. A experiência brasileira foi reconhecida pela UNESCO e sua importância realçada” (NISKIER, 1989, p. 368).

O Mobral ao longo de sua existência, aproximadamente 15 anos, foi um dos programas com maiores investimentos para a EJA até o momento, contudo, não foi o suficiente para que o movimento não sofresse críticas. Por conta dos resultados não muito satisfatórios, tendo sido este utilizado como uma maneira de controlar as esferas populares, o Mobral posteriormente foi extinto.

Sucessivos programas de alfabetização de adultos foram lançados e extintos ao longo da história, por diferentes governos. Se nos embrenharmos pela história da educação de jovens e adultos, percebemos que houve, inclusive, período de total desinvestimento das

políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, pois essa não era, reconhecidamente, uma prioridade, conforme aconteceu no governo Collor de Mello.

Todavia, demandas do campo da EJA apontam a necessidade de que as políticas públicas para a área existam efetivamente e, para além disso, que a modalidade se ancore em uma proposta curricular que possibilite envolver os educandos em uma prática de ensino de forma que possibilite a inclusão educacional e também a social. Assim, compreendemos que os trabalhos desenvolvidos com jovens e adultos devem estar calcados em práticas que estimulem a permanência do estudante na escola, favorecendo seu desenvolvimento em seus múltiplos aspectos.

Esses são aspectos que nos permitem afirmar que o lúdico se constitui como uma possibilidade para os jovens e adultos. Assim, a escola do jovem e do adulto pode ser, para o educando, um ambiente de formação com métodos e estratégias dinamizadas e divertidas, permitindo que ele participe de momentos prazerosos e agradáveis, ao mesmo tempo em que constrói seu conhecimento.

Por meio dos jogos, brinquedos, brincadeiras, montagens e produções dos alunos é plenamente possível propiciar um ambiente de aprendizagem significativa. Cabe lembrar que a leitura de mundo favorece um novo fazer pedagógico reconhecendo que a leitura e a escrita estão relacionadas às mudanças da sociedade. Sendo assim, a educação deve ser “vista como um dos meios capazes de proporcionar à classe trabalhadora um saber que seja instrumento de luta, a fim de que possa de forma consciente, renascer enquanto homens e com eles uma nova escola” (VALE, 2001, p. 46). É importante ressaltar que é de extrema valia, respeitar os níveis de compreensão dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, valorizando a sua realidade para efetivar o processo de ensino aprendizagem, de modo natural, sem que haja imposição. Assim, a ludicidade, vai muito além da recreação, devendo envolver a descoberta e sensibilidade atribuindo um novo sentido à leitura e à escrita, vislumbrando o desenvolvimento integral do sujeito.

Ao trabalhar com atividades lúdicas, cabe ao professor provocar a participação coletiva e desafiar cada um de seus alunos, buscando a resolução de problemas (CASTILHO; TONUS, 2008). A história de vida, tanto dos professores, quanto dos educandos, está interligada, uma faz parte da vida do outro. Por este motivo, precisamos romper com o que está preestabelecido, a fim de criar novas possibilidades, novos caminhos para transformar a realidade, garantindo uma maior participação. Para Almeida (2003) educar adotando a

estratégia lúdica, é também um meio de transformar e libertar, visto que o lúdico está presente em todas as fases da vida. Utilizado de maneira correta, a ludicidade pode contribuir para melhorar a educação, no que tange à formação integral do educando, permanência dele na escola, melhorar a relação entre professores e alunos, dentre outros aspectos (ALMEIDA, 2003).

Quando se trabalha com o lúdico na EJA, é necessário ter conhecimento, preparo, compreender o lúdico, saber de que forma será a introdução de atividades que se utilizem dessa estratégia, ter a noção de que a estratégia não será bem aceita por todos os envolvidos e, além disso, ter cuidado para que a atividade seja bem planejada, conter objetivos, para que consiga realizar execução e a avaliação. (ALMEIDA, 2003)

As atividades lúdicas são importantes, pois permitem um novo olhar para o currículo da EJA. E isso favorece a construção do conhecimento permitindo a vivência e a capacidade de criação dos educandos. Outro ponto a se destacar é que a educação precisa acompanhar os avanços e, assim, aproveitar a ludicidade para garantir a integração social, como sujeitos mais críticos e criativos, como também, a facilidade de expressar a afetividade e suas emoções. Entendemos, assim, que é preciso romper com a educação tradicional que, muitas vezes, é excludente com jovens e adultos. Diante disso, precisamos romper e renovar nossas práticas para reconhecermos e valorizarmos cada um dos alunos, como agente de cultura. Precisamos parar de conceber a Educação de Jovens e Adultos como uma extensão de outras modalidades de ensino, pois ela possui características próprias.

Ainda sobre a ludicidade, é importante considerar que ela não pode ser compreendida como um passatempo, sem valor. Cabe ressaltar que o lúdico deve envolver os estudantes, haja vista que, é por meio das atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, que o jovem e o adulto poderão transformar e expressar seus anseios. Assim, de acordo com Haidt (2003, p. 176) “o jogo tem um valor formativo porque contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade iniciativa, pessoal e grupal”.

Dessa forma, a escola deve se constituir como um espaço de troca de experiências, na qual o lúdico irá contribuir com o trabalho docente, e assim, permitindo compreender, sua importância na capacidade de formação humana, onde alunos e professores são eternos aprendizes.

3. POR ONDE ANDEI... CAMINHOS PERCORRIDOS AO LONGO DA PESQUISA

O ato de pesquisar é quase uma obra arte, no contexto apreciativo, onde o pesquisador pode e deve levantar hipóteses, questionamentos, indagações e apreciando a sabedoria e os conhecimentos construídos ao longo de um trabalho de pesquisa. Esse momento envolve e propicia a criatividade e realiza a ponte entre a teoria e prática, favorecendo os momentos de aprendizagens, bem como o diálogo e a troca com a realidade. Nesse sentido, a pesquisa se torna um processo essencial ao espaço da escola, do aprender e do ensinar.

O ensino-aprendizagem mais profundo e renovador é o investigativo, forjado e renovado pelo processo de pesquisa. O caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”; quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado. “Viciado” no ensino aprendizagem investigativo e autônomo, nos processos metodológicos criativos, o estudioso tudo quer experimentar, tudo indaga, sobre tudo questiona. O espírito investigativo se volta para o ainda não-conhecido, isto é, para o futuro da ciência e não para o seu passado (NOSELLA, 2000, p. 3).

Severino (2000) acredita que a pesquisa exige a reflexão pessoal, criticidade, criatividade, autonomia e rigor (científico e técnico), onde a perspectiva da autonomia significa que a pesquisa será fruto do esforço do pesquisador, ou seja, assim o pesquisador irá relacionar e dialogar sobre seu trabalho com outros autores, realizando a articulação entre a teoria e a prática.

Ao longo de seu trabalho, o pesquisador observa tudo de forma diferente, pois ele procura explicações para seus questionamentos. A observação é uma importante fonte de pesquisa e conhecimento e permite compreender o mundo que o cerca (KERLINGER, 1980). Goergen (1986), corrobora com esse pensamento ao afirmar que “a pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados” (GOERGEN, 1986, p. 10).

A pesquisa deve possuir uma finalidade educativa e se basear na “reflexão e pesquisa do interior deste projeto político existencial, em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta” (SEVERINO, 2000, p.147).

Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa estuda com significados, crenças, motivos, valores, atitudes e relações, dos fenômenos e também dos processos, que não podem

ser transformados em variáveis. A pesquisa qualitativa tem como características a objetivação, explicação, compreensão, interação. Além disso, não defende um único modelo de pesquisa, onde o emocional do pesquisador se faz presente (MINAYO, 2001).

Godoy (1995) acrescenta que a pesquisa qualitativa ocupa um lugar privilegiado entre várias alternativas para se compreender os fenômenos que cercam os seres humanos e suas complexas relações. Para a referida autora os estudos qualitativos apresentam algumas características básicas.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995, p.21).

Para a consecução deste trabalho, recorreremos, inicialmente, a uma pesquisa bibliográfica, o que nos permite buscar respostas às nossas questões. Utilizamos, para tanto, referenciais teóricos existentes sobre a temática de pesquisa, de forma a analisar e discutir as várias contribuições científicas existentes.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Salomon (2004) esclarece ainda que a pesquisa bibliográfica se fundamenta em ciências e técnicas que envolvem a identificação, localização, obtenção de informações e registros do trabalho. Para isso, o autor, divide a pesquisa bibliográfica em três fases:

1ª Fase – Preparação – nesta etapa será feita a delimitação do problema, a definição da linguagem e dos instrumentos que serão utilizados, a determinação do período em que o levantamento bibliográfico será feito, a seleção das fontes de informações, a identificação da literatura de interesse, a localização e a obtenção das publicações.

2ª Fase – Realização – após a coleta de informações e leitura dos materiais obtidos, inicia-se o processo de escrita, onde o autor da pesquisa poderá fazer fichas, fichamentos ou resumos de todo aquele material. Nesta etapa, também, o pesquisador escolhe a norma

a qual pretende seguir, em nosso caso, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

3ª Fase – Comunicação – durante esta etapa será feita a redação do trabalho de acordo com os objetivos da pesquisa. Para El-Guindy (2004, p. 79), “A comunicação é a coroação do trabalho de investigação científica, e ao mesmo tempo, o momento de maior realização do pesquisador”.

Segundo Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é aquela constituída com materiais publicados previamente, tendo com objetivos desvendar, recolher, analisar informações e conhecimentos prévios sobre um determinado fato, assunto ou problema, para o qual se procura uma resposta.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 1991, p. 44).

3.1 Estudo de caso

Entendemos que as realidades sociais são construídas por meio de significados e relações. Nesse sentido, o pesquisador se torna parte integrante desse contexto para que, assim, possa interpretá-la e compreendê-la. Nessa maneira de pesquisar, a intersubjetividade se faz presente e é decorrente das experiências históricas, sociais, políticas e pessoais (ALVES-MAZZOTTI, 2001; ALVES-MAZZOTTI e GEWADSZNIJDER, 2001).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 5) “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma serie de determinações”.

De acordo com Tull (1976, p 323), "um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular". Bonoma (1985, p. 203) acredita que o "estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial". YIN (2005, p. 23) nos diz que "o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto

da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas".

Em Goode e Hatt (1979), vemos que o estudo de caso é uma forma de organizar os dados da pesquisa e preservar o objeto estudado. Na posição de Lüdke e André (1986), o estudo de caso como tem um interesse próprio, representa um potencial na educação, é rico em relação aos dados descritivos, é flexível e foca a realidade de maneira contextualizada.

Entendemos, assim, que o estudo de caso visa à investigação de uma determinada situação, bem delimitada, que contextualiza o tempo e o lugar para buscar informações. O estudo de caso pode ser classificado como um estudo intrínseco, pois, tenta compreender as particularidades de um caso. Os pesquisadores em seu trabalho devem considerar, a partir da categorização, o que for comum e particular em cada um dos casos e o resultado final revelará algum dado original em virtude de aspectos como a natureza, o histórico e o contexto no qual está inserido.

Sobre a escolha do estudo de caso como proposta de pesquisa, Godoy (1995) afirma que:

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p.25).

O estudo de caso é um método muito adequado para pesquisas exploratórias, visto que auxilia na geração de hipóteses (TULL, 1976). Para YIN (2005) o estudo de caso é caracterizado pela "[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações" (YIN, 2005, p. 19).

McClintock et al. (1983), diz que o estudo de caso possui os seguintes objetivos "[...] (1) capturar o esquema de referência e a definição da situação de um dado participante [...]. (2) permitir um exame detalhado do processo organizacional e (3) esclarecer aqueles fatores particulares ao caso que podem levar a um maior entendimento da causalidade" (MCCLINTOCK et al., 1983, p. 150).

Já Bonoma (1985) destaca que, em relação aos objetivos da coleta de dados, os objetivos do método não estão associados à enumeração ou quantificação, "[...] mas, ao invés disto (1) descrição, (2) classificação (desenvolvimento de tipologia), (3) desenvolvimento

teórico e (4) o teste limitado da teoria. Em uma palavra, o objetivo é compreensão" (BONOMA, 1985, p. 206).

YIN (2005) ressalta quatro pontos importantes para adotarmos o estudo de caso ao realizarmos uma pesquisa: 1º - Para explicar fenômenos complexos demais para serem debatidos por meio dos *'surveys'*; 2º - Descrever detalhadamente o contexto o qual a pesquisa foi realizada; 3º - Avaliar de modo descritivo as intervenções intervenção realizadas; 4º - Explorar as situações onde as intervenções não obtiveram resultados específicos.

De acordo com Gil (1991), para se fazer um estudo de caso não é possível recorrer a um roteiro engessado. Contudo, é necessário que se trace um caminho a seguir: a) delimitar o caso; b) coletar os dados; c) selecionar, debruçar, analisar e interpretar os dados; d) elaborar a escrita.

Na fase da delimitação, o pesquisador precisa perceber quais dados são importantes para sua pesquisa, e assim, conseguir compreender seu objeto de estudo.

A fase de coleta de dados é feita a partir de muitos instrumentos e procedimentos como o diário de campo, entrevistas formais ou informais, questionários (fechados, abertos ou ambos), observação, análise de documentos, levantamento de dados, análise de conteúdo, dentre outros.

Na etapa de análise, o pesquisador se debruça sobre os dados obtidos para interpretá-los. É necessário que os dados colhidos estejam relacionados com os objetivos propostos pelo trabalho.

A quarta fase é a da elaboração, na qual é feita a elaboração da escrita, que deve ser rigorosa e fidedigna para que tenha validade científica.

Braun (2005) destaca algumas vantagens do estudo de caso:

capacidade de iluminar o fenômeno estudado favorecendo que o leitor descubra novos sentidos e expanda sua experiência ou confirme hipóteses conhecidas; a possibilidade de retratar situações do cotidiano real, sem danos a sua complexidade e de sua dinâmica real; o esquema aberto da investigação que permite a descoberta de novas relações e o acréscimo de novos aspectos à problemática e, por fim, mas de nosso interesse especial: o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional ao favorecer a organização de informações de natureza prática que possam rever as decisões em voga no ambiente escolar (BRAUN, 2012, p.141).

Outra qualidade desse método de pesquisa é a possibilidade de que os resultados não sejam generalizados. O estudo de caso exige bastante do pesquisador que acaba mergulhando

em seu trabalho. Por isso deve prestar bastante atenção a fim de não contaminar seu objeto. Nesse sentido, as críticas voltadas ao método são voltadas para a falta de certeza em alguns de seus resultados. Dessa forma, para que essas falhas sejam superadas, é necessário que se elabore um plano para evitar enganos subjetivos.

A partir do que foi apresentado, podemos evidenciar as vantagens de realizar uma pesquisa com o método do estudo de caso. Dentre elas, podemos destacar: as possibilidades de novas descobertas, flexibilidade no roteiro, olhar por diferentes vertentes do problema, análise profunda dos processos e relações.

3.2 Análise de conteúdo

Para realizarmos uma pesquisa científica, nos deparamos com inúmeras etapas, podendo eventualmente surgir dificuldades em sua execução. Esses obstáculos, em sua maioria, estão associados às técnicas escolhidas.

Após a etapa da coleta de dados, inicia a fase de análise, onde precisamos escolher a técnica que será utilizada. Essa escolha deve ser cautelosa, e possuir um olhar sobre a totalidade dos dados recolhidos.

Para auxiliar a composição e a observação do trabalho de campo, utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo (AC) a fim de levantarmos as categorias de análise primária dos dados do campo a serem pesquisados (BARDIN, 1979). Tal método, análise de conteúdo, aparece como uma forma de compreender a construção de significado que os atores sociais revelam em seu discurso.

Na análise de conteúdo a comunicação é o ponto de partida. Diferente de outras técnicas de pesquisa, como por exemplo, a indexação de informações, crítica literária, a AC é construída a partir da mensagem, tendo como finalidade a produção de inferências, “o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1979, p.39).

Sendo assim, produzir inferências acerca do texto, é um dos primeiros movimentos, após a leitura exaustiva da documentação coletada, quando o pesquisador se propõe a trabalhar com a análise de conteúdo. Isso dá ao método a relevância teórica. Produzir

inferência, sob a perspectiva da análise de conteúdo significa, embasar as suposições subliminares com pressupostos teóricos com diferentes concepções de mundo.

Para Godoy (1995), a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica flexível, podendo ser aplicada em diferentes discursos e as diversas formas de comunicação, independente da natureza de seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características ou estruturas que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. E o pesquisador, deve compreender o sentido da comunicação, como o receptor, e, também buscar outros possíveis significados na mesma mensagem. A técnica, por sua vez, é composta por diferentes procedimentos que auxiliam o levantamento de parâmetros permitindo assim, a realização de inferência de conhecimentos. Oliveira (2008) acredita que a análise de conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p.570).

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. Oliveira (2008) ainda contribui, dizendo que a análise de conteúdo possui diferentes técnicas que serão abordadas pelos pesquisadores, de acordo com as concepções teóricas do sujeito que irá realizar a pesquisa.

De acordo com Bardin (1979), a Análise de Conteúdo compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1979, p.31) e engloba três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, corresponde à organização do material a ser analisado. Para tanto, se faz necessária uma “leitura flutuante”, ou seja, um contato inicial com os documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que respaldem a interpretação final. Nesta etapa, é estabelecido um esquema de trabalho preciso, com procedimentos definidos, contudo, flexíveis.

Na segunda fase ou exploração do material compreende a aplicação sistemática das decisões tomadas, ou seja, é o momento de pôr em prática o que foi estabelecido na fase anterior. É a fase mais longa e baseada fundamentalmente em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1979, p. 101).

Na terceira fase da análise de conteúdo, intitulada como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador, com base nos resultados brutos, buscará torná-los significativos e válidos, procurando interpretar e analisar o conteúdo implícito, manifesto nos documentos.

Ainda segundo Bardin (1979), as categorias de análise podem ser estabelecidas antes da pesquisa de campo, portanto, com base apenas na teoria ou formuladas a partir da coleta de dados. A categorização abrange duas etapas: o inventário – onde há o isolamento dos elementos, e a classificação, que consiste em repartir os elementos, estabelecendo a organização das mensagens (BARDIN, 1979).

Gomes (1994, p. 74) aponta duas funções na aplicação da técnica: uma diz respeito “à verificação de hipóteses e/ou questões”, ou seja, por meio da análise de conteúdo, é possível encontrar respostas aos questionamentos da pesquisa, e ao mesmo tempo, confirmar ou não as hipóteses formuladas no trabalho de investigação. A outra se refere “à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos”, logo, buscando as entrelinhas de cada discurso. O autor destaca ainda que, na prática, ambas as funções podem se complementar e serem usadas tanto nas pesquisas quantitativas, quanto nas qualitativas.

A categorização é um dos processos mais utilizados na análise de conteúdo. De acordo com Gomes (1994), a palavra categoria abarca elementos ou aspectos correlatos com características comuns. Portanto, as categorias são aplicadas para estabelecer classificações, ou seja, “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1994, p. 70).

Para Bardin (1979), o processo de categorização consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguido por reagrupamento, de acordo com o gênero, com os critérios anteriormente definidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em função de

características comuns. O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo, porém, o critério mais utilizado é aquele adaptado à nossa realidade.

Ainda segundo Bardin (1979), as categorias de análise podem ser estabelecidas antes da pesquisa de campo, portanto, com base apenas na teoria ou formuladas a partir da coleta de dados. podendo ser, até mesmo, o discurso manifestado em uma fala do participante da pesquisa. Além disso, a categorização abrange duas etapas: o inventário – onde há o isolamento dos elementos, e a classificação, que consiste em repartir os elementos, estabelecendo a organização das mensagens (BARDIN 1979).

Assim, segundo o exposto acima, iremos analisar as respostas dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. O método escolhido de análise dos dados, dentro da tipologia bardiniana, é o método misto, dando-se ênfase à leitura qualitativa, sem descartar, entretanto, uma leitura quantitativa desses mesmos dados, mas como complemento da leitura qualitativa.

3.3 Observação Participante

Ainda dialogando sobre os caminhos percorridos, consideramos importante destacar que, em nossa pesquisa, optamos, ainda, pela realização da observação participante, visto que essa técnica consiste na inserção do pesquisador diretamente no campo, fazendo com que ele faça parte do grupo, interagindo com os sujeitos, e buscando partilhar o cotidiano, como parte integrante daquele grupo, daquela situação.

Segundo Lüdke e André (1996), a observação participante favorece a interação, devendo ser compreendida como o exercício de conhecimento que ajuda na construção de uma linguagem, cultura ou regras. Outro ponto que cabe ser destacado na observação é a integração do observador ao objeto de sua observação. Esse método de pesquisar é caracterizado pelo envolvimento do pesquisador com os sujeitos investigados. Isso permite o acompanhamento das experiências diárias dos indivíduos, bem como o significado que eles atribuem à realidade.

May (2001) acredita que a observação participante pode ser concebida da seguinte maneira: “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001, p. 177).

De acordo com Gil (1999), a observação participante é o método onde o conhecimento do grupo pesquisado é atingido a partir do interior dele mesmo, uma vez que o pesquisador se torna um componente do grupo no qual está inserido. Lima (2008), por sua vez, nos diz que a observação exige todos os sentidos do pesquisador de forma que ele possa examinar uma realidade a ser investigada. Cabe destacar que, antes do início da observação, é necessário que o pesquisador crie uma rota a ser seguida, deixando bem evidente tudo que será observado e como ela ocorrerá.

Cabe, ainda, considerar que o uso do Diário de Campo, ao realizar a observação participante, permite, de forma organizada, assegurar o registro das percepções, conversas, comportamento, falas e impressões. Falkembach (1987) afirma que esses diários de campo devem conter registros minuciosos, como as falas dos investigados, bem como gestos, valores, modo de falar e agir, elementos culturais e outros, além da descrição do ambiente físico onde a pesquisa será realizada.

Queiroz (2007) acredita que o pesquisador deve cuidar para que as fases da observação sejam bem executadas. De acordo com esse autor, é preciso que, em primeiro lugar, o pesquisador se aproxime do grupo que será observado, para que ocorra a aceitação e se conquiste a confiança dos sujeitos. Em seguida, é preciso criar uma aproximação de modo a conhecer todos os indivíduos pesquisados e um bom meio para isso é fazer uso do diário de campo, de forma que todas as informações importantes estarão registradas. Por fim, sistematizar e organizar todos os dados obtidos, etapa esta delicada, na qual serão revelados os resultados. É importante ressaltar a relevância do Diário de Campo, um instrumento extremamente necessário na utilização dessa abordagem. O diário é um caderno que o pesquisador tem com ele sempre que imerso no campo para registrar todas as informações após sua observação. Nele, são documentadas as conversas, gestos, comportamentos e tudo relacionado à pesquisa.

Para compormos nosso trabalho, adotamos como instrumentos o diário de campo, o roteiro de observações e o questionário destinados aos docentes pesquisados.

O questionário, para Gil (1999, p.128), pode ser considerado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Nosso questionário está dividido em duas partes: a primeira parte tem como objetivo identificar os professores participantes, tendo

como perguntas o nome, a formação, o tempo na escola e a quantidade de turmas atendidas. A segunda parte está voltada às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores pesquisados, entendimento sobre o lúdico e se na formação desse docente, ele teve alguma disciplina voltada para o lúdico e se ela foi eletiva ou obrigatória.

As atividades lúdicas realizadas em nossa pesquisa foram criadas para contribuir com a aprendizagem dos conteúdos trabalhados no PEJA I. Assim, foi criado o bingo das equações e o jogo de tabuleiro sobre as drogas, essa última foi totalmente baseada na temática trabalhada em sala de aula.

4. NOSSO CAMPO E NOSSOS SUJEITOS

Neste capítulo faremos um breve histórico do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), de como o mesmo foi se consolidando ao longo dos anos, se tornando um dos maiores programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

Discorreremos ainda, sobre o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA), escola a qual realizamos as observações das turmas e do trabalho das docentes, bem como as atividades lúdicas.

O quarto capítulo foi desenvolvido também, a partir dos dados de pesquisa que obtivemos com a aplicação das técnicas utilizadas em nosso campo. Assim, fizemos um estudo de caso no Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, escolhemos para colher nossos dados duas técnicas, a observação participante, na qual nos ajudou a analisar a prática diária dos docentes pesquisados, e o questionário para que pudéssemos verificar um pouco de sua trajetória acadêmica, profissional e entendermos o que esses professores pensavam da estratégia lúdica no cotidiano da EJA.

4.1 O Programa de Educação de Jovens e Adultos

Criado em 1984, porém com início de funcionamento 1985, o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), foi um importante avanço para a educação do Município do Rio de Janeiro. Visando o atendimento à parcela da população com idade avançada, em relação à idade obrigatória de escolarização (FERNANDES, 2012).

O Projeto iniciou apenas com alfabetização, PEJ 1. Posteriormente, foi ampliado para que os educandos pudessem dar continuidade ao processo de escolarização referente aos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos:

Tendo sido implantado em 1985, nos Centros Integrados de Educação Pública, com o objetivo de alfabetizar jovens na faixa etária entre 14 e 20 anos de idade, o projeto foi modificando-se até ser regulamentado pelo Parecer CME 03/99 (CMERJ/ CEB nº 03/99, p. 1)

Fávero (2007) destaca uma parte da história do projeto e a divide em três fases, desde sua criação em 1985 ao ano de 2005:

A primeira etapa vai de 1985 ao ano de 1991, foi a fase de implementação do programa. Inicialmente, funcionava apenas no horário noturno, em 20 CIEP's, possuía carga horária de 4 horas diárias, sua organização curricular era organizada em Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Artes, Cultura e Educação Física. (Henriques, 1988). Em virtude da grande procura de estudantes e docentes, o PEJ, passou a atender principalmente, os anos seguintes à alfabetização. Cabe ressaltar, que nesse período, ainda não era possível a emissão de certificado, visto que o programa ainda não era reconhecido pelos conselhos de educação, problema esse, que perdurou até 1999:

Como se pode observar, a mudança dessa situação só ocorreria em 1999, por meio do Parecer nº 03/99 do Conselho Municipal de Educação, que aprova o Projeto de Educação Juvenil nas etapas PEJ I e PEJ II, passando-se, a partir de então, a ser emitida a certificação para os concluintes do Ensino Fundamental retroativamente a 1998, bem como toda documentação referente à trajetória escolar dos estudantes matriculados. Este documento também estabeleceu nova faixa etária para matrícula dos estudantes interessados no PEJ – I e II. Para o PEJ I a idade ficou compreendida dos 14 aos 22 anos, ao passo que para o PEJ II, compreendia dos 14 aos 25 anos. (FERNANDES, 2012, p.99)

A segunda etapa, de acordo com os apontamentos de Fávero (2007), ocorreu entre os anos de 1992 e 1996, o programa não possuía a infraestrutura que precisava, e devido à falta de verbas, passou a sofrer cortes. Aulas de Educação Física e Artística foram as primeiras a serem retiradas do currículo. Após as eleições, e mudança radical de concepção política, a educação da Cidade do Rio de Janeiro, foi reestruturada, e a Secretaria de Educação (SME). Devido a esses fatores, o programa, que anteriormente funcionava num total de 42 CIEP's, sofreu uma baixa de 27 escolas.

A terceira etapa, segundo Fávero (2007), funcionou entre 1996 e 2005, nos anos de 1996 e 1997, aconteceram dois encontros destinados à Educação de Jovens e Adultos, onde foram abordados assuntos como a normatização e reestruturação dos dois segmentos do Ensino Fundamental. Sendo assim, houve um convênio entre a SME/RJ e o MEC financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com o intuito de ampliar o atendimento ao PEJA I (1º segmento do EF) e ao PEJA II (2º segmento do EF). De acordo com Fávero (2007), o convênio propôs, número máximo de 25 alunos por turma, avaliação continuada e participativa,

sem a reprovação convencional, elaboração de um material específico, centro de estudos para professores, blocos divididos em UP (Unidade de Progressão - define a organização das habilidades, dos conteúdos e objetivos de cada bloco de aprendizagem, dura em média 3 meses e meio cada uma, cada bloco é constituído por 3 UP. Esta divisão é feita para que atenda as características da EJA como modalidade da Educação Básica), essas e outras mudanças ocorreram nesse período na Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro, como bem destaca Fernandes (2012) no fragmento abaixo:

Nesse momento, que marcou mais uma etapa no avanço da oferta de EJA pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o Projeto de Educação Juvenil registrando 32.869 matrículas (2004), o Parecer nº 06/2005 do CME/RJ garante novos avanços para a modalidade, aprovando a mudança de sua designação para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Esta nova denominação atende ao que, efetivamente, vinha caracterizando o atendimento real na modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação. Além dessa importante alteração que, ao mudar a designação do PEJ para PEJA altera, também, o seu status, tendo em vista que o mesmo passa a ter a “força” de um “Programa”, foi aprovada, pelo mesmo Parecer, a ampliação da oferta da modalidade para o horário diurno, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil visando a ampliar a escolaridade de jovens e adultos sob supervisão da SME/RJ, a redefinição das matrizes curriculares mediante autorização da SME e o reconhecimento do (FERNANDES, 2012, p. 102).

Atualmente, o currículo do PEJA é abordado de maneira presencial e EAD⁷ (educação a Distância), são admitidos no programa jovens a partir de 15 anos de idade. Os Professores II são responsáveis pelas turmas do PEJA I e os Professores I pelas turmas do PEJA II.

Os professores do PEJA formulam seus métodos avaliativos com trabalhos individuais ou em grupo, provas, testes e outras atividades para tal finalidade e também com avaliações diárias observadas pelos professores. Como o programa é organizado por blocos, a progressão de nível ocorre na medida em que cada educando consiga alcançar o objetivo de ensino, ou seja, o aluno é avaliado individualmente, mesmo que sua turma não avance consigo, ele poderá ser “promovido” ao bloco de aprendizagem seguinte ao longo do ano.

A recuperação no PEJA também é feita de forma paralela, assim ao longo do ano letivo ele pode recuperar ou alcançar o nível de aprendizagem exigido pelo bloco em que se encontra. Da mesma forma que ele pode progredir, o aluno, poderá ser retido no bloco onde não atingir o objetivo proposto, permanecerá no mesmo até que consiga seu avanço ao próximo. O que é exigido, é que cada aluno passe por todas as UP, independentemente do tempo de permanência do

⁷ Cabe salientar que o PEJA I não é contemplado com a modalidade EAD.

educando em cada uma delas. Ao concluir o Ensino Fundamental, assim como na escola regular, o PEJA orienta seus alunos a darem continuidade aos estudos, a direção da escola indica escolas, tanto de EJA, quanto de Ensino Regular.

4.2 O Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos

O Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) está localizado no Centro da Cidade do Rio de Janeiro, é um ambiente destinado à EJA. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possui especificidades próprias, que refletem em seu currículo.

O CREJA busca atender às necessidades do jovem, adulto e idoso, no que tange ao processo de escolarização, de educação ao longo da vida e inserção ao mundo do trabalho. A escola tem horários bastante flexíveis, atendendo no diurno e no noturno, ele também dispõe das modalidades semipresencial e Educação a Distância (EaD). Em relação aos horários de aula, o CREJA possui uma carga horária reduzida, funcionando para cada turma, duas horas de aulas diariamente. O Centro de Referência também desenvolve a formação de professores do PEJA e acompanha pedagogicamente outras escolas de EJA, como no caso dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Sobre o CREJA, Fernandes (2012) aponta que:

O CREJA, experiência ímpar na oferta de educação para jovens e adultos, foi uma Unidade criada para atender a modalidade EJA nos três turnos de funcionamento – manhã, tarde e noite – com uma proposta-piloto em que cada sala de aula tinha dez estudantes, além da readequação do dia-aula. No Centro de Referência, o dia-aula corresponde ao período total de 2 horas e seu público prioritário é formado de trabalhadores que podem usar os horários de intervalo no trabalho – almoço, por exemplo – para estudar e retomarem, em seguida, suas atividades laborais. No que se refere à organização curricular e à metodologia, não há diferença em relação ao que vinha sendo, nessa época, trabalhado no PEJA (FERNANDES, 2012, p.102).

A escolha do Centro de Referência foi feita por acreditarmos que, por ser um espaço destinado somente à EJA, está aberto às propostas, sendo assim, seria o espaço ideal para unimos o lúdico à Educação de Jovens e adultos.

Os sujeitos pesquisados eram estudantes e professoras do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. As turmas 1⁸ e 2 foram escolhidas por serem do PEJA I, Bloco I e por fazerem parte do horário noturno, no qual a pesquisadora pôde entrar em campo.

As referidas turmas eram compostas por homens e mulheres, que em sua maioria, por motivos familiares e /ou de oportunidade, precisaram interromper ou nem iniciar suas vidas escolares na infância. Sendo assim, neste momento, estão tomando posse do direito que lhes foi roubado.

Foi observado, por meio de conversas informais com os alunos, que a escolha da escola em sua maioria, foi pela localização do CREJA, Centro da Cidade do Rio de Janeiro, assim, ao saírem de seus trabalhos, como já passariam, ou já trabalhavam pela zona central, ficava menos complicado concluir os estudos. Os alunos mais jovens, revelaram que moram perto da escola, então, optaram devido à localização.

Iniciamos nossas observações em duas turmas do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos no dia 10 de abril de 2018, que se estenderam até o dia 03 de julho de 2018.

As observações, em sua maioria, foram feitas nas aulas de Teatro da professora Simone⁹, que ocorriam todas às terças-feiras, no horário de 17:45 às 19:45.

Duas observações foram feitas isoladamente com cada turma. A turma 1 com a professora Luana e a turma 2 com a professora Vanessa. Tivemos o objetivo de observar como as duas turmas se comportavam isoladamente.

⁸ A nomenclatura das turmas foi alterada para preservar a identidade dos participantes

⁹ Os nomes dos participantes foram modificados para preservar a identidade dos sujeitos de nossa pesquisa

5. NOSSA ANÁLISE SOBRE A PESQUISA

De acordo com os objetivos do trabalho e tendo em consideração a sequência do estudo apresentam-se as expectativas sobre o lúdico, dos alunos e dos docentes. Analisamos o comportamento dos estudantes durante o trabalho realizado pelas professoras da escola.

Nesta etapa da pesquisa, observamos a maneira em que o conteúdo do dia era apresentado de maneira sequencial, se os conhecimentos prévios dos alunos era valorizado, se a metodologia e o material escolhidos pelo docente estava adequado à modalidade de ensino, se os educandos eram estimulados a participar ativamente das aulas, bem como a criatividade de cada um deles e se o lúdico se fez presente no decorrer das aulas.

5.1 Nossas observações sobre o que vimos e ouvimos no campo

Realizamos as observações uma vez por semana entre os meses de Abril e Julho de 2018. Essas observações eram feitas às terças-feiras em aulas de uma determinada disciplina específica. Nesses dias, as turmas 1 e 2 ficavam juntas, dividindo os mesmos conteúdos e atividades propostos pela professora.

Para analisarmos como as turmas funcionavam isoladamente, por dois dias, optamos em observá-las com suas professoras regentes.

Todas as semanas, as turmas 1 e 2 têm aula juntas, de uma disciplina específica¹⁰, elas são reunidas no auditório do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, pois é o local que comporta adequadamente a todos.

Em conversa informal com a docente, ela informou que ao lecionar para essas turmas, precisa intercalar entre aulas práticas e teóricas, pois os alunos não aceitam, e por isso, ela sempre leva trabalhos que envolvam a leitura e a escrita.

“Quando tento ficar somente na prática, eles não vêm, ocorrendo uma evasão, eles acreditam que não tiveram aula!” Simone 10/04/2018.

¹⁰ Optamos em não divulgar a disciplina lecionada pela professora Simone, a fim de mantermos em sigilo a identidade da docente e das turmas.

No segundo dia de observação, optamos em acompanhar somente a turma 2, com sua professora regente, para analisarmos como a turma “funciona sozinha”.

Neste dia, a turma 2 estava construindo um poema sobre a vida. O poema foi criado a partir da compilação de vários textos feitos pelos alunos da turma, sobre suas lutas diárias, de trabalho, família, transporte, escola, dentre outros. O texto final seguiria para um concurso que aconteceria em alguns dias.

A escola e os docentes proporcionam atividades diferenciadas com os alunos, participam constantemente de culminâncias de projetos que visam melhorar a aprendizagem dos estudantes, de forma a pôr em prática o que vem sendo trabalhado em sala de aula.

Observamos que as turmas do CREJA, contam com a presença de estagiários, que, geralmente, são do curso de Pedagogia de diferentes universidades. Esses estagiários, assim como eu, foram acompanhando ao longo de vários dias o funcionamento das turmas e do Centro de Referência. Eles auxiliam os professores regentes na consecução das atividades e os educandos com possíveis dúvidas. Ao término da reescrita do poema, fomos para o segundo momento da aula, divisão política administrativa do Brasil.

Inicialmente, foi feita uma leitura das regiões, estados, siglas e capitais brasileiras, em seguida, foi realizado um jogo da memória oral. Todos, devíamos informar bairro, cidade e estado onde moramos, e em seguida, perguntar ao colega ao lado.

O jogo foi seguindo, todos estavam participando, quando um errava a ordem ou alguma informação, todos riam, aparentemente estavam se divertindo. Quando chegou a vez de Ricardo, ele não gostou quando riram ao perceberem que ele havia trocado a ordem, “se é para ficar rindo, não brinco mais, vocês estão debochando da minha cara!” (Ricardo, 12/04/2018).

A professora explicou que todos estavam rindo de todos, inclusive dela, que não era pessoal. Mesmo assim, Ricardo não voltou para o jogo, que foi terminado pelos outros participantes. Ricardo demonstrou total desconforto quando os companheiros riram, não dele, mas da atividade em si.

A professora Luana, durante uma conversa informal, disse que nem sempre utiliza o lúdico como estratégia, visto que os educandos, algumas vezes, “não recebem bem, como hoje” (Luana, 12/04/2018).

Durante a próxima observação, foram exibidos vídeos explicativos sobre os gêneros teatrais, teatro de Kabuki, mímica, stand up e teatro de rua. Em seguida, o nome dos gêneros foi escrito no quadro, e qual dos gêneros os alunos tinham gostado mais.

Ao terminarem, organizaram-se em trios, conforme a professora solicitou.

Uma das alunas solicitou ajuda para escrever a frase “Não achei graça”, a estagiária a ajudou na escrita. Em seguida, perguntei se realmente ela não havia gostado de nenhum gênero. Ela então respondeu:

- Não achei nenhuma graça! De nada! Aquele Fabio Porchat então... Já não gosto de televisão! Eu que não fico acordada pra assistir aquilo! Prefiro dormir! (Rosa, 17/04/2018).

Rosa demonstrou-se desinteressada pela atividade do dia, foi notório seu desconforto, tanto da exibição dos vídeos, como da atividade proposta pela professora. Seus companheiros ficaram espantados com a atitude dela e comentaram entre si.

No dia 19 de abril, observamos a turma 1, isoladamente. A professora Vanessa estava fazendo a leitura do livro “A boca da noite”, no meio da leitura, uma das alunas, a mais nova, lembrou que era o “Dia do Índio” e que no ano anterior, havia pintado um índio na escola.

Na mesma hora, os companheiros de turma, indagaram:

-Só falta você querer que a gente seja pintado! A gente não está no C.A, e nem na 1ª série!
(Rosa, 19/04/2018)

Neste momento, a estagiária perguntou se somente a pintura caracterizava os índios, e por que, eles não faziam uma pesquisa sobre os índios. Outro aluno, em seguida, disse que tinha a cultura dos índios.

A professora então, perguntou se o dia do índio era somente no dia 19 de abril. Suzana, a aluna mais nova, informou, que quando os portugueses chegaram ao Brasil, os índios já estavam aqui. A professora perguntou se algo poderia ser descoberto se já tivesse gente aqui, e se o país foi descoberto ou invadido. Todos responderam que o país havia sido invadido.

Em seguida, retornamos ao livro, a professora perguntou o que acontecia com os irmãos do livro, quando eles desobedeciam às ordens. Todos eles responderam que eram castigados.

A docente então, perguntou se quando eles eram crianças, recebiam algum tipo de castigo. Dois estudantes informaram que não apanhavam, os demais, relataram que constantemente recebiam esse tipo de castigo. Uma delas relatou detalhadamente os castigos que sua mãe lhe dava, e de como isso influenciou sua relação com sua mãe nos dias atuais.

A professora Simone entrou na temática das drogas, na atividade do dia, os alunos deveriam escolher entre as drogas lícitas (álcool, tabaco e remédios controlados) e ilícitas (maconha, cocaína, LSD e lança perfume) para “tirarem de cena”.

Ao escolherem, deveriam justificar a resposta. Nesse momento, os alunos deveriam compartilhar as respostas com todos os presentes.

Josefa relatou que um “parente do norte” sofria com o uso de cocaína, assim como Marcia. José relatou como foi difícil superar o vício pelo álcool. Joana nos contou sobre seu vício com o tabaco, assim, Mario contribuiu informando que para parar de fumar, utilizou balas como recurso.

Solange contou que começou a fumar muito nova, pois sua avó, sempre a pedia que acendesse os cigarros dela. Paulo informou que tiraria a cocaína de cena, pois “uma pessoa muito chegada” passou a usar e com o tempo de uso, começou a roubar para sustentar o vício.

Jane contribuiu dizendo que faz uso de medicação controlada. Segundo ela:

- Não consigo dormir sem o remédio, quando o meu acaba, ligo pra minha irmã e vou na casa dela para pegar alguns. Não vivo sem, já fiquei sem dormir por estar sem remédio” (Jane 12/06/2018).

Então, a professora perguntou se Jane já tentou ficar sem os remédios. Jane informou que quando fica sem os remédios, ela além de não dormir, fica muito estressada, que por este motivo, ela não vive sem.

Roberta disse que seu pai passou a usar cocaína diariamente, e que o vício fez sua família ser destruída.

Pedro, contou sua experiência, pai de sete filhos:

Sempre fiz de tudo para proporcionar aquilo que não tive, para dar a eles. Infelizmente, tem coisas que a gente não consegue dar conta. Meu filho de 16 anos, se envolveu com más companhias e com isso, passou a usar cocaína. Um garoto doce, se tornou agressivo. Com o passar do tempo, largou o trabalho que tinha, escola, tudo. Acabou saindo de casa, se misturou ainda mais e foi assassinado. Ainda me sinto mal por não ter ajudado meu filho. (Pedro 12/06/2018).

Após os relatos, foi exibido o vídeo “Precisamos falar sobre”, era um curta de um minuto dos alunos do CREJA, que foi criado para participar do projeto “Tirando a droga de cena”. Segundo a professora, os vídeos são feitos com fala dos alunos e encenado por eles. Todos os anos o CREJA entra na disputa.

Percebemos com as observações que as três professoras sempre estavam dispostas a diversificar suas atividades, levando para sala de aula diferentes materiais e utilizando estratégias metodológicas que despertassem a atenção, a curiosidade e a vontade de aprender dos educandos. Foi perceptível também, que os materiais eram condizentes com a modalidade de ensino, bem como com a realidade dos alunos. Sempre buscavam integrar o mundo social do mundo escolar. Observamos neste dia, que o conteúdo foi trabalhado de maneira clara e sequencial, onde os conhecimentos trazidos pelos estudantes foram valorizados e respeitados por todos. A professora, adota materiais condizentes com a modalidade de ensino, conseguindo assim, estimular a curiosidade e a participação. A professora administrou os conteúdos de forma criativa e lúdica.

Diferentes debates foram propostos, valorizando os conhecimentos prévios e a vivência de cada um dos alunos do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. As docentes trabalharam de forma clara e objetiva, dedicando o máximo de atenção a eles.

O lúdico se fez presente nos momentos observados, com atividades diversificadas, no modo de agir, falar ou fazer uma leitura compartilhada das docentes que participaram de nossa pesquisa.

5.2 Quem pergunta, quer resposta: uma análise sobre as respostas dos docentes sobre o lúdico

Para levantarmos os dados de pesquisa necessários para a consecução de nosso trabalho, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, para que a gente pudesse conhecer melhor os sujeitos e suas práticas.

As cinco primeiras perguntas estavam relacionadas aos dados pessoais, de formação, tempo na docência e atuação na Educação de Jovens e Adultos, três docentes responderam.

Os três participantes possuem formação em nível superior, dois voltados para área educacional, Normal Superior e Licenciatura em Teatro, e um em Biblioteconomia. Todos os participantes possuem curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em diferentes especializações. Dois dos respondentes possuem curso de mestrado.

Em relação ao tempo de docência, os participantes da pesquisa têm entre sete até dezesseis anos atuando na área da educação, e, atuando, na Educação de Jovens e Adultos, entre cinco e dezesseis anos.

Dos três professores, dois encontram-se em sala de aula, o outro, no momento, está em função pedagógica. Dois atuam tanto no PEJA I, quanto no PEJA II, um em função de professor e o outro em cargo pedagógico. O outro atua somente no PEJA I.

Um dos participantes possui a carga horária de 40h semanais, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola. O segundo, possui carga horária de 16h, trabalhando no turno noturno e a outra professora, possui uma carga horária semanal de 22h 30 minutos também à noite.

Os professores pesquisados, trabalham na escola entre dois anos e meio e seis anos e meio. Conforme dito anteriormente, um deles está em função pedagógica, os outros dois, estão em sala de aula, atendendo de 2 a oito turmas.

As demais perguntas do questionário se referiam mais diretamente à prática docente desenvolvida por eles, como questões relacionadas ao lúdico e sua aplicabilidade em sala de aula.

Observamos com as respostas, que dois deles utilizam como recursos, diferentes estratégias para diversificarem suas aulas, um desses recursos, são os vídeos usados pelas professoras.

Perguntamos em uma das questões, o que eles priorizavam nas atividades que realizavam em sala. Concluímos a partir das respostas, que os três professores utilizavam práticas do cotidiano dos alunos, para aproximá-los à vida escolar.

Tentamos compreender com uma pergunta, o que eles entendiam como práticas pedagógicas lúdicas, percebemos que os três associam o lúdico a um jogo ou brincadeira, um deles ainda ousou em dizer que estava relacionado ao prazer. Assim, questionamos se eles costumavam a utilizar o lúdico como estratégia, um, por estar em função pedagógica, não vem

utilizando, os outros dois, um disse que sempre utilizar o lúdico em suas aulas e o outro, algumas vezes.

A próxima questão (Cite três exemplos daquilo que você considera ser lúdico?), solicitava que os professores dessem três exemplos daquilo que eles consideravam lúdico. A palavra jogos, apareceu em dois dos questionários, assim como a linguagem ou da maneira que é aplicado.

Perguntamos ainda, se havia diferença entre utilizar o lúdico ou não, os três participantes marcaram a opção sim do questionário.

A próxima pergunta buscou verificarmos se havia sido oferecida em sua formação, alguma disciplina sobre lúdico, apenas um deles, respondeu que sim.

Em seguida, apenas um dos participantes respondeu a próxima pergunta (Caso tenha sido oferecida, você cursou? justifique?), o participante que respondeu, informou que foram oferecidas duas disciplinas ao longo da graduação e que as propostas eram lúdicas, uma delas era voltada à expressão corporal e outra ao ensino de matemática nos anos iniciais. Os outros participantes não responderam, visto que não havia sido oferecida qualquer disciplina sobre lúdico.

Por fim, indagamos se essas disciplinas eram de caráter obrigatório ou eletiva, segundo o único respondente da pergunta anterior, as duas disciplinas eram de caráter obrigatório. Os outros participantes, não responderam essa pergunta, apenas um dos participantes a respondeu. Cabe ressaltar que, o único participante a respondê-la, concluiu seu curso de graduação no ano de 2008, sendo assim, foi à formação, em nível de graduação, mais recente dentre os demais participantes.

Percebemos, com essas últimas questões, que, ainda que o lúdico venha sendo discutido consideravelmente nos últimos anos, ainda não está tão presente nas universidades ou em salas de aula. Embora nossa amostra seja reduzida o que se configura pelo tamanho da instituição escolar pesquisada e por suas especificidades, o fato de apenas um desses participantes ter tido contato durante sua formação com a estratégia lúdica é um dado que nos chama a atenção.

6. PRODUTO

Os mestrados profissionais na área de ensino exigem, como norma, a elaboração, por parte dos pesquisadores, de produtos educacionais. Para Moreira (2004), a pesquisa no mestrado profissional deverá ter como características os seguintes aspectos:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Sendo assim, optamos em dividir nosso produto em partes:

1. Atividades para os alunos, analisadas para efeito desta pesquisa;
2. Evento do projeto de extensão universitária Roda de Conversas – Cotidiano e Escola, coordenado pela Professora Orientadora desta pesquisa e cadastrado junto ao Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que tem foco na formação docente continuada. A atividade será desenvolvida, prioritariamente, para os professores do CREJA, em período posterior à aplicação das atividades junto aos alunos.

A divulgação de ambas as partes será feita por meio da página do projeto de extensão universitária no Facebook e, também por meio do site do PPGEB / CAp-UERJ. As atividades e os materiais estarão à disposição de professores e profissionais de educação que se interessarem pela estratégia metodológica poderão consultar e utilizar em sua sala de aula.

Abaixo, descreveremos as atividades e como as mesmas foram conduzidas nas turmas 1 e 2. Realizamos duas atividades, o Bingo das Equações e Vamos tirar as drogas de cena? As atividades foram feitas para contribuir com a aprendizagem dos educandos, e a segunda, baseada no conteúdo das aulas.

6.1 Bingo das Equações

O bingo das equações foi criado com o objetivo de “treinar” as habilidades de cálculos mentais dos alunos. Assim, foram criados cálculos com três operações, adição, subtração e multiplicação. Como estão no início do processo de escolarização, os cálculos, sejam eles,

mentais ou com registros escritos, são muito importantes para a trajetória na vida escolar. Neste sentido, optamos em escolher o conteúdo matemático para colaborar com a aprendizagem dos educandos.

Abaixo alguns exemplos das equações sorteadas no decorrer do bingo:

Bingo das Equações								
1x0	11x1	10+11	40-9	40+1	57-6	60+1	81-10	9x9
1x1	6+6	16+6	22+10	22+20	12+40	72-10	8x9	50+32
1+1	8+5	20+3	20+13	53-10	73-20	9x7	60+13	70+13
3x1	7+7	6x4	35-1	64-20	9x6	8x8	80-6	94-10
2x2	3x5	5x5	25+10	35+10	50+5	50+15	50+25	80+5
2+3	8x2	20+6	40-4	47-1	7x8	60+6	36+40	6+80
3x2	17x1	3x9	20+17	50-3	67-10	70-3	7+70	90-3
6+1	9+9	21+7	18+20	6x8	40+18	30+38	100-22	80+8
2+6	8+9	35-6	29+10	50-1	50+9	70-1	80-1	90-1
3x3	100-80	10x3	20x2	100-50	6x10	100-30	8x10	9x10
90-80								

Figura 1 - Equações do bingo

Ao longo do bingo, fizemos algumas fotografias a fim demonstrar como foi todo o processo da atividade, assim como a participação dos alunos em sua consecução.



Figura 2 - Cartela

No dia 23 de junho de 2018, realizamos a primeira atividade. Foram distribuídas as cartelas e pedaços de papéis cortados para que os números, resultados dos cálculos, fossem

marcados nas cartelas. Eu, ia “cantando” as equações, enquanto os estudantes faziam os cálculos mentais e marcavam os resultados nas cartelas.

Foi observado que nos cálculos que envolviam multiplicação, muitos dos alunos demonstraram maiores dificuldades, diferentemente dos que envolviam adição e subtração. Suzana apresentou no início dificuldades nos cálculos mentais, bem maiores que os demais colegas, mas no decorrer da atividade, passou a fazer os cálculos mais rapidamente.

O bingo foi acontecendo até a primeira participante, Rita marcar todos os números. O jogo finalizaria nesse momento, mas Jorge disse:

- Professora, não vamos terminar, vamos continuar até todo mundo fechar! (Jorge, 23/06/2018).



Figura 3 - Sorteando as equações

Então, conforme solicitado, continuamos o bingo até que todos fechassem suas cartelas. Assim, como Jorge, outros três estudantes se confundiram com alguns cálculos e deixaram de marcar um ou outro número. Ao final, conferimos todos os cálculos sorteados por mim.



Figura 4 - Alunos realizando os cálculos

6.2 Vamos tirar as drogas de cena?

Nossa segunda atividade, foi realizada no dia 03 de julho de 2018. Criamos a atividade, com o objetivo de contribuir com a aprendizagem dos educandos em relação aos problemas ocasionados pelas drogas lícitas e ilícitas e, assim, contribuir com o conteúdo programático das atividades escolares.



Figura 5 - Jogo de tabuleiro

Para tal, construímos um jogo de trilha onde os alunos iam avançando de acordo com o número sorteado nos dados, dependendo do número em que caíam, retiravam cartas que os faziam avançar ou retornar casas ou ao início do tabuleiro.



Figura 6 - Orientando os jogadores

Como eram duas turmas ao mesmo tempo, optamos em construir dois tabuleiros para que o máximo de participantes pudesse jogar. Dois alunos, no início, se recusaram a jogar. Mas, ao observarem os colegas, se aproximaram e participaram da brincadeira.

O primeiro grupo, entendeu rapidamente as instruções dadas por mim, e foram avançando. Enquanto o jogo acontecia, perceptível que eles não ficavam confortáveis ao retirarem cartas que os faziam voltar algumas casas no tabuleiro, a frustração estava presente nos olhares, gestos e falas dos participantes.

Ainda neste grupo, Aline, uma das alunas, retirou a carta que voltava ao início do jogo. Aline ficou visivelmente incomodada com a situação e disse:

- Agora não ganho mesmo, vou parar de jogar! (Aline, 03/2018)

Rita pediu que ela não abandonasse a partida ao meio, que por mais que ela tivesse começado o jogo novamente, poderia chegar ao final. Amanda, mesmo descontente, aceitou a sugestão de Rita e permaneceu no jogo.

O jogo foi avançando, Rita, chegou ao final do tabuleiro em primeiro lugar, os demais participantes, pediram que o jogo fosse até que todos chegassem ao final. Neste momento, Aline ficou mais confortável e voltou a jogar demonstrando prazer.

Enquanto todos finalizavam o jogo, Gustavo, foi organizando as aranhas¹¹ de acordo com a ordem de chegada dos participantes. O jogo somente foi finalizado, quando Aline, a participante que retornou ao início da partida chegou ao final.

Assim que o grupo finalizou, Rita, a primeira ganhadora, pediu para levar a aranha para seu filho, ao observarem o pedido, boa parte dos participantes solicitaram levar suas aranhas como recordação.

O outro grupo, inicialmente não havia compreendido as instruções do jogo. Ao jogarem os dados, colocavam o número sorteado nos dados, de acordo com a numeração do tabuleiro, por exemplo, ao tirarem o número sorteado nos dados, como 7, eles iam para a casa 7, mas ao tirarem 5, retornavam ao número 5 do tabuleiro. Assim que percebi a dúvida de cada um deles e os orientei para que pudessem compreender a dinâmica do jogo.

¹¹ As aranhas serviram como os pinos dos jogos tradicionais de tabuleiro

Assim como o primeiro grupo, o segundo só finalizou quando todos os participantes terminaram a trilha. Jorge, além de organizar as aranhas por ordem de chegada, foi o primeiro desse grupo a solicitar levar a aranha como lembrança. No final, disse:

- Professora, muito obrigada por ter trazido esses jogos pra gente, esse sobre as drogas, como o bingo. Os dois serviram para que a gente ficasse mais atentos. Com o bingo a gente conseguiu treinar os cálculos e com esse, percebi o quanto as drogas causam mal à nossa saúde (Jorge 03/07/2018).

Tentamos com ambas as atividades, aproximar o lúdico da vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, para além de contribuir com a aprendizagem de cada um, proporcionar um pouco de prazer, depois de um longo dia de trabalho.

Esperamos com isso, que este, e muitos outros trabalhos que abordam a temática, possam colaborar ainda mais com a educação, proporcionando uma melhor aprendizagem aos alunos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar se práticas lúdicas se fazem presentes nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, por meio de nosso produto, quisemos demonstrar como professores dessa modalidade de ensino podem diversificar suas aulas por meio da atividade lúdica.

Nesse sentido, defendemos que o lúdico pode ser a base de qualquer trabalho no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, isso não significa que o professor deverá criar ou levar um jogo, um brinquedo, ou uma brincadeira a cada dia de aula. Ao contrário, o lúdico deve ser considerado como espaço do criar, da autoria de pensamento e autonomia.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos é um desafio para a construção de uma educação emancipatória, que considere o ser humano como um todo. Neste sentido, as atividades lúdicas apresentam um novo caminho para efetivarmos uma pedagogia mais humana, alegre e libertadora.

Cabe ressaltar que a busca por novas metodologias de ensino deve ser constante, permeando todo o processo educacional, de forma que o professor possa refletir sobre sua prática, aprendendo e construindo novos caminhos e olhares com seus educandos.

Com as nossas atividades, percebemos que alguns estudantes, inicialmente, olharam com estranheza os jogos apresentados. Em relação ao Bingo das Equações, a maior dificuldade, foi ao pensar rapidamente no resultado. Porém, no decorrer da atividade e com o auxílio dos próprios colegas, participaram e demonstraram em suas falas.

O jogo de tabuleiro “Vamos tirar a droga de cena”, contribuiu com o conteúdo lecionado em sala de aula, abordando os malefícios das drogas lícitas e ilícitas. Ainda que alguns tenham demonstrado certa frustração ao retornar ao início ou algumas casas, ao saberem que o jogo só terminaria quando todos chegassem ao final, conforme solicitado pelos demais participantes, demonstraram prazer ao poder finalizar.

Compreendemos assim, que levar um jogo, uma atividade que desperte o interesse dos alunos no decorrer das aulas, além de favorecer a aprendizagem, proporciona uma parceria entre os pares, ainda que estivessem jogando um “contra o outro” o intuito do jogo, que era, além de ensinar, divertir os participantes, foi alcançado com êxito.

A nossa segunda parte do produto, será realizada no mês de outubro, como um curso de extensão para professores da Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente do Centro de Referência em Educação de jovens e Adultos, a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem a partir de práticas lúdicas.

Todas as atividades do curso de extensão, conforme mencionadas anteriormente, estarão disponibilizadas na página do Facebook do Rodas de Conversas – Cotidiano e Escola <https://www.facebook.com/rodadeconversascotidianoeescola/>, projeto de extensão universitária do Centro de Educação e Humanidades, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao longo de nosso estudo, percebemos que o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, possui além de uma dinâmica de aulas diferenciadas de outras escolas, vimos com as docentes observadas, que há sempre uma preocupação em dinamizar as aulas, construindo a aprendizagem com os alunos de maneira lúdica, aproveitando as histórias e conhecimentos adquiridos pelos educandos ao longo de suas vidas. Acreditamos neste sentido, que este seja o diferencial, dos professores, e também da escola, e que exemplos como esse, possam ser seguidos a fim de proporcionar uma educação mais igualitária e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001a.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001b.
- ANDRADE, D.; MUSSIS, C.R., Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ARBACHE, Ana Paula. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
- ARANEGA, Carla Duffles Teixeira; CHIAPPETTA, Ana Lucia de Magalhães Leal; NASSIM, Carla Perez. A Importância do brincar na educação infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.8, n.2, p.141-6, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERNARDINO, Adair José. **Exigências na Formação dos Professores de EJA**. Eixo: Educação de Jovens e Adultos/nº06. Univali, Itajaí: Rio Grande do Sul, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BONOMA, Thomas V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. **Journal of Marketing Research**, v. XXII, may 1985.
- BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), DF: Câmara de Educação Básica, 2000.
- BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação - UERJ.
- BURNS, Yvone. R.; MACDONALD, Julie. **Fisioterapia e crescimento na infância**. São Paulo: Santos, 1999.

BRUNER, Jerome Seymour; RATNER, Nancy. Games, Social Exchange and the Acquisition of Language. **Journal of child Language**, v.5, n. 3, p. 391-491-401, oct. 1978.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Los Juegos Y Los Hombres: lá máscara y elvértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul-dez, 2013, 179-191.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.3, p.365-373, 2008.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da matemática na pré-escola**: Por que, o que e como trabalhar as primeiras ideias matemáticas. São Paulo: Ática, 1998.

EL-GUINDY, Moustafa. **Metodologia e ética na pesquisa científica**. São Paulo: Ed. Santos, 2004.

ELKONIN, Daniil, Borissowitsch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos**: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. Tese de doutorado, Campinas, 2012.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O Saber em Jogo, A Psicopedagogia Propiciando Autorias de Pensamento**. Artmed, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Tradução Hailmann, William Nicholas. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas na investigação sobre o conhecimento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 01-18, jul. 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro. Record, 1997.

GOODE, Willian Josia. & HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

HALTINGER, Max. **Criatividade: criando arte e comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: MM Produções e Associados, 1998.

HELLER, Agnes. **História y vida cotidiana: aportación a lasociología socialista**. Barcelona: Grijalbo, 1972.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva S.A, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

_____. et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDORF, Silvia Maria Agatti. **Metodologia da Pesquisa do projeto à monografia o passo a passo da construção do conhecimento**, Rio de Janeiro, Shape, 2004.

MACEDO, Lino de; PASSOS, NorimarChristie; PRETTY, Ana LuciaSícoli. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Humanização**. 2. ed. Campinas, Papyrus, 1995.

_____. **Lúdico, Lazer e Educação Física**. 3. ed. Editora Unijuí: Rio Grande do Sul, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica. 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, ano 1, n 1. p. 131-142, jul. 2004.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

_____. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis-RS: Vozes, 2000.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. **Saberes**, Jaraguá do Sul, n. 2, p. 01-07, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto. Ed. Porto. 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. **Revista Dialogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.23-34, set./dez. 1996.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enfermagem. UERJ*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-76, out/ dez. 2008.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.; ANDRADE, D.; MUSSIS, C.R.. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PARO, Vitor Henrique. A Natureza do Trabalho Pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103 - 109, jan./jun. 1993

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança-imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Falar Editores, 1978.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de adultos**: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PCRJ). Parecer CME/CEB nº 03, de 24/03/1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. **Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O. Rio)**. Ano XIII. n.17, de 07 de abril de 1999.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, abr/jun 2007, p. 276-83.

SÁ, Neusa, Maria Carlan. **O lúdico na ciranda da vida adulta**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unissinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2004.

SALOMON, Delcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

SANTIN, Silvio. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre, RS: ESEF – UFRGS, 1994.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

STAKE, Robert E. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

TULL, Donald. S. & HAWKINS, Del. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. Macmillan Publishing Co, Inc., London, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WINNICOTT, Donalds Wood. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed-Artemed, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - Modelo do questionário para os professores



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título **LÚDICO NA EJA... POR QUE NÃO?**, desenvolvida pela pesquisadora Priscilla da Silva Frazao, e-mail: priscillafracao@gmail.com, e objetiva, (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, como elas, impactam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, identificar e relacionar as diferenças existentes nas práticas pedagógicas que utilizem ou não o lúdico e sua contribuição para a prática docente na EJA e, por fim, proporemos o debate sobre o uso de práticas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Modelo do questionário para os professores

Dados Pessoais:

1. Nome: _____

2. Formação:

() Ensino Médio. Ano de conclusão: _____

() Graduação. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Pós-graduação Lato-Sensu - Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Pós-graduação Stricto-Sensu - Curso: _____ Ano de conclusão: _____

3. Tempo de docência: _____ anos _____ meses

4. Tempo de docência na EJA: _____ anos _____ meses

5. Atuação docente

Cargo/Função: _____

PEJA I () II () – Bloco I () II () Turno: ____ Carga horária: _____

Tempo na escola: _____

Quantas turmas atende? _____

6. Prática docente

a) Quais são os tipos de atividades que você desenvolve em sala de aula?

b) O que você prioriza quando pensa nas atividades?

c) O que você entende sobre práticas pedagógicas lúdicas?

d) Em sua prática, utiliza a estratégia lúdica?

- () Sempre () Muitas vezes () Algumas vezes () Raramente
() Não utilizo

e) Cite três exemplos daquilo que você considera ser lúdico.

f) Você acha que tem diferença entre utilizar o lúdico ou não?

- () Sim () Não

g) Em sua formação foi oferecida alguma disciplina sobre o lúdico?

- () Sim () Não

h) Caso tenha sido oferecida, você cursou? Justifique

Sim

Não

i) Era eletiva ou obrigatória?

Eletiva

Obrigatória

APÊNDICE B - Modelo do roteiro de observação

Nome do professor: _____

Disciplina: _____

Nível: _____ Data: _____

Conteúdo(s) do dia: _____

Recursos didáticos: _____

Observações	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não observado
1. Apresentação do assunto da aula de maneira sequencial					
2. Identificação e valorização dos conhecimentos dos alunos					
3. Metodologia adequada ao nível e à modalidade de ensino					
4. Material didático adequado à modalidade de ensino					
5. Capacidade de estimular a participação dos alunos					
6. Capacidade de estimular a curiosidade dos alunos					
7. O lúdico se fez presente					
Outras observações					

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido 1



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
 Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título **LÚDICO NA EJA... POR QUE NÃO?**, desenvolvida pela pesquisadora Priscilla da Silva Frazão, e-mail: priscillafrazao@gmail.com, e objetiva, (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, como elas, impactam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, identificar e relacionar as diferenças existentes nas práticas pedagógicas que utilizem ou não o lúdico e sua contribuição para a prática docente na EJA e, por fim, proporemos o debate sobre o uso de práticas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

(Para os professores)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Lúdico na EJA...Por que não?”, conduzida pela mestrande Priscilla da Silva Frazão e orientada pela Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes. Este estudo tem por objetivo geral identificar a existência (ou não) de práticas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Você foi selecionado(a) por ser um(a) professor(a) do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo algum. Cabe ressaltar que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos aos participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em trabalhar em sala normalmente com os educandos diante da observação da pesquisadora, conceder respostas ao questionário e participar das atividades lúdicas que serão propostas e desenvolvidas ao longo da pesquisa, sempre buscando interagir com o conteúdo programático que estiver sendo desenvolvido por você. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes. Em relação ao benefício, a pesquisa oferece ao docente participante a possibilidade de acessar um novo tipo de estratégia metodológica em sua prática. Os riscos da pesquisa são mínimos para os docentes, eles podem não se adaptar à estratégia. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Priscilla da Silva Frazão – e-mail: priscillafrazao@gmail.com; telefone (21) 99246-8688 (CELULAR); Orientadora: Prof.^aDr.^a Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: andrea@uerj.br; telefone (21) 2333-8169 / 98751-0082. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do Participante: _____

Priscilla da Silva Frazão

APÊNDICE D — Termo de consentimento livre e esclarecido 2



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título **LÚDICO NA EJA... POR QUE NÃO?**, desenvolvida pela pesquisadora Priscilla da Silva Frazao, e-mail: priscillafracao@gmail.com, e objetiva, (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, como elas, impactam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, identificar e relacionar as diferenças existentes nas práticas pedagógicas que utilizem ou não o lúdico e sua contribuição para a prática docente na EJA e, por fim, proporemos o debate sobre o uso de práticas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

(Para os estudantes a partir de 18 anos de idade)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Lúdico na EJA...Por que não?”, conduzida pela mestrandia Priscilla da Silva Frazão e orientada pela Prof.^aDr.^a Andrea da Paixão Fernandes. Este estudo tem por objetivo geral identificar a existência (ou não) de práticas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo algum. Cabe ressaltar que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos aos participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das atividades lúdicas que serão criadas de acordo com os conteúdos trabalhados pelo professor regente de sua turma. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes. A pesquisa pode propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa dos conteúdos escolares. A pesquisa oferece riscos mínimos aos estudantes participantes, um deles é que os alunos podem apresentar alguma dificuldade na execução dos jogos que serão criados. Caso você concorde em participar desta pesquisa, solicito que assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Priscilla da Silva Frazão – e-mail: priscillafracao@gmail.com; telefone (21) 99246-8688; Orientadora: Prof.^aDr.^a Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: andreaaf@uerj.br; telefone (21) 2333-8169 / 98751-0082. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do Participante: _____

Priscilla da Silva Frazão

APÊNDICE E — Termo de consentimento livre e esclarecido 3



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título **LÚDICO NA EJA... POR QUE NÃO?**, desenvolvida pela pesquisadora Priscilla da Silva Frazao, e-mail: priscillafrazao@gmail.com, e objetiva, (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, como elas, impactam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, identificar e relacionar as diferenças existentes nas práticas pedagógicas que utilizem ou não o lúdico e sua contribuição para a prática docente na EJA e, por fim, proporemos o debate sobre o uso de práticas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 3

(Para os estudantes menores de 18 anos de idade)

Seu/Sua filho (a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Lúdico na EJA...Por que não?”, conduzida pela mestrand Priscilla da Silva Frazão e orientada pela Prof.ª Dr.ª Andrea da Paixão Fernandes. Este estudo tem por objetivo geral identificar a existência (ou não) de práticas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Ele (a) foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo algum. Cabe ressaltar que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos aos participantes. A participação do (a) estudante, nesta pesquisa consistirá em participar das atividades lúdicas que serão criadas de acordo com os conteúdos trabalhados pelo professor regente de sua turma. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes. A pesquisa pode propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa dos conteúdos escolares. A pesquisa oferece riscos mínimos aos estudantes participantes, um deles é que os alunos podem apresentar alguma dificuldade na execução dos jogos que serão criados. Caso você, responsável, autorize a participação de seu/sua filho (a) nesta pesquisa, solicito que assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Priscilla da Silva Frazão – e-mail: priscillafrazao@gmail.com; telefone (21) 99246-8688; Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: andrea@uerj.br; telefone (21) 2333-8169 / 98751-0082. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do Participante: _____

Priscilla da Silva Frazão

APÊNDICE F — Termo de assentimento do estudante



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título **LÚDICO NA EJA... POR QUE NÃO?**, desenvolvida pela pesquisadora Priscilla da Silva Frazao, e-mail: priscillafracao@gmail.com, e objetiva, (re)conhecer a existência (ou não) de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, como elas, impactam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, identificar e relacionar as diferenças existentes nas práticas pedagógicas que utilizem ou não o lúdico e sua contribuição para a prática docente na EJA e, por fim, proporemos o debate sobre o uso de práticas que privilegiem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

TERMO DE ASSENTIMENTO DO ESTUDANTE (Para os estudantes menores de 18 anos de idade)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Lúdico na EJA...Por que não?”, conduzida pela mestrandia Priscilla da Silva Frazão e orientada pela Prof.ªDr.ª Andrea da Paixão Fernandes. Este estudo tem por objetivo geral identificar a existência (ou não) de práticas lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo algum. Cabe ressaltar que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos aos participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das atividades lúdicas que serão criadas de acordo com os conteúdos trabalhados pelo professor regente de sua turma. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes. A pesquisa pode propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa dos conteúdos escolares. A pesquisa oferece riscos mínimos aos estudantes participantes, um deles é que os alunos podem apresentar alguma dificuldade na execução dos jogos que serão criados. Você e seu responsável estão recebendo esse documento para que decidam se você participará ou não dessa pesquisa. Sinta-se à vontade para escolher se quer ou não participar. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Priscilla da Silva Frazão – e-mail: priscillafracao@gmail.com; telefone (21) 99246-8688; Orientadora: Prof.ªDr.ª Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: andrea@uerj.br; telefone (21) 2333-8169 / 98751-0082. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do Participante: _____

Priscilla da Silva Frazão