

A LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA NO DESENVOLVIMENTO EXPRESSIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE MACEIÓ-AL

PLAYFULNESS AS A SIGNIFICANT PEDAGOGIC PRACTICE IN THE EXPRESSIVE DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE AND ADULT EDUCATION (EJA) IN MACEIÓ-AL

61

Regileno Luis de Souza Lima¹
Doctor (c) en Educación
Universidad SEK, Santiago, Chile
regis2016desouza@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve como finalidade analisar a presença do exercício da ludicidade no espaço de ensino e aprendizagem da educação de jovens e adultos, na disciplina arte, que teve como campo de pesquisa dez escolas públicas municipais de Maceió, estado de Alagoas. A ludicidade se apresenta como um recurso pedagógico e metodológico para que o educando da EJA desenvolva sua expressividade, adquira o conhecimento de forma plena e satisfatória em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, interpessoal, autônoma e uma melhor visão de mundo. Este tipo de estudo corresponde a um fenômeno social, portanto é uma investigação qualitativa, com um enfoque fenomenológico e baseada epistemologicamente através de um estudo de caso. Podemos constatar a partir dos resultados que as atividades lúdicas realmente são significativas para a autoexpressão e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da disciplina arte. Entretanto observa-se uma carência de perspectiva na compreensão da palavra “ludicidade” e uma melhor formação para aplicabilidade efetiva na sala de aula para que não haja um distanciamento da teoria e da prática como relata os estudantes na pesquisa, quando afirmam que não há ludicidade no processo educativo. O resultado da investigação servirá para auxiliar a secretaria municipal de educação a valorizar, aperfeiçoar e incentivar professores investigadores a atuarem ativamente para servirem de propagadores de boas vivências e relações positivas para a transformação desta modalidade de ensino, da imagem expressiva e sonora do corpo e da palavra dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: ludicidade; ensino; expressão comunicação; EJA; aprendizagem.

Abstract: This work aimed to analyze the presence of playfulness in the teaching and learning space of the Education for Young People and Adults program (EJA, in Portuguese)

¹ Doutorando em Educação pela Universidad SEK, Santiago/Chile. Mestre em Gestão e Política pelo Instituto Universitário Latino-Americano CLAEH/Montevideo-Uruguaí. Graduado em Educação Artística-Centro Universitário CESMAC.

in ten public schools of Maceió, in the Brazilian state of Alagoas. Playfulness is presented as a methodological resource to the students of the EJA program to develop their expressiveness, acquire knowledge fully and satisfactorily in all its dimensions: cognitive, affective, interpersonal, autonomous, and critical of the world. This type of study corresponds to a social phenomenon, therefore qualifying as a qualitative investigation, with a phenomenological approach and epistemologically based on a case study. From the results, it is noted that playful activities are significant for self-expression and communication in the teaching and learning process of the Arts module. However, there is a lack of perspective in the understanding of the word “playfulness”, as well as better training for its effective applicability in the classroom, so that there is no distance from theory and practice, as it was reported by students in the research when they state that there is no playfulness in the educational process. The result of the investigation will help the municipal education department to promote, improve and encourage research scholars to act actively to serve as advocates of good experiences and positive relationships for the transformation of this form of teaching and the image of the EJA student.

Keywords: playfulness, teaching, expression and communication, EJA, learning.

INTRODUÇÃO

Libâneo (1994) destaca que criar condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais, visando à autonomia e à tomada de atitudes quando surgirem problemas nas situações de vida real, pode assegurar aos estudantes o domínio mais seguro e duradouro dos conhecimentos específicos, ainda para Libâneo, assim como já citamos, o aluno precisa “aprender a aprender”.

Desta forma, surge a necessidade de explorar a ludicidade como metodologia de ensino da EJA na disciplina arte, visando proporcionar ao estudante uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem em arte, enriquecendo a autoexpressão, a inter-relação, tornando-o mais autônomo e mais crítico. Sendo a ludicidade e o jogo recursos que, por meio de sua prática, valorizam os conhecimentos prévios do estudante, bem como sua inteligência (Barbosa, 1982), torna-se indispensável um olhar com mais profundidade para a sua verdadeira atuação pedagógica.

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos. Luckesi afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência (2006, p. 2).

Portanto, o lúdico passa a constituir-se como a possibilidade de um novo olhar para os estudantes da noite que conforme Arroyo (2017) são sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças-

adolescentes da sobrevivência, do trabalho para a escola, para EJA, à procura do seu direito a uma vida justa, humana. Sujeitos, que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria e retornaram à escola na tentativa de superar o tempo perdido, esperançosos de encontrar na escola um ambiente prazeroso, descontraído e de satisfação pessoal. É neste contexto que a escola de jovens e adultos pode tornar-se para os educandos um espaço privilegiado de formação com metodologias divertidas e dinamizadas, desfrutando de momentos prazerosos ao mesmo tempo construindo um conhecimento escolar agradável.

Nesse sentido temos a importância deste trabalho, que é analisar a presença do exercício da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem dos educandos da EJA, na disciplina arte, do ensino fundamental II (segundo segmento), das escolas municipais de Maceió, Alagoas. O lúdico, a brincadeira e o jogo são considerados diversão, e sob esse ponto de vista se desenvolve a pesquisa, para que o aprendizado de arte se torne mais atrativo e divertido.

OBJETIVO DO ESTUDO

Analisar se há presença do exercício da ludicidade e do jogo no processo de ensino e aprendizagem como ferramentas significativas na disciplina arte da EJA nas escolas municipais de Maceió, Alagoas, localizadas num entorno socioeconômico e cultural precário, a luz da teoria e de nosso olhar enquanto professor pesquisador de que a ludicidade como estratégia pedagógica significativa auxilia aos estudantes da modalidade EJA da disciplina arte, no processo de progressão da expressividade, da autonomia, da ampliação do olhar crítico e das inter-relações.

MARCO TEÓRICO

Para especificamente responder a nossa pergunta principal quanto a presença do exercício da ludicidade e do jogo no processo de Ensino e Aprendizagem como ferramenta significativas na disciplina arte na EJA e como também as perguntas secundárias, afirmamos que é fundamentado a partir de Paulo Freire, que tem o diálogo como base de sua pedagogia (1970, 1979, 1981, 1996, 2005) que nos remete da importância da leitura crítica de mundo, que procede a leitura da palavra (1981, p.9). Freire nos diz claramente a importância de uma educação dialógica, participativa e libertadora para consciência efetiva de sua existência cidadã.

Outro autor é David Paul Ausubel (2000) que ao abordar o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, atem-se a aprendizagem significativa, nessa perspectiva, pode-se afirmar que as atividades significativas precisam estar associadas ao cotidiano do estudante. Cipriano Luckesi (2004, 2006) é outro autor que assegura que: “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo” (2005, p. 56)

A mais, outros autores ao longo de nossa análise servirão de sustentação para responder as nossas perguntas de investigação a exemplos de Piaget (1973, apud Rezende 2006 p. 45), ao afirmar que os programas lúdicos na escola é o berço obrigatório das atividades intelectuais, de Dewey, (1916, 1934, 1936) que estabelece uma relação entre o ato de pensar e a educação, (1916, p.167), que leva o aluno ao pensamento reflexivo e ao raciocínio crítico. Ainda Barbosa (1978, 1982, 1991, 1998 2005) ao assegurar que é a situação real da experiência direta, imediata primária, é ampliada pela experiência simbólica (2005, p.60). Spolin (1963, 1985, 1986, 1989) que orienta o professor a não forçar a participação de educandos/jogadores no momento do jogo, mas sim a despertar o interesse e desejo do mesmo em participar. (1986, p.45). Koudela (1984, 1991) aproxima da nossa pesquisa ao abordar ao longo de sua jornada a importância da linguagem teatral, inata no ser humano e manifestação espontânea da inteligência, a capacidade de representação dramática pode ser embotada ou desenvolvida, na forma de jogos teatrais introduzidos no sistema de ensino (1991, p.57).

Olga Reverbel (1979) que dialoga com o tema em questão, ao relacionar e restituir a Arte do teatro o seu papel verdadeiro na formação da personalidade do estudante, do adolescente e do adulto. Entre outros, Gadotti (2000) exprime que o docente não pode satisfazer-se com a teoria e sim inserir-se no processo para que os objetivos teóricos sejam alcançados. (pág.15).

Outros autores nos ampararam em nossas análises para uma maior credibilidade e veracidade dos resultados de nosso estudo, adentraremos a partir de agora com a nossa trajetória metodológica de trabalho.

METODOLOGIA

A partir dos referenciais teóricos e das experiências prévias, e por buscar analisar a perspectiva dos participantes acerca dos fenômenos que os rodeiam, elegi pela epistemologia qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, por entender que se adéqua ao propósito desta pesquisa. Quanto à sua aplicação, por ser um fenômeno social complexo desenvolveremos um estudo de caso. Para Yin (2005) tal complexidade pressupõe um maior nível de detalhamento das relações dentro e entre os indivíduos, empresas ou grupos, bem como os intercâmbios que se processam com o meio ambiente nos quais estão inseridos.

Dentre as características da pesquisa qualitativa em educação, procuramos observar e retratar atentamente a perspectiva dos sujeitos, a obtenção de dados descritivos no contato direto com a situação estudada, o que favorecerá a compreensão do problema central do estudo. Para fundamentar o nosso pensamento, teóricos como Sampiere (1991), Minayo (2001, 2008), Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Richardson, (1999), Yin (2005), Moreira e Caleffe (2006) e outros, nos ajudarão a seguir no caminho de nossa pesquisa qualitativa.

No que diz respeito às análises dos dados colhidos em entrevista, Martins e Bicudo (1994) destacam que “o entrevistador competente à medida que a pesquisa se processa, já é

capaz de verificar quais pontos são mais importantes para serem discutidos, não precisando necessariamente esperar até que toda a pesquisa seja concluída” (1994, p. 57).

Bardin (2011) julga que a análise do conteúdo se faz na prática. No que tange às práticas, alguns exemplos ilustram uma análise de conteúdo segura e objetiva, são eles: análise de entrevista, análise lexical e sintática de uma amostra e análise temática de um texto. Então, Bardin passa a conceituar entrevista como um método de investigação específico e a classifica como diretivas ou não diretivas, ou seja, fechadas e abertas. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexo e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las.

A análise pode ser realizada em documentos, entrevistas e relatórios. Em entrevistas, as mensagens transmitidas pela comunicação verbal podem ser transcritas com facilidade para um meio digital, enquanto que a comunicação não verbal é essencialmente analógica, e, muitas vezes, coloca desvantagens no processo de transcrição. Portanto, para Bardin (2011) ao transcrever entrevistas e observações em texto, é importante notar o silêncio, os suspiros, os risos, a postura, os gestos, etc., uma vez que podem influenciar o significado subjacente.

Estudar o ser humano e suas construções é complexo. Por esse motivo, os investigadores das ciências sociais e das humanidades devem buscar obter resultados válidos e confiáveis. Um meio para essa busca é a triangulação. A triangulação em pesquisa pode ser com os dados, os pesquisadores, as teorias e os métodos (Denzin, 1978, Webb et al., 1966, & Patton, 1999).

O conceito de triangulação foi apresentado já nos anos 50 e 60, como uma forma de aumentar a validade ou para reforçar a credibilidade dos resultados da investigação, cruzando os resultados de diferentes abordagens. Dexter (1970) argumenta que nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte. O autor defende o princípio denominado como triangulação, que implica recolher informação “from a diverse range of individuals and settings, using a variety of methods”, reduzindo desta forma o risco das conclusões transparecerem as limitações da técnica utilizada.

No que concerne à alternativa de validação para encontrar respostas as nossas perguntas ocorrerá a triangulação de dados, pois conforme Denzin e Lincoln (2000) afirmaram, a triangulação pode ser uma alternativa à validação. Em nosso caso a triangulação de dados significou coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Distinguindo subtipos de triangulação de dados, Denzin propôs que se estude o fenômeno em tempos (explorando as diferenças temporais), espaços (locais - como forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes.

Assim como nas ciências sociais, nesta tese o termo triangulação é utilizado de uma maneira menos literal e, de certa forma, mais ambígua. Segundo Azevedo et al. (2013), pode-se considerar que, ao buscar determinado conhecimento, o pesquisador precisará posicionar-se em outros dois pontos de vista, no mínimo, a fim de ajustar a adequada distância e angulação dos conceitos e posicionar-se definitivamente após a análise das visões distintas.

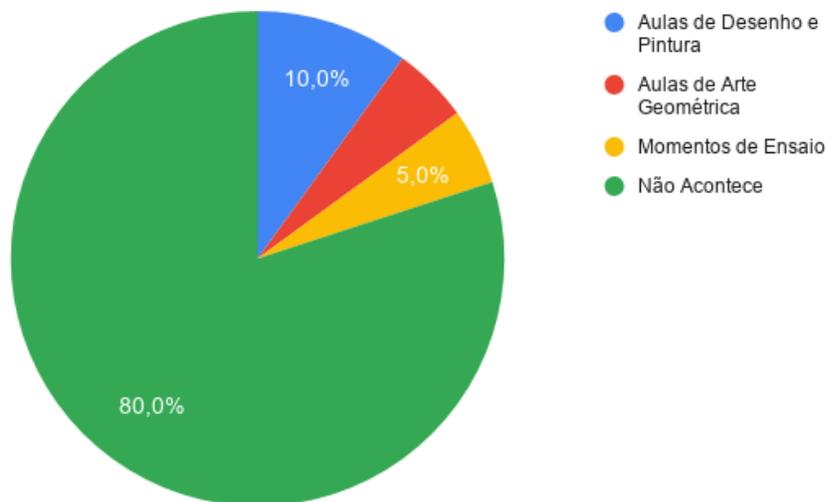
Conforme afirma Flick (2009) “a triangulação é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. O mesmo autor ainda afirma que, no contexto da pesquisa científica, a triangulação aconteceria quando da utilização de pelo menos dois métodos diferentes para investigar um mesmo fenômeno (p. 361).

ANÁLISE DE DADOS

Com o intuito de desvelar a presença da ludicidade nas aulas de arte da EJA, sexta fase, segundo segmento, perguntamos aos estudantes de que maneira os momentos lúdicos, o jogo do faz de conta e as brincadeiras fazem parte da aula de arte/teatro?

Figura 1.

De que maneira os momentos lúdicos, o jogo e as brincadeiras fazem parte da aula de Arte?

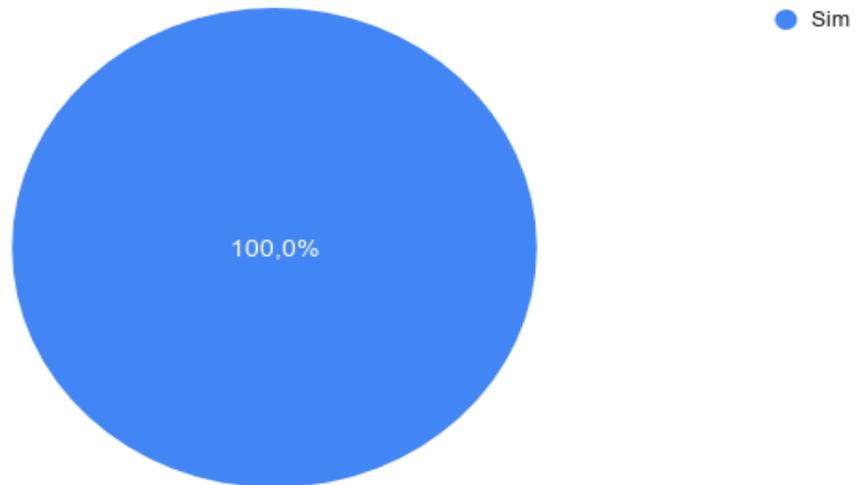


Fonte: Elaboração própria com dados extraídos da pesquisa.

A análise e interpretação dos dados dos questionários concernentes ao conceito de ludicidade por parte dos docentes da EJA na disciplina de arte, enviados também por correio eletrônico para cada professor, com intenção de apresentar apontamentos sobre o ensino de arte e a utilização da ludicidade.

Figura 2.

Você, professor, acredita que a ludicidade torna atrativo o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Arte da EJA?

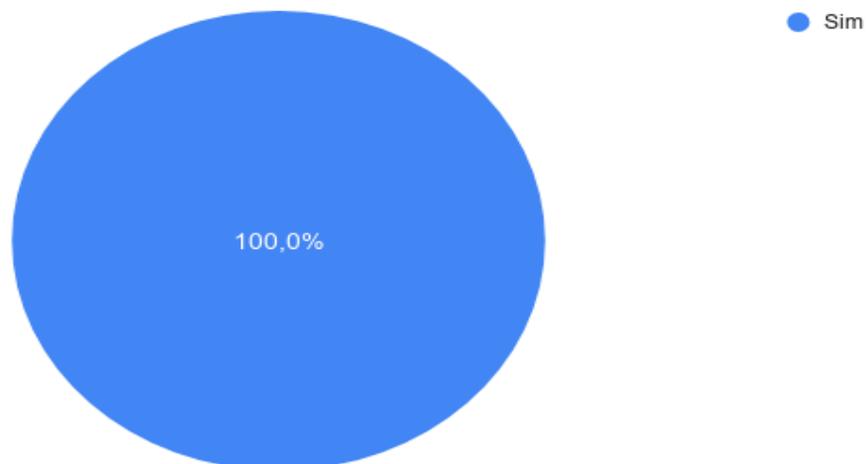


Fonte: Elaboração própria com dados extraídos da pesquisa.

Outra pergunta relacionada diretamente ao nosso objeto de estudo foi se o professor acreditava que a ludicidade facilitava e tornava atrativo o processo de ensino e aprendizagem na disciplina arte na EJA. O resultado demonstra que 100% dos professores tem a crença de que a ludicidade é fundamental no processo de ensino.

Figura 3.

A ludicidade é uma estratégia utilizado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina Arte na EJA?



Fonte: Elaboração própria com dados extraídos da pesquisa.

Ao decorrer das justificativas sobre a forma pela qual ele acreditava que a ludicidade era atrativo aos estudantes, os professores argumentaram que ao trazer o lúdico para a sala de aula, principalmente para este público era abrir um leque de possibilidades, ademais a arte era atrativo, dinâmico e transformador, na percepção de outro professor a ludicidade tem o propósito de fazer o aluno acessar a sensibilidade, o que facilitaria o processo criativo, conforme os docentes ao utilizar a ludicidade o professor permite um processo contínuo de comunicação e troca de experiências, tornando o ensino mais dinâmico, enquanto o professor ainda admite que o jogo tem um valor formativo e contribui nos valores sócias mútuos, de solidariedade, cooperação, senso de responsabilidade pessoal e grupal, ainda argumentam que a ludicidade em sala traz a tona as experiências vividas pelos os estudantes. Ainda buscando afirmar que a ludicidade facilita o processo de aprendizagem, por tornar as aulas mais atrativas e estimulantes, os professores ainda asseguram que a ludicidade envolve e convida a participação no processo de aprendizagem, por fim eles acrescentam que sem a ludicidade a aula fica monótona, e o aluno de arte, segundo os professores necessitam de arte, necessita de técnicas leves onde se expresse sem censura.

Fica evidente nos discursos dos professores a consciência da importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem em arte, suas justificativas são demasiadamente convincentes, em suas afirmações está à garantia da prosperidade educativa nos espaços noturnos da EJA, da disciplina em questão.

Contrariando a toda essa consciência dos docentes, Gadotti (2000, p. 15) diz que o educador tem o dever de mostrar como suas ideias podem ser postas em prática. Não pode satisfazer-se apenas com a teoria. Não deve apenas apontar perspectivas mais sim inserir-se no processo para que os objetivos teóricos sejam alcançados na prática.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve a finalidade de analisar a presença da ludicidade no espaço de ensino e aprendizagem em arte, na EJA, do segundo segmento, das escolas municipais de Maceió, estado de Alagoas, localizadas em um entorno socioeconômico e cultural precário. Sendo assim, banca suas conclusões sobre a ludicidade enquanto recurso metodológico para que o educando da EJA desenvolva sua expressividade, adquira o conhecimento de forma plena e satisfatória nas dimensões: cognitiva, afetiva, interpessoal, autônoma e crítica do mundo.

O lúdico é brincadeira, jogo, diversão, liberdade, satisfação, e sob este ponto de vista desenvolvemos a pesquisa, para que o aprendizado em arte se torne mais atrativo, divertido, prazeroso e significativo.

A luz da teoria e de nosso olhar, enquanto professor pesquisador, hipotecemos que a ludicidade, como estratégia pedagógica significativa, auxilia os estudantes da modalidade EJA da disciplina arte no processo de progressão da expressividade, da autonomia, das relações interpessoais e da ampliação do olhar crítico.

Materializar as informações e analisar o que elas permitem apreender foi um treinamento exigente. Tratou-se de não apenas descrevê-los, mas apreender o que eles revelaram e aprender com eles, em uma conversação que abrangeu objetividades e subjetividades.

Foram diversas histórias, distintas subjetividades, maneiras, percepções, cores, sabores, fragrâncias e visões de mundo. De acordo com Luckesi (2004) tal atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. A análise e descrição das práticas mencionadas e o processo de coleta de dados que nos colocou em contato com os estudantes e professores na EJA, protagonistas das vivências, nos permitiram edificar um conhecimento significativo, afinal, perceber a prática da ludicidade num contexto escolar diverso, complexo e de novos valores, levando em consideração o estudante, suas histórias, leitura crítica, perspectiva de vida em seus mais diversos contextos, e, do outro lado, os professores com suas limitações profissionais, seus conceitos pré-estabelecidos, suas resistências e seus vieses ideológicos.

Isso implicou introduzir-nos em um universo de diligências e energias carregadas de significados e expressões que nos colocaram em contato com o “chão da vida”, dos participantes da pesquisa, fazendo-nos compreender suas relações interpessoais, seus conceitos de brincar, de liberdade, de alegria, de autonomia. Práticas e conceitos que permitiu-nos compreender melhor como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares em arte da EJA.

Procuramos apreciar a escola e a sala de aula, através da escuta de cada um dos integrantes da pesquisa, buscando apreender o movimento que dá sentido e forma as suas batalhas diárias. Bem como foi necessário reconhecer o professor como sujeito que constrói e dá sentido às relações que constitui no espaço institucional no qual é inserido. Nessa direção, foi necessário apreender a prática docente como uma prática cultural na medida em que se reconhece que toda prática pedagógica é social e se movimenta dentro de contextos espaço temporais, manifestando-se como uma prática impregnada de significados.

Conforme a análise dos dados para esses casos de estudo, podemos afirmar, a partir das perguntas e dos objetivos que nortearam nossa investigação, que as observações, as entrevistas semiestruturadas, os questionários e relatos dos professores e estudantes, nos beneficiaram no entendimento da pureza d’alma de diferentes compreensões a respeito da natureza do brincar, do brinquedo e da brincadeira.

A pergunta principal era se a ludicidade e o jogo estão presentes no processo de ensino e aprendizagem como ferramentas significativas na disciplina arte na EJA, nas escolas municipais de Maceió, Alagoas, localizadas num entorno socioeconômico e cultural precário. E como perguntas secundárias desta investigação sintetizamos em forma de três questões específicas, que seguem em um desenho que foi ampliando-se de dentro para fora, num movimento dialógico. Questões a respeito da expressividade, da autonomia, da qualidade das inter-relações, da visão crítica e da inserção no mundo, terminaram por se confundir num entrelaçamento no qual nenhuma encontraria um caminho a resposta sem a outra. Isto posto, são apontados os questionamentos específicos que norteiam esta investigação:

- 1 De que maneira a ludicidade, na prática, está presente na disciplina arte como estratégia de ensino e aprendizagem na EJA de Maceió, localizado em um entorno socioeconômico e cultural precário?
- 2 De que forma o professor tem percebido a expressividade e comunicação, a autonomia, a leitura crítica de mundo e as relações interpessoais dos estudantes da EJA de Maceió, localizados num entorno sócio econômico e cultural precário?
- 3 Os professores de arte acreditam que a ludicidade realmente facilita e torna atrativa a aprendizagem dos estudantes da EJA?

Constituindo assim, o olhar sobre os elementos teóricos e a aplicação dos instrumentos sobre a ludicidade da arte na EJA ou a ludicidade da EJA na arte, fizeram-nos então, insurgir um complexo de respostas aos assuntos de investigação, haver:

Quanto à presença da ludicidade e do jogo no processo de ensino e aprendizagem como ferramenta significativa da disciplina arte na EJA, nas escolas de Maceió, percebemos que a ludicidade e o jogo não estão presentes no processo, visível ao nosso olhar atento de pesquisador, apesar da afirmação contundente de todos os professores nos questionários de que a ludicidade é uma estratégia utilizada. A prática do jogo, a presença de materiais, a utilização do espaço, a aproximação das relações não são provocadas de ambos os lados, professor e estudante.

Uma provocação com o incentivo e insistência por parte do professor seria a simples acomodação das carteiras, o aproveitamento e exploração dos espaços escolares (pátios, quadras, jardins) onde se dispõe a aproximação com a natureza e a liberdade, como se, nos endereços das ruas de suas casas de infância, endereços da liberdade, alegria, do encontro e dos desencontros, das descobertas e aprendizagens, daí esses espaços se tornariam ideais para a exposição de conteúdos carregados de significados, de compreensão com seus saberes e experiências.

Como já afirmamos anteriormente em nossas análises de dados, uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade, conforme Almeida (2009), para a sala de aula, é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos.

Contudo, o espaço de ensino em arte na EJA não é um ambiente triste, desolador ou desprazeroso, os estudantes da noite encontraram seu jogo, sua brincadeira e seu brinquedo. E isso só foi possível acontecer porque houve um retorno à escola. Esta alegria, contentamento e encanto ocorrem quando do momento da ida à escola, do encontro com o colega, da presença do professor, das relações com os outros integrantes do espaço educativo, das expressivas histórias contadas nos momentos dos intervalos, nos passeios proporcionados fora do ambiente escolar. A ludicidade que buscamos nas salas de arte da EJA não era essa, mas é esta que encontramos, a conveniência da educação tradicional, de um trabalhador de terceiro turno e de um sujeito que retorna a escola com seus anseios, desejos e perspectivas de concluir os estudos, de encontrar oportunidade para melhorar de vida e crescer de forma humana e integral. Há, portanto um conformismo e uma conveniência para

com essa satisfação lúdica, por ambos os lados nas salas de aula de arte da EJA nas escolas municipais de Maceió.

De forma objetiva a ludicidade na EJA, na perspectiva do estudante, não está presente em 80% das aulas de arte, e para o restante dos estudantes a ludicidade está presente com a prática efetiva das artes geométricas, desenhos, pinturas e nos momentos de ensaios.

Do ponto de vista dos docentes, a teoria da ludicidade está presente nas aulas dinâmicas e práticas em arte, conforme relatos através dos questionários. Em nossa percepção nas aulas de arte hoje nas escolas municipais de Maceió ocorrem muitos momentos de ludicidade sem a complexa consciência do professor. Essa dicotomia está exposta com mais clareza em nossa análise de dados com testemunhos por parte dos professores quando inferem nas entrevistas a maneira como a ludicidade faz parte da aula de arte, demonstrando o seu conceito teórico distante dos espaços ocupados pelos estudantes da EJA.

Portanto, primeiramente motivado pela contundência dos estudantes e os testemunhos dos docentes, na prática, a ludicidade como estratégia de ensino e aprendizagem acontece de forma fantasiosa. Deixando clara a ausência da prática lúdica, do jogo e da brincadeira nos ambientes inclusivos da EJA.

Foi possível perceber junto aos professores que o comportamento do estudante e as práticas lúdicas podem favorecer a aprendizagem de temas como: expressividade, comunicação, autonomia, leitura crítica de mundo e relações interpessoais, que são conteúdos que podem ser praticados na disciplina arte.

A comunicação, a expressividade e a ludicidade são capazes de alinharem-se a uma estratégia neste processo, vimos através dos relatos dos professores a consciência da importância do diálogo no processo de ensino, com a clareza da complexa dificuldade em atingir esse desafio. As respostas nos levam a perceber ainda que o professor não proporciona atividades com essa intenção dialógica, apenas com demonstrações dos momentos de expressividade e comunicação dos atores em questão.

Na opinião de Santos essas dificuldades se justificam:

Para sanar essas dificuldades, muitos educadores buscam na teorização o embasamento para seu trabalho, outros partem diretamente para a prática. Teoria e prática são indissociáveis. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática (2001, p.14).

No tocante a autonomia, a percepção dos professores nos questionários paira mais uma vez sobre o campo do imaginário possível, ou seja, de algo que precisa ser atingido. Assim como a expressividade chama a atenção da consciência do professor das possibilidades de ganhos da aplicação da ludicidade, para o desenvolvimento autônomo do estudante, ao mesmo tempo os relatos nas entrevistas eram em sua maior parte da dificuldade de comunicação e autonomia, respeitando a questão da idade do grupo que se torna uma variável. Também no item autonomia o professor alinha-se a uma saída teórica para demonstrar seu entendimento do tema.

Em relação à leitura crítica de mundo os professores relatam, com muita clareza e domínio do objeto, o quanto a ludicidade irá proporcionar o desenvolvimento crítico dos sujeitos, que conforme relatos vão desde o trabalho, a partir de suas realidades, até a escuta tão necessária nessa modalidade de ensino. Para Freire a teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. Em mais um item de nossa pesquisa a teoria se impõe sobre a prática.

As questões relacionadas à ludicidade aparecem em diferentes conversas em nossos instrumentos de pesquisa com professores em arte da EJA. Porém, como afirma Santos ainda não aparecem em práticas docentes. Para ele:

O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada, mas a tendência dos profissionais é achar que sabem lidar com esta nova ferramenta porque um dia já brincaram. Entretanto, ao iniciarem o trabalho, deparam-se com muitas dúvidas, pois eles aprenderam muito sobre sua área profissional durante a formação acadêmica e muito pouco sobre a ludicidade, tendo por isso poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano (2001, p.14).

A ludicidade poderia ser a possibilidade de incidir então com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis. Por meio da ludicidade, as crianças (jovens ou adultos) se comunicam com a sociedade onde vivem. A atividade lúdica, além de beneficiar o desenvolvimento humano, harmoniza novas maneiras de resolver algumas situações do cotidiano social e escolar (Oliveira, 2010).

Quando o docente acredita que a ludicidade torna a aula atrativa e ajuda nesse convívio educacional, ele toma a consciência do seu trabalho em sala. Quando questionados a respeito da forma pela qual ele acredita ser atrativo ao estudante a utilização do lúdico, os professores de forma diversa se justificaram.

As manifestações nas homilias da importância e do atrativo da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem dos docentes evidenciam a consciência teórica da parte que lhes é importante. Como já externamos em nossas análises acima, em suas declarações estão a garantia da prosperidade educativa nos espaços noturnos da EJA, da disciplina em questão.

Com a soma de conhecimentos produzidos por autores como Spolin, Vygotsky, Ausubel, Luckesi e D'Ávila, dentre outros, pudemos constatar que a ludicidade pode de fato, contribuir para uma aprendizagem significativa, imbuída de sentido, lógica e pertinência para a vida do estudante. Embora Ausubel (1980), na sua teoria organicista foque sobre a interiorização ou assimilação por meio da instrução, o ensino em si não pode assegurar a internalização, pois existem outros fatores inerentes ao sujeito que interferem na aprendizagem. Definir o que se aprendeu ou não, é muito complexo e ao aplicarmos instrumentos que tentam padronizar o saber, não estamos avaliando em profundidade o saber do estudante. Esse saber, que pode ser reconstruído ao longo do tempo, é de difícil mensuração. Por outro lado, os conceitos verdadeiros, construídos a partir dos

conhecimentos prévios ou das descobertas dos estudantes, são, no nosso ponto de vista a forma mais significativa de aprendizagem. Recomendamos que essas abordagens sejam expandidas e ganhem espaço no cotidiano escolar. A proposta de aliar ludicidade para uma forma de ensino e aprendizagem que realmente faça sentido para os estudantes é possível e pode preencher a “lacuna didática” que se verifica entre diversos conteúdos da disciplina arte. O que o estudante “consegue fazer com ajuda dos outros, poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinho” (Vygotsky, 1991, p. 96).

A relevância desse estudo consiste em apontar que é preciso levar em consideração a importância da ludicidade, pautados no divertimento e no prazer que ela proporciona a seus praticantes. Respalda na ideia de que, mesmo inconscientemente, seus benefícios são evidentes para o desenvolvimento de nossos estudantes. A vivência da ludicidade deve despertar sentimentos de iniciativa pessoal e grupal que contribuam para atitudes de cooperação, compreensão, aceitação e colaboração espontânea e consciente que extrapolem as demarcações do criar e brincar.

As limitações se devem ao fato da amostra ter sido restrita a estudantes de escolas da rede pública municipal, levando a considerações específicas da população pesquisada. Tais limitações podem ser sanadas por meio de pesquisas futuras em que se ampliem as redes de ensino bem como os locais de pesquisa.

Em semelhança a mim como investigador, ter sobrevivido a esta experiência provocou-me mudanças humanas a partir dos fenômenos que fui observando. Acredito, de certa maneira, que minhas mudanças obedeceram às mudanças e estímulos dos pesquisados, como numa espécie de ação/retroação. Assim, minha reumanização foi colocada em pauta e flagrei-me, algumas vezes, com as mãos e os olhos contagiados pelos mesmos valores e condutas morais introjetadas e domesticadoras. Entendi a obrigação de ampliar e embrenhar meus conhecimentos e, sobretudo, de ativar minha busca por um corpo presente, expressivo, comunicativo, com autonomia, de fecundas interrelações críticas e por um senso de solidariedade constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2009) *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>
- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes.
- Ausubel, D. P. (1980). *Psicologia educacional*. (2a ed). Rio de Janeiro: Intramericana.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Tradução Ligia Teodoro, Platano Edições Técnicas – Lisboa, 1ª Ed.

- Azevedo, C. E. F. Oliveira, L. G. L, Gonzalez, R. K, Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, IV*, 2013, Brasília. Anais. Brasília: ANPAD.
- Barbosa, A. M. (1978). *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1991). *A Imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2005). Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. *Educação & Realidade* [en línea] 30 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 22 de enero de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042006>> ISSN 0100-3143.
- Barbosa, A. M. (2008) [1982]. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1959), [1916]. *Democracia e Educação*. São Paulo, Melhoramentos.
- Dewey, J. (1978) [1936]. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dewey, J. (2010) [1934]. *A Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed). Porto Alegre: Bookman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. (11a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979) *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1981). *A Importância do Ato de Ler*. (1a ed). Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31a ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Congresso Internacional, Évora. *Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados*. Évora, PT: Universidade de Évora.
- Koudela, I. D. (1984). *Jogos Teatrais*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, I. D. (1991). *Brecht, um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano. (2004). Estados de consciência e atividades lúdicas. In: Porto, Bernadete. *Educação e ludicidade*. Ensaio 3. Salvador: UFBA, pp. 11-20.
- Luckesi, Cipriano. (2004). *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em 12 de janeiro de 2020.
- Luckesi, Cipriano (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar*. (18a ed). São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, J., & Bicudo, M. A. V. (1994). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. Ed. Moraes Ltda, educ-editora da PUC-SP São Paulo.
- Minayo, M. C. S. (org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. (18a ed). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento*. (11 ed). São Paulo: Hucitec.
- Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, A. F. (2010) Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F.; Pizzio, A.; França, G. (Orgs). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: PUC. p. 93 -99.
- Patton, M.Q. (1999). "Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis." HSR: Health Services Research. 34 (5) Part II. pp. 1189-1208.
- Reverbel, O. G. (1979). *O Teatro na sala de aula*. (2a ed). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Rezende, M. A. C. R. (2006). *A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil*. Mineiros - Goiás, 2006. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia)

Curso de Pedagogia, Faculdades Integradas de Mineiros de Goiás. Acesso em 02 de março de 2019.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

Sampiere, R. H., Callado, C. F., & Lucio, P. B. (1991). *Metodología de La Investigación* (5a ed). Impreso en Peru, en Empresa Editora El Comercio S.A.

Santos, S. M. P.dos (Org.). (2001). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes.

Spolin, V. (2005), [1963]. *Improvisação para o Teatro*. (4a ed). Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Spolin, V. (2010), [1985]. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. (2a d). Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Spolin, V. (2014), [1989]. *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin*. (2a ed). Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Spolin, V. (2015), [1986]. *Jogos Teatrais na sala de aula*. (3a ed). Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman.