

# **Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos:** revendo caminhos teórico-metodológicos

Cilene Nascimento Canda<sup>1</sup>

## **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade na construção do processo de conscientização na alfabetização de jovens e adultos. A metodologia utilizada baseou-se no método da pesquisa-ação, no contexto da alfabetização de jovens e adultos em uma escola municipal de Salvador. A pesquisa-ação desenvolveu-se por meio da realização de círculos de leitura, vivências em atividades lúdicas, entrevistas com alunos e levantamento bibliográfico. Este texto trata do entrelaçamento de dois conceitos educacionais: a ludicidade e a conscientização, considerando o contexto da exclusão social, do desenvolvimento da autoestima e do aprendizado da leitura e da escrita de jovens e adultos.

## **Palavras-chave**

Conscientização. Ludicidade. Alfabetização de Jovens e Adultos.

**1.** Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, professora assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e membro do Grupo de Pesquisa em Línguas, Arte, Cultura e Educação na mesma instituição. E-mail: cileneanda@yahoo.com.br.

# **Awareness and playful in the education of young people and adults:** reviewing ways theoretical-methodological

Cilene Nascimento Canda\*

## **Abstract**

The point of this article is to analyze the importance of the playful in the awareness building in the young and adult literacy. The methodology used was based in the action – research method, the young and adult literacy context in a public municipal school at Salvador. The action-research was developed by the realization of reading circles, experiments in playful activities, interviews with students and bibliographic survey. This text discusses about the interlink of two distinct educational concepts: the playful and the awareness, considering the social exclusion context, the self-worth development and the writing and reading learning of young and adult people, vman.

## **Keywords**

Awareness. Playful.Young and Adult Literacy.

\* Doctoral student of Performing Arts at Universidade Federal da Bahia, assistant professor at Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia and a member of the Grupo de Pesquisa em Linguagens, Arte, Cultura e Educação in the same institution. E-mail: cilenecanda@yahoo.com.

## Introdução

### Educação de Iovens e Adultos: que contexto é este?

O objeto de estudo do presente artigo centra-se na discussão sobre as peculiaridades do estudante jovem e adulto em fase de alfabetização, tendo como princípio educativo a atividade lúdica e cultural. Nesse cenário, situamos o desafio da conscientização social e política, conceito trabalhado no boio da Educação Libertadora por Paulo Freire, como premissa para uma formação cidadã. Com o objetivo de tecer reflexões sobre a contribuição da ludicidade no desenvolvimento do processo de conscientização na alfabetização de jovens e adultos, o artigo tem como base a pesquisa qualitativa em consonância aos estudos de cunho teórico.

A pesquisa empírica de cunho qualitativo<sup>2</sup> e de caráter participativo foi realizada em uma escola pública da cidade de Salvador (Bahia), no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, compreendida aqui como aprendizagem e utilização social da linguagem escrita, com vistas à inserção qualificada do estudante/trabalhador. Em diálogo com a perspectiva teórica freireana, foram trabalhados, especificamente nesse texto, dois conceitos trilhados nos estudos sobre a educação popular: o conceito de conscientização e de cultura popular, a partir do viés específico da cultura lúdica. Visa-se, portanto, discutir a importância da cultura lúdica na alfabetização de jovens e adultos, apresentando alguns desafios para o campo sócio-educacional.

Na primeira parte do artigo, buscamos refletir sobre o contexto de exclusão social brasileiro, que afeta diretamente a questão da aprendizagem de jovens e adultos. Situamos a baixa autoestima de sujeitos analfabetos,

fruto de um processo histórico de segregação social e econômica, como um dos graves problemas da apropriação da linguagem escrita, do desenvolvimento pleno da oralidade e da participação plena na cultura lúdica (re) construída socialmente. Nesse sentido, pretende-se refletir sobre a importância da ludicidade para emancipação humana e social dos estudantes que participam de uma sociedade marcada por relações de opressão e de exclusão econômica, social e simbólica.

Na segunda parte, buscamos compreender quem é o aluno trabalhador inserido no referido contexto de profunda exclusão (social, material e simbólica), a partir dos seguintes questionamentos: Quais as influências desta prática social no aprendizado da leitura e da escrita? Em que medida o processo de conscientização auxilia na promoção do desenvolvimento sociocultural dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos?

A terceira parte deste artigo apresenta reflexões sobre o conceito de ludicidade, como atividade cultural de emancipação humana, baseado na perspectiva da conscientização, construída pela Pedagogia Libertadora, tendo como principal referência os estudos do educador Paulo Freire.

Ao final do texto, são tecidas algumas possibilidades de interseção entre os dois importantes conceitos (ludicidade e conscientização) no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, tendo como centro a compreensão do cenário social e econômico que influencia diretamente na educação das camadas populares da sociedade. O entrelace destes dois conceitos e das reflexões dos estudantes entrevistados na pesquisa visa contribuir para a compreensão do desenvolvimento de uma

**2.** Cabe informar que este artigo resultou da dissertação intitulada "Aprender e brincar: é só começar. A ludicidade na alfabetização de jovens e adultos" e defendida no Programa Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernadete de Souza Porto.

alfabetização lúdica e cultural de jovens e adultos, trabalhadores e construtores deste país.

### **Quem é o estudante da Educação de Jovens e Adultos?**

O trabalho educativo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) permite-nos perceber claramente a esperança de melhoria social depositada na escola, sendo que esta, muitas vezes, torna-se o único espaço formal de possibilidade de emancipação social e econômica. Olhar para a EJA representa um olhar sob a minha<sup>3</sup> práxis pedagógica: significa visualizar meus sonhos e utopias, frente à construção de uma sociedade mais justa, além de verificar as dificuldades de aprendizagem e os desafios encontrados nesse segmento de ensino.

Atuar neste campo é deparar-se com as contradições existentes nos processos humanos: sonhos *versus* realidade e possibilidades *versus* limitações. É deparar-se com o campo de incertezas que revelam fraquezas e conquistas na práxis pedagógica. É a compreensão de estar construindo um percurso que não está instituído e que vem sendo trilhado permanentemente. Essa imbricação com a prática social dá sentido ao pesquisador para olhar, atuar e intervir criticamente na realidade social, pois

não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto (FREIRE, 1979, p. 22).

Esse se configura como compromisso político, com viés utópico, no que se refere à luta reflexiva e prática em busca de transformações sociais historicamente demandadas. Nesse aspecto, é importante considerar que

**3.** Optei, conscientemente, por utilizar as 1ª e 3ª pessoas, por reportar-me, algumas vezes, à minha pesquisa e prática pedagógica e, outras vezes, ao contexto sócioeducacional. Saliento que trabalhei durante cinco anos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, como professora e, posteriormente, como vice-diretora de uma escola pública de Salvador.

a utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la (FREIRE, 1979, p. 22).

O sentido da práxis, focado nas palavras de Paulo Freire, é fruto de uma perspectiva ética e política de emancipação social que alicerçou meu trabalho, como educadora, durante cinco anos com estudantes adultos e analfabetos. Essa experiência possibilitou-me constatar que uma parte da sociedade ainda é excluída do processo oficial de acúmulo de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Cabe salientar que a exclusão não se dá estritamente no plano material, no que se refere à sobrevivência e à oportunidade de consumo de bens materiais. Outra forma de exclusão, também agressiva, se dá no âmbito simbólico, pois a muitos foi negado, historicamente, o reconhecimento e valorização dos bens artístico-culturais que expressam a identidade de determinado povo em um tempo histórico.

A falta de acesso à educação escolar é um dos vetos de um direito humano conquistado historicamente, sendo um dos mais graves problemas enfrentados pelas classes populares em países da América Latina. No grupo da EJA trabalhado na presente pesquisa, grande parte dos alunos jovens e adultos sofreu a exclusão da escola, durante a infância, tanto no que concerne ao acesso, quanto à oportunidade de permanência.

Convém situar que os 30 estudantes participantes da pesquisa se encontravam em uma extensa faixa etária (entre 18 e 80 anos) e são oriundos de uma turma de alfabetização de uma escola pública. Os resultados demonstraram que 63% tiveram a oportunidade de estudar na infância, enquanto 30% nunca tiveram contato com uma sala de aula e 6,67% preferiram não

opinar sobre esta questão. Tais dados mostram que um dos grandes problemas da EIA não diz respeito apenas ao acesso à escola, mas se refere à permanência qualificada na instituição, desde a infância. Deste modo, compreendemos que a não permanência e a evasão escolar não são problemas específicos da EIA, do turno noturno escolar, mas se apresentam como uma questão a ser combatida em toda a Educação Básica.

A pesquisa revelou o seguinte dado: 80% dos entrevistados que estudaram na infância afirmaram que a experiência escolar não possibilitou o desenvolvimento da leitura e da escrita, por diversos motivos anunciados por eles. Os motivos mais frequentes relacionavam-se ao fato de terem estudado durante um tempo muito restrito ou de forma irregular, seja por conta da distante localização da escola em relação à moradia, principalmente nas instituições das áreas rurais do interior da Bahia, seja devido a não permissão da família em relação à continuidade dos estudos; ou ainda por conta da exploração do trabalho infantil, que retira o direito ao brincar e as condições materiais de frequentar uma instituição formal de ensino assiduamente e de acompanhar o ritmo escolar. Essa situação de exclusão social confirma a exploração do trabalho de meninas e meninos brasileiros, conforme os dados apresentados por uma pesquisa coordenada por Maurício Silva:

De acordo com a OIT, 250 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalham em todo o planeta. Desse número, estima-se que 140 milhões sejam meninos e 110 milhões, meninas. Elas, assim como os meninos e as mulheres adultas, continuam sendo explorados em virtude de custarem menos para o capitalista, sendo, portanto, mais hábeis por possuírem mãos mais delicadas que os homens (SILVA, 2002, p. 37).

É necessário ressaltar que os dados anunciados não incluem a situação do trabalho infantil doméstico e não remunerado, que impedem essas crianças de frequentar a escola na faixa etária adequada. O depoimento de uma

estudante da EIA da escola pesquisada aponta que:

Eu nasci no interior da Bahia, em Ribeira do Pombal. Minha infância não foi boa não. A gente trabalhava na roca para ajudar na casa. Minha mãe tinha 10 filhos e eu ajudei a criar. Eu fazia comida, lavava roupa, ia pegar água longe, por isso não pude estudar. Eu ia para a escola um dia sim, um dia não. Tinha até semanas que eu nem ia. Eu e meus irmãos, a gente quase não brincava, porque o trabalho era pesado demais e não sobrava tempo (Estudante da EIA, 2006).

No Brasil, as crianças que passam por esse tipo de situação são, na maior parte das vezes, analfabetas e encontram-se vulneráveis, no ambiente de trabalho, aos maus-tratos físicos e psicológicos, bem como ao abuso emocional e sexual pelos patrões e familiares. Além disso, estas são apartadas da vivência lúdica tão necessária à infância e sofrem privações de cunho emocional e simbólico. Nesse cenário, Silva ressalta que essas crianças são

[...] privadas do afeto e do apoio de seus pais, e sujeitas a humilhações por parte dos filhos de seus patrões, podendo, assim, serem afetadas de maneira indelével em suas autoestimas, enfim, impactando, do ponto de vista socioemocional, suas subjetividades que, assim, convertem-se em coisa. Esta forma de exploração é considerada uma das formas de exploração infantil mais difundida e menos pesquisada, e que envolve muitos riscos para as crianças (SILVA, 2002, p. 39-40).

Nesse sentido, percebe-se que atuar no campo da alfabetização de jovens e adultos é defrontar-se com a exclusão de uma série de conhecimentos e práticas sociais importantes para a emancipação das classes populares, desde a fase da infância. É confrontar-se com uma série de injustiças sociais a que estão submetidos os sujeitos que tanto contribuem para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

A exclusão de cunho simbólico também ocorre na participação das crianças em atividades lúdicas, pois, nos momentos em que deveriam

estar frequentando a escola e participando de experiências corporais e estéticas, são exploradas no âmbito do trabalho, muitas vezes, escravo. Isso se confirma no depoimento de um estudante entrevistado para esta pesquisa:

A melhor lembrança da infância era quando eu jogava bola com meus amigos. Só tinha o domingo para brincar, mas com tempo contado, porque às 5 horas da tarde tinha que soltar os animais que estavam amarrados. Eram só 2 ou 3 horas de brincadeira por semana, só no domingo. Tinha domingo que nem brincava. Os meus amigos iam me chamar em casa, mas eu não podia sair, porque estava trabalhando (Estudante da EIA, 2006).

Apesar desse panorama de exclusão social, percebemos, por outro lado, que olhar para os jovens e adultos é possibilitar-se ao encontro com sujeitos que trazem consigo uma significativa bagagem de experiências construídas ao longo da vida. Considerar o analfabeto brasileiro apenas como um sujeito sem conhecimentos causados pela falta de leitura sistematizada, além do autoritarismo e preconceito expresso em tal conduta, é desconsiderar que a educação se dá em diferentes contextos da vida humana e não somente na escola formal.

Com isso, necessário se faz a ampliação da compreensão do analfabeto como sujeito integrante de uma classe social esquecida pelos poderes públicos, fruto de uma cultura marcada por profundas desigualdades sociais. Atuar na EIA é conviver com sujeitos que apresentam a autoestima espezinhada pelas práticas sociais excludentes. Significa verificar que tais sujeitos não se consideram capazes de contribuir – embora o façam – para a implementação da vida cultural e política do país. É confrontar-se com a busca e a esperança por dignidade a ser conquistada por meio da aquisição da leitura e da escrita, conforme ressalta uma educanda entrevistada:

Dizer que não sei ler é motivo para darem risada ou criticarem quem não sabe ler. Eu

fico com vergonha, me sinto muito mal. As pessoas só querem destruir a gente, só porque a gente não sabe como elas sabem. Quero aprender para poder ensinar aos meus netos também (Estudante da EIA, 2006).

O depoimento da estudante demonstra a imposição de um sistema hierárquico que estabelece a escrita como uma prática social situada acima dos seres humanos e não como um produto de representação simbólica construído historicamente e culturalmente. Indica também a segregação social de determinados grupos sociais, nos quais a escrita estabelece uma relação de poder no convívio entre os sujeitos, separando aqueles que sabem daqueles que ainda não sabem ler. Tal distinção contribui, intensivamente, para ferir a autoestima de jovens e adultos que frequentam a escola na busca por valorização nas relações estabelecidas na família, no bairro, no trabalho e em outros setores sociais.

Consideramos que para compreender os diversos fatores que contribuem para a baixa autoestima de jovens e adultos, é necessária uma reflexão mais abrangente sobre as condições a que estão submetidas as classes economicamente desfavorecidas. Pensar e atuar na Educação de Jovens e Adultos sem considerar o sistema capitalista de exclusão social simplifica e fragmenta a compreensão da situação de abandono vivida por este público das classes populares. No trabalho na EIA, torna-se imprescindível refletir acerca deste sistema que hierarquiza as relações com o conhecimento sistematizado pela escola e pela universidade, tendo como hegemonia as práticas que envolvem a relação com a língua escrita. Aqueles que ainda não dominam o código de comunicação escrita estão fadados à exclusão em diversos aspectos da vida social, a exemplo da independência e autonomia em seu cotidiano.

Além disso, percebe-se que a supervalorização da língua escrita é um processo mais amplo e que abrange diferentes setores sociais. De um modo geral, muitas práticas sociais e escolares destinam-se à

valorização da dimensão cognitiva e intelectual do aprendiz, em detrimento às práticas culturais voltadas para a coletividade, a sensibilidade e a afetividade estão sendo, aos poucos, eliminadas do convívio social e escolar. Dessa forma, percebe-se que a formação tecnicista tem assumido, hegemonicamente, um lugar de destaque na produção de conhecimentos.

Nesse cenário de formação tecnicista, voltado para a preparação do sujeito para a inserção no mercado de trabalho, verifica-se o veto ao acesso a práticas culturais de cunho lúdico e isso representa o desrespeito ao potencial criativo e construtivo de determinadas classes sociais. Às classes economicamente desfavorecidas, são destinados ofícios corporais e a utilização da força física em diversas formas degradantes de trabalho humano. Às classes dominantes, estão reservadas as atividades intelectuais e de manutenção da estrutura de poder na sociedade. Além do campo do trabalho e da educação formal, percebe-se também a exclusão no âmbito das atividades culturais.

Os espaços destinados à experiência cultural e de apreciação estética, como teatros, museus, cinemas, galerias de artes, ocupam ainda lugar de privilégio das classes dominantes. De acordo com Porcher (1982), a arte é vista como um tipo de atividade supérflua, e não como um exercício do potencial criativo e cultural de todos os sujeitos na vivência social. De acordo com Boal (2009), a falta de acesso à arte é mais uma forma de isolamento, de controle e de veto à experiência cultural plena. Do mesmo modo que a exclusão da escola, o isolamento do sujeito da produção simbólica de seu povo é mais uma forma de opressão social, de negação ao direito à experiência cultural.

Dessa forma, Augusto Boal afirma que grande parte da população brasileira encontra-se em um verdadeiro “analfabetismo estético, que assola até os alfabetizados em leitura e escritura, e é perigoso instrumento de dominação” (BOAL, 2009, p. 15). O analfabeto, além de não ter acesso às práticas culturais da

leitura e da escrita, é também excluído das mais diversas formas de expressão artística da humanidade. Esta é uma forte arma de isolamento e opressão, conforme aponta o autor:

O analfabetismo é usado pelas classes [...] como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mais lamentável é o fato de que também não sabem falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores (BOAL, 2009, p. 15).

Compreendemos que o ser humano é iminentemente social e por (re)construir a cultura cotidianamente, é também criador. Porém, os espaços destinados à produção e à fruição artística vêm sendo negado historicamente às classes populares. Por outro lado, consideramos que a formação para a vivência cultural plena, para a sensibilidade, para uma alfabetização do olhar e da apreciação estética, incentiva o gosto e a valorização da obra de arte, como conjunto de conhecimentos simbólicos e culturais.

Esta formação estética oferece possibilidades reais de contato com as produções artísticas em suas linguagens visuais, literárias, audiovisuais, teatrais, musicais, dentre outras. Acreditamos que o espaço educativo é também responsável por democratizar atividades curriculares de fruição da obra de arte, e que não apenas se destine ao aprimoramento técnico da apropriação da linguagem escrita. Esse pressuposto está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, que garante a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas da Educação Básica.

Essa obrigatoriedade implicou em possibilitar aos educandos a experiência estética, visando um aprendizado que não se limitasse ao conteúdo formal escolar. Isso é relevante por

agucar a formação de pessoas com habilidades sensíveis e intelectuais mais desenvolvidas do que o mero aprimoramento técnico, pois

não há dúvida de que a prática das atividades artísticas representa um fator altamente favorável para o desenvolvimento de toda a personalidade e, especialmente, dos seus aspectos intelectuais (PORCHER, 1982, p. 30).

Com a promulgação da referida Lei, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Arte, 1997, que explicitam os objetivos voltados ao

conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 15).

Esse objetivo apontado pelos PCN advoga pela importância do trabalho de arte para o desenvolvimento do sujeito, situando-o no mesmo nível das outras áreas de conhecimento humano.

Somente com posse dos meios de produção disponíveis e na condição de criador, o ser humano assume o seu papel protagonista, questionador, inventivo, científico, deixando de lado a postura do espectador passivo da cultura hegemônica. Os estudos de György Lukács (2009) demonstram que a estética constitui uma dimensão essencial da experiência humana, capaz de estimular o processo de emancipação dos sujeitos na vida social. Para este marxista, a democratização do acesso à arte está atrelada à concepção crítica e transformadora das classes populares, em oposição ao capitalismo. Desse modo, Lukács, em estudos na linha marxista, denuncia que

a hostilidade à arte e à cultura, própria do sistema capitalista, comporta o fracionamento da totalidade concreta do homem em

especializações abstratas (LUKÁCS, 2009, p. 98).

No bojo da experiência cultural, destacam-se as atividades lúdicas. Porém, constata-se que ações relacionadas à socialização plena e à afetividade não têm sido consideradas como práticas propulsoras do desenvolvimento das diferentes dimensões da vida humana. Neste modelo de sociedade capitalista e excludente, a emoção torna-se “espetacularizada” e transformada em objeto sensacionalista dentro de um mercado de consumo que produz padrões e estereótipos culturais, massificando as formas de pensar, de sentir e de agir no campo social.

Essa fragmentação tem causado diversos danos à aprendizagem escolar de jovens e adultos e em sua vivência no campo social. Os estudantes analfabetos que não dominam o sistema escrito da língua encontram-se inseridos em uma realidade que privilegia o pensamento racional e técnico, em detrimento da experiência corporal, lúdica e artística. O problema da supervalorização da razão também é encontrado na escola, na qual os conhecimentos são compartimentados em disciplinas, cabendo ao aluno o aprendizado mínimo de conteúdos para a formação de uma mão-de-obra barata e sem uma contextualização ampla sobre a realidade sócio-histórico-cultural do país. A escola ainda está pautada na lógica racionalista de acúmulo de conteúdos, sem destinar uma abordagem crítica, reflexiva e questionadora em relação aos conhecimentos trabalhados.

Em geral, a reflexão sobre a importância dos conteúdos para a vida dos educandos e sobre a fonte histórica e cultural que deu origem ao conhecimento é realizada de forma superficial e técnica. Apesar das inúmeras pesquisas em nível nacional e internacional, observa-se que, no bojo do cotidiano escolar, pouco se discute sobre o porquê e o para quê trabalhar com determinados conhecimentos, condutas e valores em sala de aula. A ausência de um trabalho de conscientização na EJA pode

contribuir para a perpetuação de preconceitos e para a imposição de valores e padrões das classes dominantes. Nesse sentido, torna-se possível ressaltar, com base em Paulo Freire, que nenhuma forma de conhecimento é neutra, pois nenhum ser humano ou grupo social é neutro em sua atuação cultural. Assim, ao se transmitir o conhecimento de forma unilateral e sem uma perspectiva crítica retira-se do sujeito mais uma oportunidade de formação que dê conta do seu processo de autonomia, criatividade e conscientização.

É evidente que fora da escola, o estudante da EJA também se encontra nessa estrutura fragmentada, na medida em que as relações sociais estipulam o momento certo para o trabalho (considerado como atividade séria e produtiva) e o momento de brincar, de apreciar arte e de expressão criativa, convencionadas, nesse tipo de sociedade, como ações não sérias, supérfluas ou utilizadas, simplesmente, como alívio para o estresse causado pelo excesso de trabalho. Assim,

[...] precisamos superar a percepção do senso comum, onde o brincar é uma atividade que se opõe a trabalhar, caracterizada pela futilidade e oposição ao que é sério. A ideia de que o trabalho tem uma função moralizadora, considerada antídoto da vagabundagem, coloca a brincadeira como uma fantasia que pode ser vivida em pequenos momentos, como uma concessão, para aliviar o fardo da dura realidade (OLIVEIRA, 2000, p. 27).

No cotidiano e nas práticas construídas na sociedade contemporânea, o fazer humano encontra-se cada vez mais separado do prazer. Além disso, as formas de relacionamento humano da sociedade atual caracterizam-se pela exploração do trabalho em função do enriquecimento das classes dominantes. Destacam-se também as relações descartáveis de amor e amizade, a não contemplação da experiência estética produzida por diferentes

grupos sociais, contribuindo para a dificuldade do sujeito em atribuir sentido à vivência lúdica, artística e política na sociedade. De acordo com Duarte Jr (1995), o sujeito, impedido de expressar suas emoções e sentimentos, encontra-se desapropriado não somente dos meios de produção de bens materiais, mas também da possibilidade de criação e de relação com o mundo de forma mais prazerosa, mais solidária e mais humana.

Contudo, em contraposição à fragmentação das estruturas humanas (corpo, razão, emoção e intuição), encontra-se, no mesmo cenário social, a possibilidade de contemplação estética e de vivência lúdica que permite a retomada da concepção do sujeito como ser completo e integral. Trata-se da ludicidade como uma das oportunidades existentes do ser humano manifestar-se integrado em suas quatro dimensões: a física, a emocional, a cognitiva e sociocultural.

### **Ludicidade: uma experiência humana e cultural**

Considerando os estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade<sup>4</sup> (GEPEL), compreendemos que a ludicidade se apresenta como uma experiência interna do ser humano. O lúdico caracteriza-se pela inteireza em que o sujeito se encontra durante a realização de determinada atividade. Tal atividade não é, necessariamente, caracterizada como jogo, brinquedo ou brincadeira, como convencionalmente alguns autores têm definido a ludicidade.

A atividade pode ser considerada lúdica quando o sujeito não está somente sentindo prazer na sua realização, mas quando se encontra inteiro, ou seja, consciente de que seus sentimentos, pensamentos e ações agem de forma integrada e não fragmentada no momento presente da atividade praticada.

4. Grupo de Estudos alocado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Nesse sentido, compreende-se que, quando o sujeito apresenta-se inteiro na atividade lúdica, este momento é caracterizado pela plenitude da experiência, na qual se percebe a inteireza das dimensões físicas, emocionais, cognitivas e socioculturais do sujeito. Em uma linha próxima a essa compreensão, Kishimoto (2001) menciona que a atividade lúdica apresenta seis características<sup>5</sup> importantes:

- **liberdade de ação do jogador:** refere-se à capacidade de escolha da atividade lúdica a ser realizada pelo participante, bem como a escolha de quando começa ou termina a brincadeira. Nesse sentido, o caráter de imposição e de obrigatoriedade do jogo torna-se contraditório com a própria ludicidade;
- **flexibilidade:** capacidade do ser humano reestruturar a atividade que estiver desenvolvendo, ou seja, as regras podem ser modificadas mediante o acordo prévio com o grupo participante da ação lúdica;
- **relevância do processo de brincar:** não há uma preocupação com o produto, resultados ou objetivos previamente estabelecidos. A finalidade da atividade se encerra nela mesma, importando apenas o momento presente de plenitude. Não se brinca buscando a produtividade, pois a única função da brincadeira é a vivência do processo lúdico;
- **incerteza dos resultados:** refere-se à impossibilidade do sujeito saber, antecipadamente, o término da atividade e o que será produzido por meio dela, pois o que importa é a ação do presente; o seu final deve ser sempre imprevisível, com a possibilidade de (re) construção pelo sujeito da atividade;
- **controle interno:** a ação de brincar é guiada pelo envolvimento na atividade, portanto,

quem controla a ação são sujeitos que participam da atividade e não o educador;

- **intencionalidade daquele que brinca:** todos os envolvidos devem estar com a intenção de brincar naquele momento; a atividade lúdica não deve ser imposta, e sim trabalhada em forma de acordos coletivos. Esta última é a característica principal que distingue se a atividade é lúdica ou não.

Tais características da atividade lúdica devem ser observadas de forma bastante cuidadosa no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, no sentido de considerar as individualidades presentes na turma. Nesse panorama, a intencionalidade e a liberdade de escolha da atividade precisam ser muito valorizadas, uma vez que, de modo geral, os adultos não estão habituados a participar de vivências que envolvam o corpo, a imaginação e a criatividade.

Por esta razão, ao se propor uma vivência lúdica, deve-se começar com atividades mais leves, que não exijam muito esforço, e movimento corporal; os trabalhos com música ou jogo com palavras e poemas, por exemplo, apresentaram resultados positivos, pois possibilitaram uma maior abertura do sujeito à aprendizagem. As atividades menos complexas dão início às atividades de graus cada vez mais complexos e interativos, como a produção de textos rítmicos, a partir de parlendas, rimas, provérbios populares e poemas que valorizam a cultura popular, a exemplo dos produzidos pelo poeta cearense Patativa do Assaré e pelo sambista baiano Riachão, dentre outros. Assim, o processo de inserção da atividade lúdica na sala de aula deve ocorrer de forma gradual e progressiva porque, em geral, os alunos não estão acostumados a participar deste tipo de atividade e isto pode contribuir para a resistência de alguns deles em relação à ludicidade. Somente

5. Tais características estão citadas no parágrafo seguinte e alicerçaram os trabalhos realizados na turma de Educação de Jovens e Adultos pesquisada.

após as atividades expressivas com as palavras, passa-se a utilizar jogos teatrais sistematizados por Augusto Boal (2005)<sup>6</sup>, que visam à “desmecanização” do corpo, da mente e da percepção simbólica das situações cotidianas.

Além disso, o envolvimento prazeroso vivenciado por esses alunos está muito voltado para um prazer alienante e massificado, como, por exemplo, a recepção passiva dos programas humorísticos veiculados pela televisão. É nesse sentido que se torna necessário distinguir os termos como entretenimento, diversão e recreação da questão da ludicidade. A recreação, a diversão e o entretenimento, que também têm uma importância na sociedade, apresentam-se como estruturas externas ao sujeito; ou seja, é algo que é lançado de fora para dentro, já que o sujeito se apresenta de forma passiva e receptiva. Não há liberdade de escolha e da flexibilidade, e sim uma alegria externa, previsível, programada e autorizada por outrem.

Já a ludicidade está relacionada ao campo do fazer, do sentir e do pensar humano de uma forma mais ampla e coniunta. Ela não está vinculada somente

à presença em jogos e brincadeiras, mas também à atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras (RAMOS, 2000, p. 52).

Isto só é possível quando os sujeitos encontram-se plenos na atividade desenvolvida, com envolvimento e presença integral, para absorver o valor da atividade realizada. Assim,

este envolvimento faz com que a ludicidade permeie qualquer atividade humana, quer sejam jogos, brincadeiras, ou o ‘fazer cotidiano’ que não se constituem como brincades e, até mesmo, o campo do trabalho (RAMOS, 2000, p. 52).

Assim, se constitui como objetivo da escola proporcionar espaços qualificados de diálogo, de discussão e de vivência lúdico-cultural, com abertura para a expressão de dúvida, erros e para a criatividade. Na alfabetização de jovens e adultos, a ludicidade vivenciada no cotidiano de alguns alunos que já participam destas experiências pode ser valorizada, pois estas ações integram a dinâmica da sociedade e enriquecem a cultura que é reconstruída a cada dia pelos sujeitos sociais.

Nesse sentido, é função da escola favorecer condições de estímulos para que, cada vez mais, os alunos possam participar dos espaços de criação e de fruição estética. A escola, quando inserida no universo cultural da comunidade, incentiva a atuação desses sujeitos, valorizando a criação de espaços propícios para a manifestação de suas habilidades e de expressão de seus interesses, pensamentos e ideias. Dessa forma, o conhecimento passa a ser trabalhado com vida, na dinâmica cultural, o que possibilita a constituição de espaços de alegria de aprender e de recriar novos olhares em relação ao mundo. A ludicidade é um estado de escolha livre e pessoal, que não pode ser imposta, para que não perca o seu caráter essencialmente lúdico e criador.

Evidentemente, para garantir o desenvolvimento do autoconhecimento e autoestima, o educador pode propiciar o espaço de acolhimento do aluno, com suas potencialidades e limitações. De acordo com Luckesi (2000), o acolhimento está relacionado à recepção do educando no estágio atual em que ele se encontra. Segundo o autor, é necessário aproximar-se do aluno, para que, após sentir-se acolhido, ele possa seguir novos caminhos a serem trilhados. Acolher é receber o outro da forma como ele é, sem julgá-lo. No entanto, é necessário criar um espaço seguro para que o educando realize o seu caminho profícuo de aprendizagem. O

**6.** Para ter acesso a uma série de exercícios e jogos teatrais, indicamos a leitura do livro “Jogos para atores e não atores”, de autoria de Augusto Boal (2005).

educador é corresponsável pela preparação e pela sustentação do ambiente e das atividades propiciadas, incentivando o estudante a efetuar o movimento dinâmico da aprendizagem, dando vida ao espaço onde trabalha, tanto do ponto de vista físico, quanto cognitivo. Neste ambiente educativo, o jovem e o adulto precisam sentir-se acolhidos, orientados e não julgados.

Nessa relação de acolhimento, verifica-se que a ludicidade valoriza o sentido de cooperação, de estabelecimento de vínculos afetivos e de percepção das potencialidades na vivência do momento presente. Segundo os estudos de Porto (2002), a ludicidade assume um caráter interno de absorção na realização da atividade e esta absorção nem sempre se apresenta de forma alegre e divertida. Uma atividade realizada com a escrita, na qual os alunos devem expressar os sentimentos a partir da visualização de uma fotografia, ou da escuta de uma música ou da apreciação de um espetáculo teatral, pode representar, para o analfabeto, um grande esforço de abstração e de cognição, favorecendo seu desenvolvimento. Aprender também é passível de esforço, e não somente do prazer da descoberta. O ato de perceber os próprios limites, verificados na atividade lúdica, por exemplo, não se caracteriza como um momento divertido, mas como um desafio de romper os próprios limites; assim, o prazer é sentido na busca do sujeito pela superação do limite encontrado e ampliação de suas potencialidades.

Nesse sentido, convém afirmar que, quando o sujeito está inteiramente presente na atividade, ele está mobilizando as quatro dimensões – física, cognitiva, emocional e sociocultural – em um mesmo momento. Nesse instante, o sujeito manifesta-se de forma mais aberta e sensível para conhecer melhor as suas potencialidades e limites, buscando superar determinados desafios da atividade essencialmente lúdica. A atividade lúdica relaciona-se com o reconhecimento dos limites e dos avanços do sujeito na realização de

atividades que ativem as potencialidades do sujeito e as possibilitem evoluir. Nesse processo, o sujeito apresenta-se livre, participativo e voltado para a aventura do conhecer e do aprender.

Do ponto de vista da Educação Libertadora, alicerçada pelas ideias do educador Paulo Freire, a alfabetização é concebida como processo voltado para a democracia da cultura, compreendido como um ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores. Paulo Freire (1979, p. 37) pensava

numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

Nesse sentido, as relações que homens e mulheres estabelecem no mundo são decorrentes dos atos de criação e de representação da realidade cultural.

Dessa relação entre sujeito e objeto, resulta o conhecimento, que é expresso pela linguagem, em suas diversas formas: verbal, corporal, imagética, cênica etc. Assim, o ato de alfabetização é alicerçado pela capacidade de inquietação, de conscientização e de contextualização do mundo que o sujeito vivencia e constrói por meio do seu trabalho. O aprendizado da palavra escrita é um processo de descoberta, de criatividade e de sentido vinculado com a cultura construída e elaborada por homens e mulheres no percurso do “estar-no-mundo”.

No processo de alfabetização de jovens e adultos, baseado nos estudos de Emília Ferreiro (1987), os sujeitos não aprendem simplesmente a decodificar as palavras escritas nem a codificar as palavras faladas de forma desconexa da realidade social dos aprendizes. Os sujeitos dão continuidade à interpretação da realidade em que vivem, representando-a de forma gráfica. As palavras que simbolizam o contexto social e cultural dos aprendizes são encharcadas de vida, de experiências, de emoções vivenciadas pelos sujeitos. Todas as palavras fazem parte

do universo conceitual e vivente do adulto e o processo de alfabetização tem a função de ampliar a consciência do mundo que constrói a cada dia, conforme destaca Freire:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução: ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas (FREIRE, 1979, p. 22).

Assim, as palavras só fazem sentido se tiverem efetivos significados na existência sociocultural do aprendiz. Aos poucos, o universo cultural do estudante vai se ampliando e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma aproximação crítica da realidade, por meio do processo alfabetizador ativo, criativo e crítico. A alfabetização não pode se reduzir ao aprendizado da leitura das palavras, ela consiste na apreensão de mundo e na compreensão da importância do ato de ler e de interpretar os fatos, os nexos e as contradições da realidade. É nesse sentido que Paulo Freire afirma que:

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é a inserção crítica na história que implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p.26).

A conscientização é um processo a ser construído por meio da interação social e do diálogo crítico e participativo, no qual se destaca a valorização de cada sujeito construtor e realizador da cultura. É um compromisso ético

e histórico de todo ato educativo destinado à transformação social. Cada trabalhador analfabeto, ao tomar consciência de sua existência ontológica, busca criar e transformar sua realidade por meio da força de trabalho, mas de forma consciente e contextualizada.

Assim, a conscientização não se refere somente a uma atitude de denúncia da situação dos oprimidos pelos opressores, mas também à atitude de considerar o ser humano como ser da práxis, da criação e da transformação por meio da força do trabalho. Tanto o educador quanto o educando são seres oprimidos socialmente e, por meio do processo da conscientização, apresentam-se como criadores de novas possibilidades e realidades. É nessa perspectiva que Paulo Freire considera que:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1980, p. 25-26).

O processo da conscientização é caracterizado pela atitude de compreender a realidade e de intervir sobre ela (consciência + ação) e está voltado para a construção de mudança da polaridade opressores *versus* oprimidos. A unidade dialética entre a ação e a reflexão constitui o fazer humano de forma inacabada e, por isso mesmo, permanente. O ser humano é o único ser capaz de pensar sobre seus próprios atos, de planejar a sua ação e de recriar a sua própria prática. Além disso, o ser humano é capaz de reconhecer a existência de outras realidades sociais e culturais e de compreender que ele não vive numa estrutura social imutável, mas numa realidade histórica e cultural pautada pelo ontem e com os anseios voltados para o futuro. Esse posicionamento sobre a própria

temporalidade se configura no pensamento da conscientização, fruto do sujeito que pensa, sente e age na realidade social e política.

### **Algumas considerações finais**

A pesquisa participativa e de cunho teórico, realizada em uma escola pública na cidade de Salvador (Bahia), mostrou que a necessidade do estudante jovem e adulto não se resume à aquisição da leitura e da escrita, conforme convencionalmente creem alguns educadores. A EIA visa à ampliação da compreensão do ato da leitura de mundo, do contexto da escrita, da ampliação da percepção estética e da intervenção sociocultural. E esse percurso é alimentado pela produção de conhecimentos que valorizem a expressão corporal, emocional e cognitiva de forma integrada.

Com isso, percebe-se a necessidade de uma abordagem de educação pautada no desenvolvimento integral do ser humano; advoga-se a favor de um processo de educação lúdica e estética que possibilite aos sujeitos a experimentação de suas habilidades, ampliando suas capacidades de atuação no mundo, de expressão, criação e construção de novas formas de conhecer e intervir na realidade.

Por meio da pesquisa realizada, percebeu-se que esta forma de interação com o conhecimento contribui para elevar a autoestima, permitindo que os educandos percebam-se como agentes capazes de contribuir com a sociedade, de forma participativa e política. Com a autoestima valorizada, os alunos compreendem as inúmeras possibilidades existentes de atuação em diversos setores por meio do uso da língua escrita.

Assim, ao se construir um processo de alfabetização político-estética, pensa-se no sentido de não trabalhar apenas a apropriação da palavra escrita, tampouco com o desenvolvimento individual de forma isolada do contexto social. A alfabetização político-estética está pautada na vivência lúdica que

possibilite a abertura sensível dos sujeitos sociais para as questões políticas e econômicas que estão colocadas no bojo da sociedade. Analisando o público da EIA, percebe-se a distância existente entre a realidade concreta desses trabalhadores e um estado equilibrado de valorização do ser humano, de contemplação estética e de participação artística, lúdica, cultural e política na cidade como um todo.

Nesse sentido, a ludicidade apresenta-se como processo que possibilita ao sujeito o reconhecimento das suas potencialidades de forma integral. O processo lúdico é caracterizado pela absorção da experiência plena, que diz respeito à presença inteira e propositiva do sujeito na experiência vivenciada. A educação lúdica baseia-se em uma abordagem de desenvolvimento integral, não voltada somente para a aquisição de conteúdos na escola e fora dela, conforme experiências que reduzem o potencial da cultura lúdica a um mero uso de recursos didáticos. Este processo de desenvolvimento integral do ser humano abrange, de forma dialética, as quatro dimensões principais do sujeito: física, cognitiva, emocional e sociocultural. Estas quatro dimensões constituem o ser humano, tanto mais trabalhadas forem, maiores serão as possibilidades de atuação social do sujeito.

Na atividade lúdica, o jovem ou adulto, no espaço de acolhimento e de sustentação do ambiente lúdico, tem a possibilidade de escolher entre romper e superar o limite estabelecido até aquele momento ou estagnar-se naquela situação. É saudável que isto ocorra, pois o adulto precisa encontrar um espaço propício para decidir se deseja e se pode participar do desafio, pois a atividade verdadeiramente lúdica apresenta o espaço para a decisão, a liberdade e a escolha. A atividade perde o seu caráter lúdico, ou seja, de experiência plena, quando não atende aos princípios de entrega e de espontaneidade no ato de brincar.

No entanto, a partir do envolvimento na atividade e após a concretização da atividade

proposta. os alunos começam a perceber que, quando estão envolvidos e absorvidos na atividade realizada, são capazes de produzir determinada ação. Assim, a superação de uma limitação ocorre quando o sujeito apresenta-se inteiro e pleno na atividade, ultrapassando

seus preconceitos e estigmas construídos historicamente. Após esta superação e a da sucessão de diversas experiências realizadas com êxito, os alunos vão tornando-se mais confiantes e passam a se julgar aptos a aprender e a se comunicar por meio da língua escrita.

## Referências

- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita (org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA/ FAGED, 2000.
- LUKÁCS, György. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967**. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NETTO, José Paulo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Coleção Pensamento Crítico).
- OLIVEIRA, Washington Carlos. Ludicidade no papel do educador: brincando com educação em direitos humanos na escola. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA/ FAGED, 2000.
- PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982. (Coleção Novas Buscas em Educação).
- PORTO, Bernadete. **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: UFBA/ FAGED, 2002.
- RAMOS, Rosemary Lacerda. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA/ FAGED, 2000.
- SILVA, Maurício Roberto da. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da mata canavieira pernambucana. **Cadernos Cedes**, v. 22, n. 56, abr. 2002.

Submetido em 27 de julho de 2010

Aprovado em 25 de abril de 2011