



CONSTRUINDO ESPAÇO LÚDICO-INCLUSIVO NA EJA: BINGO!

SILVA, Rita de Cássia

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; ritynha2009@hotmail.com

AGUIAR, Jonathan Fernandes de.

Universidade Federal do Rio de Janeiro; CAPES; escritorjonathan@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a partir de um relato de experiência de uma professora de Educação de Jovens e Adultos se há possibilidade de construir um espaço lúdico-inclusivo na EJA. Baseamos este estudo nas ideias de Ferrigno (2003), Berger e Luckmann (2012), Morin (2011), Aguiar *et al.* (2018), Aguiar e Maia (2019). Sendo este um trabalho qualitativo do tipo relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016) de um dos autores deste texto – onde atua como docente na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, como professora de EJA, na Escola Municipal Barão da Taquara. Esta experiência revelou que é possível na EJA a construção de espaços lúdico-inclusivo quando acontece *com* a participação de todos os sujeitos independentes de classe social, idade, se tem jogo ou brinquedo, não importa, pois o que importa é se relacionar, criar laços, construir aprendizagens *uns com os outros*. Neste caso, a inclusão só tem a ganhar.

Palavras-chave: Lúdico, Inclusão, Educação de Jovens e Adultos, EJA.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a partir de um relato de experiência de uma professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), se há possibilidade de construir um espaço lúdico-inclusivo na EJA. Para tanto, apresentamos os desdobramentos (relatos e ações) durante e após o jogo “Bingo” no contexto escolar, com estudantes entre 15 a 75 anos de idade. Duas questões norteiam este trabalho: o lúdico habita a Educação de Jovens e Adultos? Quem são esses jovens, adultos e idosos que se inserem neste cotidiano educacional?

Como ponto de partida, antes de abordar a temática do lúdico e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças, jovens, adultos e idosos, nos aproximamos primeiramente dos estudos sobre desenvolvimento humano, cujo o autor Ferrigno (2003) ressalta que o desenvolvimento biológico, do ser humano, pode ser visualizado por meio de uma série de sucessivas etapas em sua existência: infância, adolescência, jovem, adulto, meia idade e velhice (idoso) – etapas que se relacionam e são estabelecidas conforme os aspectos culturais. Em



relação as “culturas humanas” Ferrigno (2003) evidencia que são distintas de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo, onde gradativamente formam suas regras de convivência, expõem os papéis sociais, e, apresentam outras maneiras de se relacionar culturalmente. Mas, cabe mencionar que essas determinações descritas pelo autor, não são fixas, podem ser modificadas ao longo do tempo e conforme o desenvolvimento de cada sujeito, até porque cada ser humano é subjetivo, multicultural-intercultural por assim construir múltiplas maneiras de se desenvolver e enxergar a própria vida, frente as lentes da cultura.

Nesta mesma perspectiva, a respeito ao desenvolvimento humano e suas especificidades, Berger e Luckmann (2012) considera que na infância é o primeiro momento que o indivíduo se socializa, tornado um membro da sociedade e aos poucos constituem a sua identidade. Mas, para esta identidade ser forjada há um movimento dialético de dois universos em diálogo com a cultura – universo simbólico e universo subjetivo. Por consequência, definem os universos simbólicos como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivados -O que isto, quer dizer? Segundo as ideias de Berger e Luckmann (2012) toda a história da humanidade, bem como as histórias individuais de cada sujeito, passa por dentro desses universos, constituindo-os como seres sociais.

O universo simbólico das sociedades primitivas é responsável por transmitir e ordenar os “ritos de passagem de cada geração” (BERGER; LUCKMANN, 2012). No caso das sociedades modernas, a psicologia do desenvolvimento, indicando as etapas e peculiaridades sociais de cada faixa etária podem ter a mesma finalidade.

O Universo simbólico permite também ordenar as diferentes fases da biografia. Nas sociedades primitivas os ritos de passagem representam essa função nômica em forma primitiva. A periodização da biografia é simbolizada em cada estágio pela referência à totalidade dos significados humanos. Ser criança, ser adolescente, ser adulto, etc., cada uma dessas fases biográficas é legitimada como um modo de ser no universo simbólico [...]. Uma moderna teoria psicológica do desenvolvimento da personalidade pode desempenhar a mesma função (BERGER; LUCKMANN, 2012, p.131).

Para entendimento do conceito geração e sua construção social, tomamos como base as definições de Karl Mannheim (apud FERRIGNO, 2003). Ele considera que as gerações constituem uma dimensão analítica para o estudo da dinâmica das mudanças sociais, sendo “estilos de pensamento” de uma época. Segundo Mannheim, pertencer a uma geração não é uma escolha consciente, e para tratar disso, ele introduz o termo *locação*, que indica que a



geração se constitui a partir de uma mesma locação de indivíduos dentro de um mesmo contexto social, e dentro do mesmo processo histórico. Ferrigno (2003, p. 40) esclarece que:

Pertencer a uma mesma geração determina certos pensamentos e comportamentos. Seus membros pensam e atuam de certo modo porque o mesmo lugar em sua estrutura global. Por isso, a análise deve ser estrutural: as ações têm que ser analisadas em termos do lugar que elas ocupam de um processo dinâmico.

O fenômeno de gerações segregadas é um fenômeno relativamente recente diz Ferrigno (2003). Na Idade Média e no início da idade moderna, as crianças eram integradas à vida adulta assim que possuíssem algum tipo de autonomia. A partir daí participavam ativamente do mundo do trabalho e das atividades cotidianas, tanto da família, quanto da comunidade. O autor ainda destaca que, nas camadas populares, essa realidade perdurou mais do que em outras classes, e a vida cotidiana era atravessada pelas relações com as diferentes idades.

Entretanto, a construção social das gerações é constantemente construída e desconstruída, onde novos valores, modos de pensar o mundo e interagir com ele e com as pessoas são frutos de uma dinâmica dialética e constante. Nesse movimento entre gerações que os tempos atuais imprimem, podem surgir inúmeras possibilidades de se estabelecerem diferentes sentimentos: cooperação, competição, afetividade, indiferença, convergências e divergências, que vão configurando e formando a identidade dentro de cada geração é os modos de se enxergar, cuidar do outro destacando a pluralidade de cada indivíduo como um ser social. Possuidor de saberes, experiências sobre a vida, e que traz para este debate suas potencialidades (FERRIGNO, 2003).

Após a apresentação deste cenário de como somos sujeitos plurais, se faz necessário tal apresentação por entender quem são os “jovens, adultos e idosos” que se inserem no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente por assim assumir a ótica de incluir diferentes gerações que frequentam esta modalidade de ensino. Aqueles que ingressam na EJA são sujeitos, indivíduos, pessoas que possuem saberes, vivências construídas ao longo de uma vida, cabe os que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem criar práticas educacionais que legitimam os diferentes saberes que cada estudante traz sobre a vida doméstica, mundo do trabalho e os mais diversos contextos culturais, além de minimizar os efeitos da exclusão os quais refletem o olhar que possuem sobre religião, sexualidade, política, como também a relação com o processo de escolarização.

Morin (2011) também elege a compreensão como um dos elos de uma educação humanizadora. Se as Ciências Sociais buscam esclarecer por meio de um cientificismo rígido,



pretensamente neutro e desarticulado, a explicação de uma realidade distanciada e desprovida dos elementos sociais e humanos pode favorecer o surgimento de discursos excludentes e individualistas, levando à ilusão de uma realidade em que prevalecem as individualidades, e um senso de “liberdade” que ignora o coletivo. É necessário, uma educação baseada na compreensão (MORIN, 2011). Dessa forma, Edgar Morin elege a compreensão como a comunicação humana, onde integra as diferentes ideias, e desse modo esclarece que:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza. Essa é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras (MORIN, 2011, p. 13).

Por mencionar práticas pedagógicas para uma educação transformadora, remetemos a construção de um espaço lúdico-inclusivo com o público-alvo da EJA. Até porque pensar em prática pedagógica, associamos a ludicidade, ao lúdico como apontou os estudos de Aguiar *et al.* (2018), sendo a ludicidade a ação do lúdico por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, que somente tem uma função/finalidade/objetivo quando de fato, tem interação entre indivíduos, sendo estes jovens, adultos, idosos não somente crianças. Logo, propiciar um espaço lúdico-inclusivo é possibilitar que sujeitos possam brincar, experimentar, criar novas estratégias as velhas práticas, simbolizar, imaginar, além de compreender que

O termo “inclusão” este seria sinônimo de “vida”, pois a vida de um ser humano não possui percursos pré-definidos, é um processo diário e único. Diante desse percurso, pensando em um espaço inclusivo que leve em consideração as multiplicidades de cada sujeito, é necessário que se estabeleça uma escuta sensível aos dizeres de cada aluno/a, promovendo a cooperação entre eles. Em aspectos gerais, incluir é ouvir o outro, saber acolher seus medos, angústias, felicidades, avanços na aprendizagem e o potencial criativo de cada indivíduo – por isto é um processo que envolve todos (AGUIAR; MAIA, 2019, p. 135-136).

Desta maneira, a construção de um espaço, de uma sala de aula, ou até mesmo de uma sociedade “lúdica-inclusiva” tem como elemento indissociável a cultura, apesar de dialogar com políticas e práticas existentes ou não, destacando que todo esse percurso inclusivo e lúdico é um processo que diz respeito a seres humanos e a sua melhoria no desenvolvimento social, cultural e cognitivo.



Metodologia

Este trabalho é qualitativo, considerando-o um relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016) de um dos autores deste texto – onde atua como docente na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, como professora de EJA, na Escola Municipal Barão da Taquara.

Relato de experiência: Bingo!

A rede municipal de ensino de Duque de Caxias está entre as três maiores redes da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com 174 escolas. Dentre elas, 40 possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme informação da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta experiência foi realizada com os alunos das etapas II e III, da EJA, da Escola Municipal Barão da Taquara, um bairro do 3º distrito do município de Duque de Caxias. Esta escola oferece a Educação Infantil, o 1º segmento do Ensino Fundamental e a EJA.

O fato de os alunos serem sujeitos plurais e possuírem diferentes faixas etárias (FERRIGNO, 2003) e alunos com deficiência nos ofereceu interessantes pontos de análises para implementação de uma atividade lúdica (AGUIAR *et al.* 2018) jogo. O jogo escolhido foi o “Bingo”.

Quando sugerimos esse jogo aos alunos, enfrentamos uma certa resistência, pois para alguns alunos esta atividade não seria um “dever”. Nosso objetivo com o jogo era ensinar o Sistema de Numeração Decimal no que consiste a leitura e a composição dos números (unidades e dezenas), além de promover uma confraternização entre as duas etapas (RELATO DE EXPERIÊNCIA, CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2019).

A professora continua o seu relato que depois de uma conversa inicial com os estudantes, a fim de convencê-los que a atividade lúdica (jogo “Bingo”) era pedagógica, deu início as explicações das regras do jogo - a entrega das cartelas, a exposição das pedras, e por fim, dissemos que quem completasse a cartela receberia uma caixa de bombom. Cabe destacar que o fato de se ter um prêmio deixou o grupo mais animado e introduziu uma certa descontração deixando aquele momento interativo, leve e inclusivo, desse modo remete ao que Aguiar e Maia (2018) defendem por um espaço inclusivo, sendo este processual e interativo. No entanto, ainda sobre o relato da docente os alunos iam se organizando para ajudar aqueles que apresentavam algum tipo de dificuldade com o contato inicial com o jogo. A partir daquele momento, foi- se percebendo que a “competição” não foi o foco do grupo, mas a cooperação. Esse fator deixou aquela atividade um momento agradável e pedagógico conforme o planejamento inicial.



Por outro lado, inicialmente, a resistência mencionada anteriormente, partiu dos alunos entre os 40 e 75 anos. Os mais jovens aceitaram a proposta com mais tranquilidade. Problematizamos: O lúdico não ocuparia todas as idades? Porque tal resistência de alguns estudantes? Desse modo a docente expõe: “Ao meu ver, essas diferenças devem-se ao fato de que nas experiências dos adultos esse tipo de jogo é praticado e organizado em ambientes fora da escola tais como clubes e bares”. Outra possibilidade seria uma relutância peculiar aos adultos que seria a resistência às mudanças. “Isso não é dever professora” afirmou uma aluna quando propomos a atividade. Com isto, o lúdico ainda no senso comum ocupa o lugar do não-sério.

Já os mais novos, que no caso seriam os adolescentes, em algum momento de sua vida escolar eles se depararam com esse tipo de jogo, ou que o lúdico se mais presente nas escolas nos últimos tempos e isso é um indicativo de que os jogos quebram resistências estimulam não apenas a competição, mas bem direcionado pelo docente promovem estímulos que desenvolvem o bem-estar, emoções, bem como, os aspectos cognitivos.

No decorrer do jogo “Bingo” podemos perceber como o lúdico por meio da ludicidade pode ser um canal de comunicação e aproximação com alunos de diferentes gerações, portanto, de ritmos, visões de mundo e interesses bastante distintos. Os dois alunos com deficiência e aqueles que tinham dificuldades na leitura ou a visualização dos números, receberam apoio e ajuda dos colegas – a cooperação, a partilha fizeram parte desse processo lúdico-inclusivo. Em cada pedra cantada ouviam-se risos e frases tipo: “agora eu ganho”, “isso aqui está muito engraçado”, ‘vê se o fulano está marcando certo” (RELATO DE EXPERIÊNCIA, CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2019).

Considerações Finais

Para fins conclusivos deste trabalho sobre a construção de um espaço lúdico-inclusivo na Educação de Jovens e Adultos relembramos e concordamos com os escritos da professora Jane Paiva (2009) ao assinalar que, após tantos séculos de resistência e luta pelos direitos de saber apenas ler e escrever, a educação de jovens e adultos vive novos tempos, em que as complexidades do mundo contemporâneo exigem novos conhecimentos, novas leituras de mundo se contextos em cenários repletos de intensas sensações e profundas mudanças.

Entretanto, o direito à educação nessa modalidade não pode ser configurado pelo uso político do acesso à escola (PAIVA, 2009), mas, pela garantia a uma educação ao longo da vida, onde



o ato de ensinar-aprender se traduzam em espaços inclusivos num constructo permeado de saberes, vivências e emoções. A ludicidade é uma aliada a processos inclusivos, para construção de um espaço lúdico-inclusivo na Educação de Jovens e Adultos ou qualquer outra modalidade de ensino, ou ambiente de aprendizagem levando em consideração a história de cada sujeito, e os modos que desenvolvem a sua autonomia, espontaneidade e cooperação para promoção do lúdico e da inclusão no campo Educacional.

O relato de experiência aqui explicitado sobre o jogo “bingo” marcou as diferentes identidades (sujeitos) com voz e participação na atividade entendida como lúdica, apesar da proposta ser neste caso relatado *para* os jovens, adultos e idosos, ela só teve significado por ter interação, modificações e assim caminhar *com* este público alvo. Espaço lúdico-inclusivo acontece *com* a participação de todos, cujo o seu bojo seja a interação entre sujeitos independentes de classe social, idade, se tem jogo ou brinquedo, não importa, pois o que importa é se relacionar, criar laços, construir aprendizagens uns *com* os outros. Neste caso, a inclusão só tem a ganhar, e é claro, todos gritarem: “Bingo!”

Referências Bibliográficas

AGUIAR, J. F. de *et al.* Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. In: ALFERES, M. A. (org). *Qualidades e Políticas Públicas na Educação*. Vol.4. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Qualidade-e-Pol%C3%ADticas-4.pdf>

AGUIAR; J. F. de; MAIA, M. V. C. M. “Desatando os nós”: da sala de aula à quadra da escola uma proposta inclusiva. In: FONSECA, M. P. de S. da; DIAS, M. A. *Anais do 1º Congresso de Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva*. 1ªed. Rio de Janeiro: UNA Editora, 2019v.1.418p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERRIGNO, J. C. *Coeducação entre gerações*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: SESC, 2003.

IVENICKI, A.; CANEN, A. *Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2011.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, I. B. (orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.