UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUDICIDADE DOS JOGOS TEATRAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

LINDNOSLEN GUELNETE COSTA PINNA

SALVADOR/BA

2013

LINDNOSLEN GUELNETE COSTA PINNA

LUDICIDADE DOS JOGOS TEATRAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade, sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria d` Ávila Teixeira

SALVADOR, 2013

P656l

Pinna, Lindnoslen Guelnete Costa

Ludicidade dos jogos teatrais no ensino e aprendizagem de ciências / Lindnoslen Guelnete Costa Pinna – 2013.

149 f.: il. color.

Orientadora: Prof.ª Cristina Maria d` Ávila Teixeira

Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

1. Aprendizagem. 2. Jogos - Teatro. 3. Ludicidade. 4. Ensino – Ciências. I. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. II. Teixeira, Cristina Maria d` Ávila. III. Título.

CDD: 370

UFBA FACED

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINDNOSLEN GUELNETE COSTA PINNA

LUDICIDADE E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 10 de abril de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Cristina Maria d'Ávila Teixeira

Profª Drª Cristina Maria d'Ávila Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia

Profª Drª Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia

Sergio Farias

Profº Dr. Sergio Coelho Borges Farias
Universidade Federal da Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE **MESTRADO** DE **LINDNOSLEN GUELNETE COSTA PINNA**, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos dez dias do mês de abril do ano de dois mil e treze, às quinze horas, reuniu-se no Auditório II desta Faculdade, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Tânia Maria Hetkowski, Sergio Coelho Borges Faria e por mim, Cristina Maria D´Ávila Teixeira orientadora, para julgar o trabalho intitulado: LUDICIDADE E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIENCIAS, de autoria de Lindnoslen Guelnete Costa Pinna . Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está Aprovado. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Cristina Maria D´Ávila Teixeira. Salvador, 10 de abril de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Tânia Maria Hetkowski.....

Prof. Dr. (a) Sergio Coelho Borges Faria.....

Prof. Dr. (a) Cristina Maria D´Ávila Teixeira.....

Fernanda Almeida Pereira

Antonia Lucia B. Rocha

AGRADECIMENTOS

O processo de escrever uma dissertação é realmente singular e único. Diversos sentimentos e formas de pensar se incorporam ao longo do tempo. Às vezes desejamos uma coisa e o método científico também interfere em tudo, desde os parâmetros de escrita até a mais irrisória frase que desejamos dizer sem maiores preocupações. Mas é sem dúvida um grande exercício de aprimoramento intelectual e aquisição de novos olhares, novas dimensões do pensar e até mesmo do agir.

Agradeço imensamente a Cristina d`Ávila, que não é apenas uma orientadora. Ela é uma mentora, uma amiga, uma parceira! Sinto-me privilegiada por tê-la sempre acompanhando todo esse processo, dando *feedback* continuamente e contribuindo com cada frase deste trabalho! Se no futuro venderem *chips* com conhecimento acumulado pra ser implantado diretamente no cérebro (como já fizeram recentemente com os ratinhos), eu quero uma cópia do *chip* da Cris pra mim! Vai vir com conhecimento, postura crítica, capacidade de discernimento e ainda por cima disciplina!

A Tania Hetkowski, minha querida professora de antes e agora com a importante missão de trazer sua visão e experiência para este trabalho. Muito obrigada pela leitura minuciosa de cada linha que escrevi e as preciosas considerações! Eu gostaria de um dia ter a sua capacidade de dizer tudo com tanta serenidade e tato!

Agradeço ao professor Sergio Farias, que com sua sapiência e conhecimento vem nos brindar com novas sementes de inspiração. Suas aulas eram tão envolventes e dinâmicas, que a gente sempre acabava com aquela sensação de que o tempo é algo mesmo relativo! Passavam-se quatro horas voando!

Agradeço a minha família pelo incentivo e colaborações. Nas horas de *stress* nada substitui a compreensão e capacidade de se virarem sem mim, dos meus filhos Alblen (Binho) e Alslen (Al). E Misonete (Mison), minha irmã, que é um suporte emocional megaimportante na minha vida,

sempre presente, sempre pronta pro que der e vier! Mamy (Lindinete) deve ser a pessoa no mundo que mais torce por mim! Valeu Mamy!

O GEPEL é aquele grupo de pesquisa em que todos se integram, se importam uns com os outros e compartilham conhecimento de forma muito natural, sem formalismo, sem relações hierárquicas. Somos companheiros de jornada e eu levarei pra sempre as boas ponderações de Vera Bacelar, a alegria de Conceição (Conça), a maturidade de Antonia Lúcia e tantas outras coisas boas e importantes que cada integrante, ao seu modo, compartilhou comigo. Obrigada a todos vocês do GEPEL! De verdade!

Obrigado à FACED, com meus inesquecíveis professores e colegas. Nunca me esquecerei das posturas e afetividade de Celi Taffarel e Claudio Cunha. Das mediações de Felix Dias, Maria Couto, Rosiléa de Almeida, César Leiro, dentre outros. Você são exemplos de profissionais da educação! Parabéns!

A Rosinha (Rosangela Santos Cardoso), diretora da escola onde se desenvolveu este trabalho, o meu muito obrigada especial, afinal foram quase quinze anos de convivência e trabalho em prol de uma educação pública de qualidade. Você é um exemplo de dedicação e amor ao próximo.

Aos meus alunos, razão de ser de tudo isso! Especialmente agradeço aos que participaram desta pesquisa! Vocês são maravilhosos! Obrigada!

Aos meus amigos mais chegados por todas as pequenas coisas da vida que se revestem de grande significado. Agradeço especialmente a John Gallegos, pela companhia em tantos bons momentos.

E a todos que direta ou indiretamente contribuem e marcam a vida da gente, meu muito obrigada!

RESUMO

A dissertação intitulada "**Ludicidade dos jogos teatrais no ensino e aprendizagem de Ciências**" é o resultado das experiências e observações com alunos de 6ª 7ª e 8ª série (7°, 8º e 9º ano respectivamente) do Ensino Fundamental em uma escola pública situada num bairro periférico de Salvador, Bahia. Procuramos entender como a ludicidade dos jogos teatrais pode desencadear processos de aprendizagem em temas específicos e realizamos uma intervenção educativa, chamada de **Oficina de Ludicidade e Jogos Teatrais**. O referencial teórico para jogos teatrais se baseia nos trabalhos de Spolin e Reverbel. Em ludicidade, Luckesi e d`Ávila foram os principais autores consultados. Ausubel e Vygotsky contribuíram para um maior entendimento sobre as teorias da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, onde os atores envolvidos (alunos) protagonizam situações do mundo real, cujas variáveis não são isoláveis e nas quais a pesquisadora intervém conscientemente. As técnicas de coleta de dados utilizadas neste trabalho foram questionários, entrevistas, análise documental e observação participante. Foram utilizadas também as chamadas "técnicas de implicação", tais como diário de bordo e registros audiovisuais. Os resultados obtidos demonstraram que os alunos se sentiram mais estimulados a aprender a partir de uma contextualização mais prazerosa e diversificada, pois, na opinião deles, os conteúdos abordados num contexto lúdico e com a utilização de jogos teatrais foi mais atraente e significativo.

Palavras chave: aprendizagem, jogos teatrais, ludicidade, ensino de ciências, sexualidade, drogas e preconceitos.

ABSTRACT

the dissertation titled "Playfulness of theater games in the teaching and learning of Science" is the result of the experiences and observations with elementary students from 7th 8th grade of a public school located in a suburb of Salvador, Bahia. We are looking to understand how the playfulness of theater games can trigger learning processes in specific subjects and so we conducted an educational intervention, called Playfulness and Games Workshop Theatre. The theoretical framework for theater games is based on the work by Spolin and Reverbed. Regarding playfulness, Luckesi and d`Ávila were the principal authors consulted. Ausubel and Vygotsky contributed to a greater understanding of the learning theories. It is a research participant qualitative approach, where the actors involved (students) star in real life situations and whose variables are not isolable and in which the researcher consciously intervenes. The data collection techniques used in this study were as follows: questionnaires, interviews, document analysis and participant observation. We also used the so-called "technical implication" such as logbook and audiovisual recordings. The results showed that students felt more stimulated to learn from a more pleasurable and diverse context because, in their opinion, the content covered in a playful context and the use of theater games was more appealing and meaningful.

Keywords: learning, theater games, playfulness, science education, sexuality, drugs and prejudices.

SIGLAS UTILIZADAS

CET – Ciência e Tecnologia
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EF – Ensino Fundamental
FACED – Faculdade de Educação
h/a – hora aula
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SEC – Secretaria de Educação
UFBA – Universidade Federal da Bahia

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Alunos, idade e tempo em que estudam na escola
Gráfico 2 – Disciplinas nas quais os alunos relatam ter dificuldade de aprendizagem

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	**13**
1.1. MARCO TEÓRICO	**16**
1.2. JUSTIFICATIVA	**18**
1.3. PROBLEMATIZAÇÃO	**22**
1.4. OBEJTIVO GERAL	**26**
1.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**27**
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	**28**
2.1. LUDICIDADE: CAMINHO PARA DIVERSIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	**28**
2.2. DO JOGO AO TEATRO NA ESCOLA: INTERAÇÕES E POSSIBILIDADES	**44**
2.2. APRENDER COM SIGNIFICADO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA	**53**
3. PERCURSO METODOLÓGICO	**67**
3.1. FASE EXPLORAÓRIA	**69**
3.2. TRABALHO DE CAMPO	**75**
3.3. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA: OFICINA DE LUDICIDADE E JOGOS TEATRAIS	**77**
3.4. DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS	**78**
4. ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL	**87**
4.1 OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A OFICINA DE LUDICIDADE E JOGOS TEATRAIS	**88**
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	**109**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**111**
APÊNDICES	**119**
ANEXOS	**122**

PRETENSÃO

Eu queria que o sentimento
Fosse tão importante quanto o conhecimento
Quanto a emoção
Quanto à humana condição
De amar
Sonhar
Construir e desconstruir
Errar e acertar
Começar e findar...

Eu queria que a finalidade
Fosse amiga da verdade
Prima da observação...
E que fosse alterada a realidade
Apenas com a força da imaginação

Eu queria ler nas entrelinhas dos autores
Saber de suas angústias e pudores
Ocultos na sua produção...

Procurando o "X" da questão
Abri o baú da memória
E libertei as caixinhas de Pandora
Presas na minha própria dedução

E finalmente eu gostaria
De escrever para as pessoas
Levando coisas boas
E de alguma forma tocar seu coração

Minha prosa é recheada do meu dia-a-dia

E a minha poesia
Sempre recorre à paixão
Mas aqui, eis você, Dissertação
Oriunda de uma prática reflexiva
E calcada na experimentação

Espero que você seja entendida
Não apenas como uma mera produção
Advinda dos fatos da vida
Mas completamente inserida
Nos eixos da educação

A ludicidade só é de fato sentida
Quando se tira
A máscara da formatação
Que cria muros e regras
Para uma boa aceitação

Pra mim, a liberdade é a corrente da vida
E a palavra, sentida
O foco da investigação

Espero que ao seres lida
Deixe no leitor
Um sentimento de inquietação
Uma vontade de fazer diferente
Um desejo de romper com a acomodação...

Guel Pinna

Salvador, 2013.

INTRODUÇÃO

Eu queria que o sentimento
Fosse tão importante quanto o conhecimento

Como esse primeiro trecho da dissertação intitulada “Ludicidade e jogos teatrais no ensino e aprendizagem de Ciências” é de cunho particular refere-se exclusivamente a mim, faz-se necessário o uso da primeira pessoa do singular. No restante do texto, optei pela primeira pessoa do plural, no entanto algumas vezes, devido às características da pesquisa precisamos usar mais de uma forma e tempos verbais.

O exercício diário e rotineiro de ir para uma sala de aula como professora, não causa mais aquele frio na barriga de quando eu era inexperiente, jovem de vinte e poucos anos e recém-formada. Naquela época, tudo que aprendi na Universidade era muito pouco comparado à gama de situações em que aprendíamos no cotidiano, com os alunos, seus comportamentos, suas perguntas e suas inquietações. Aprendi muito com as escolas públicas, de subúrbio, com seu entorno repleto de problemas sociais e estruturais. Aprendi com os colegas mais velhos, alguns ainda encontrando encantamento na profissão e outros já desencantados com as condições das escolas, a indisciplina dos alunos, os salários precários e contando nos dedos os dias para aposentadoria. A experiência é a chave que abre as portas do conhecimento.

Com o passar dos anos fui colecionando experiências, construindo um conhecimento oriundo da prática e do estar presente e atuante na escola. No início da jornada, atuei em diversos bairros periféricos de Recife e a partir de 1998, me tornei professora da Rede estadual e trabalhei na mesma escola por catorze anos. Vamos chamar essa casa, onde eu sei que posso voltar sempre que desejar, de “Escola da Transformação”. Lá eu também tive grandes lições e aprendi a ser uma pessoa um “pouquinho” melhor. Fiz uma grande amiga e fiel amiga, a diretora Rosangela Santos Cardoso, que todos chamamos de Rosinha. Ela sempre me apoiou em tudo. Na convivência com os alunos e colegas, também desenvolvi uma relação de respeito e troca de conhecimento.

Lembro quando eu, pelos idos de 1999, novata, resolvi fazer uma “Feira de Ciências” e nenhum outro professor se engajou no projeto. Eu tinha várias turmas e todos os meus alunos participaram. No ano seguinte, a Feira do Conhecimento passou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

Rosinha nunca me disse um não. E sempre dizia que se houvesse responsabilidade e comprometimento, todo e qualquer projeto pedagógico era possível na escola. Aprendi as rotinas administrativas e voluntariamente ajudava na Direção, por vontade de contribuir mesmo. Quando surgiu a oportunidade de atuar como vice-diretora, ela me escolheu. Foram seis anos no cargo, até que em fevereiro de 2012 eu decidi que era minha hora de mudar e buscar outras perspectivas profissionais. Passei a atuar em outro órgão, mas sempre que possível eu visito a escola. Compareço nos momentos importantes e nas confraternizações. Às vezes ela me chama para apagar algum incêndio e por essas particularidades, nunca me senti deixando a Escola da Transformação. Desenvolver a dissertação lá era um desejo antigo.

Busquei, então, compreender como os alunos aprendem e como as atividades, consideradas lúdicas[1], tais como jogos teatrais[2] e dinâmicas podem favorecer a aprendizagem de Ciências. A partir da experiência em sala de aula, a intervenção didática foi estruturada visando promover uma maior compreensão dos temas sexualidade, drogas e preconceitos, que integram transversalmente o conteúdo da disciplina Ciências.

Para Beazorti (2013, p. 1) existe uma dificuldade em se conceituar sexualidade por ser este um assunto complexo e controvertido. Ele se baseou na psicanálise freudiana e deu a seguinte conceituação:

> Sexualidade é energia vital instinativa direcionada para o prazer, passível de variações quantitativas e qualitativas, vinculada à homeostase, à afetividade, às relações sociais, às fases do desenvolvimento da libido infantil, ao erotismo, à genitalidade, à relação sexual, à procriação e à sublimação.

[1] Segundo Luckesi (2008), a atividade lúdica proporciona um estado de plenitude e inteireza. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade.

[2] Jogais teatrais são ações improvisadas em que se revezam diferentes grupos de alunos, ora como plateia, ora como jogadores/atores.

Segundo Delizoicov, Angotti & Pernambuco (2009, p. 292) os três eixos “balizadores” que estruturam a atuação docente são “o conhecimento que se quer tornar disponível, as situações significativas envolvidas nos temas e sua relação direta com a realidade” na qual o aluno está inserido e os fatores ligados à aprendizagem.

As formas de se ensinar Ciências, especificamente nos temas citados, merecem um estudo mais apurado no sentido de abrir os horizontes para alternativas metodológicas que possam se mostrar favoráveis à conscientização e reflexão dos alunos. “Em um quadro de referências e alternativas de materiais didáticos, cabe aos professores, que também são produtores de referências e materiais, tomar as decisões e organizar as atividades de suas salas de aula.” (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2009, p. 292)

A discussão sobre sexualidade na escola se concentra no nível biológico, com categorizações e descrições dos sistemas reprodutores e a genitalidade, com ênfase nas mudanças corporais, na produção de hormônios e nas diferenças físicas entre meninos e meninas, desvinculadas do prazer e muitas vezes atreladas às doenças e à morte. Por esse viés, essas instituições pedagógicas vêm funcionando no agenciamento da vida, controlando e normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social. (BARROS, 2010)

A prevenção ao uso de drogas, à gravidez indesejada, às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e atitudes preconceituosas, relacionadas à homossexualidade, são geralmente os tópicos mais abordados em sala de aula, mas desejamos ampliar essa discussão.

Falar de sexo e da sexualidade além dos contextos reprodutivos, debatendo sobre a homofobia, os diferentes modos de sentir prazer, a equidade entre gêneros, e o preconceito dentro de um contexto articulado à sexualidade é possível.

> Cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. (FOUCAULT, 2007, p. 31).

Buscamos desenvolver uma abordagem/metodologia que fosse atraente para os jovens, gerando interesse e motivação em aprender. Nos

10 encontros de 2 horas cada, utilizamos os jogos teatrais, as vivências lúdicas e experiência didática para promover uma articulação entre os conteúdos abordados e os objetivos pedagógicos, desejando tornar essa aprendizagem significativa para eles. Essas abordagens, que privilegiaram a reflexão a partir de testemunhos, discussão do tipo mesa-redonda, debates, dentre outras, foram as "mais eficazes na tarefa de ajudar os estudantes a perceberam a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si." (BRITZMAN, 2007, p. 86)

Nas atividades desenvolvidas na intervenção didática, buscamos proporcionar aos alunos um clima de participação coletiva e troca de experiências. E nos diferentes momentos de socialização das ideias, ficou claro quanto esse espaço para falar e ser ouvir foi importante.

1.1) MARCO TEÓRICO

Eu queria ler nas entrelinhas dos autores
Saber de suas angústias e pudores
Ocultas na sua produção...

O marco teórico da investigação se apoia no conhecimento e nas abordagens sobre aprendizagem, ludicidade e jogos teatrais. Os três conteúdos abordados com os alunos foram sexualidade, drogas e preconceitos, presentes dentro do acervo de conteúdos programáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais [3] (PCN) e os Temas Transversais[4] (BRASIL, 1997 a, b, c) articulados ao ensino de Ciências.

A base teórica para este trabalho foi fundamentada no pensamento dos seguintes autores, agrupados por tema ou área do conhecimento: a) Ludicidade: Luckesi, (1998, 1999, 2004, 2011), d'Ávila (2002, 2006), Brougère, 1998), Kishimoto (2001); b) Jogos teatrais: Spolin (1992, 2001a, 2001b, 2007), Reverbel (1989, 2009) e Koudela (1998, 2010); c) Teorias da

[3] Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil e são separados por disciplina.
[4] Segundo o Ministério da Educação (MEC, 1997), são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionadas com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

aprendizagem/conhecimento: Ausubel (1980) e Vygotsky (2000, 2003, 2007); d) Pesquisa qualitativa: Minayo (2009), Ludke & André (1986), Bogdan & Biklen (1994) e Richardson (1999); e) Ensino de Ciências: Delizoicov, Angotti & Pernambuco (2009).

O contexto escolar escolhido nos levou a uma pesquisa qualitativa de cunho participante, visto que esta seria a abordagem metodológica que melhor responderia às expectativas desse estudo, dentro de suas particularidades e singularidades.

Buscamos sintetizar o que desejávamos perceber, inquirir, descobrir e qual a finalidade de tudo isso. Desejamos contribuir para o ensino e aprendizagem de Ciências, e buscamos validar as técnicas dos jogos teatrais e as possibilidades do lúdico na educação. Desejamos conhecer melhor as possibilidades que o lúdico apresenta para a educação a partir de um olhar atento e uma escuta sensível.

Gostaríamos que os professores da escola básica fossem estimulados a fazer do seu cotidiano escolar fonte de pesquisas fundamentadas na experiência e nas suas necessidades de produzir e rever o conhecimento teórico e prático sobre educação.

Uma pesquisa mais intensa a partir do cotidiano, pensada, articulada à prática e aplicada por nós mesmos, seria bastante desejável. As políticas públicas voltadas para a pesquisa em educação, geralmente se concentram na avaliação em massa, que pode ser traduzida em índices depois. Buscam obter resultados naquilo que os alunos deveriam saber, mas não se investigam os processos de construção do conhecimento.

Não se fomenta a pesquisa nas escolas públicas a partir dos próprios professores que estão em sala de aula. Raramente são oferecidas formações e se cobram resultados, mas desmistificar a pesquisa científica e dar condições de desenvolvê-las nas escolas é nesse momento apenas um desejo, uma esperança.

Estudar, conhecer, ressignificar e não apenas ensinar, deveria ser uma possibilidade constante para os professores. E foi a partir das reflexões de como poderíamos ensinar melhor determinados conteúdos que surgiu a nossa primeira aula com componentes lúdicos. Uma aula que

não se afastava da necessidade de se ensinar e dar conta de um conteúdo, mas que também, valorizava a dimensão humana e as possibilidades de sensibilizar os alunos para aprenderem com alegria, entusiasmo e criatividade.

1.2) JUSTIFICATIVA

Eu queria que a finalidade
Fosse amiga da verdade
Prima da observação...

Quando escolhemos trabalhar com sexualidade, por exemplo, sabíamos pela experiência prática da preferência dos alunos por saber mais sobre esse assunto em detrimento de outros relevantes também, como a questão das drogas. Essa preferência ocorria justamente porque os alunos se encontram em plena adolescência, cheios de dúvidas sobre sua sexualidade e, muitas vezes, sem ter com quem conversar sobre isso na família.

Ao identificar uma lacuna pedagógica no currículo de Ciências, quanto ao ensino e aprendizagem dos temas sexualidade, drogas e preconceitos, buscamos também uma forma de intervenção que fosse relevante e interessante para os alunos, integrando os temas de forma natural e criando um contexto que favorecesse a aprendizagem de forma significativa.

Dentro do currículo de Ciências, os temas citados merecem um maior aprofundamento teórico e prático. Verificamos que conteúdos dos Temas Transversais: Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das Doenças Sexualmente Transmissíveis); Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade) e Saúde (Autocuidado, Vida coletiva) podem ser trabalhados de forma integrada e contextualizada dentro da disciplina Ciências. (BRASIL, 1997 b)

Visando possibilitar ao aluno um maior aprofundamento em assuntos que permeiam o seu cotidiano e que muitas vezes não são

abordados em sala de aula de forma significativa, nos propusemos a criar uma metodologia que favorecesse a inserção desses conteúdos articulados a uma intervenção pedagógica que aliasse a ludicidade e os jogos teatrais.

A escolha dos temas sexualidade, drogas e preconceitos, portanto, se insere numa constatação de que é necessária uma abordagem educativa estimulante e atrativa para os alunos, já que a aprendizagem memorística não favorece a compreensão e a reflexão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivos do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos), que os alunos possam, entre outras coisas:

- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação." (BRASIL, 1997 b, p. 26)

Segundo os PCN, o ensino de Ciências Naturais precisa se tornar melhor, pois :

> A despeito de sua importância, do interesse que possa despertar e da variedade de temas que envolvem o ensino de Ciências Naturais tem sido frequentemente conduzido de forma desinteressante e pouco compreensível. (BRASIL, 1997b, p. 26)

Alguns conteúdos, especialmente os relacionados à saúde e os órgãos reprodutivos, são vistos formalmente, integram o currículo, especialmente no tocante a anatomia e fisiologia, mas existe uma necessidade de ampliar as discussões sobre sexualidade na escola.

> (...) É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. (...) De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 2008, p. 80)

Apesar dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através dos os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997 a) deixarem claro que essas discussões devem estar presentes na escola, de maneira transversal, nas práticas cotidianas, as crianças e adolescentes ainda veem as aulas de ciências (com todas as suas limitações) como um espaço no qual as questões sobre sexo e sexualidade podem aflorar. (CRUZ, 2008)

Para Delizoicov, Angotti & Pernambuco (2009, p. 127) a maioria dos professores da área de Ciências Naturais ainda permanece seguindo livros didáticos, “insistindo na memorização de informações isoladas, acreditando na importância dos conteúdos tradicionalmente explorados e na exposição como forma principal de ensino**.”**

A desinformação ou o comodismo podem favorecer a soberania do manual escolar, que acaba por ditar as regras do processo educativo, eclipsando o trabalho pedagógico do professor. Ao utilizá-lo como único referencial teórico, associando-o ao planejamento de ensino (objetivos pedagógicos, seleção e organização de conteúdos escolares, metodologia de ensino, recursos didáticos e sistemática de avaliação), acaba-se por e convertê-lo numa espécie de “mestre-mudo”, sem dar espaço a novas abordagens didáticas e muito menos a valoração dos saberes dos alunos. (D`ÁVILA, 2002)

Sem dúvida que a ludicidade pode contribuir para a educação, mas é também necessário rever a estrutura do curricular como um todo, visto que a fragmentação e a fragilidade que gera essa “lacuna pedagógica” à qual nos referimos está assentada na precariedade e quase imutabilidade do currículo tradicional.

Yus (2002, p. 14), defende a educação integral, holística, e explica que o processo de fragmentação é um fator que nos afeta em vários segmentos da vida. Nossas escolas respiram fragmentação por todos os poros: “organização (tempos e espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados”, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas.

Em um só dia de aula, o estudante do Ensino Fundamental II pode ter, por exemplo, cinco professores, cinco aulas e cinco conteúdos completamente diferentes e sem nenhuma conexão com sua realidade. Apesar do destaque que se dá a interdisciplinaridade[5], dentre outros termos, até na mesma disciplina existem conteúdos que não se interpenetram. Isso pode funcionar como algo muito abstrato para o aluno, gerando desinteresse ou mesmo não favorecendo a assimilação.

Não basta constituir "um conjunto de saberes e práticas" e acreditar que se tem um "competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicas (Delizoicov, Angotti & Pernambuco (2009, p. 32), sendo assim um professor de Ciências. Precisamos romper e superar o "senso comum pedagógico impregnado" no ensino e aprendizagem desta área do conhecimento.

A apropriação do conhecimento não ocorre automaticamente pela "mera transmissão mecânica de informações." É preciso mais para que se possa aprender e Ausubel (1980), Vygotsky (1998, 2000, 2003, 2007), dentre outros autores discorrem muito bem sobre isso. Como diria Winnicott (1975, p. 12) "os fatos podem ensinar."

Quando damos voz e vez aos alunos, estamos imbuídas de uma intencionalidade, que é justamente a de permitir que seus conhecimentos, suas realidades e suas experiências sejam valorizadas e ancorem a compreensão, a assimilação e a apropriação dos conteúdos trabalhados.

A intervenção didática teve um cunho lúdico, era dinâmica e se afastava do clima tradicional de sala de aula, com foco na mediação didática do professor. Havia componentes curriculares e objetivos bem definidos e claros quando ao que se desejava que fosse aprendido pelos alunos e na percepção deles isso ocorreu.

[5] **Interdisciplinaridade** é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. (POMBO, 2005)

1.3) PROBLEMATIZAÇÃO

Procurando o "X" da questão

Abri o baú da memória

E libertei as caixinhas de Pandora

Presas na minha própria dedução

A intervenção didática baseada na contextualização lúdica[6] de conteúdos de Ciências, ancorados no método dos jogos teatrais pode favorecer a aprendizagem dos temas sexualidade, drogas e preconceito?

Na sua prática docente, nas suas peculiaridades, cada professor pode buscar suas próprias alternativas metodológicas para promover um ensino mais significativo. Não existem fórmulas, mas talvez, iniciativas que se revelem bem-sucedidas e por isso mereçam ser mais bem estudadas, melhor conhecidas, divulgadas e incorporadas aos tradicionais métodos de se ensinar e supor que houve aprendizagem.

Segundo Yus (2002, p. 91), a experiência foi a "base da aprendizagem desde o aparecimento do primeiro ser humano na Terra." Com a consolidação do pensamento cartesiano, "tudo que é racional, científico e tecnológico" passou a ser supervalorizado, em detrimento da experiência. Essa mudança de paradigma teve repercussão na escola, levando a uma sucessão de conceitos sobre os processos de aprendizagem.

> Nosso conceito sobre os processos de aprendizagem foi desvirtuado, primeiro pelo racionalismo e, depois, pelo behaviorismo, orientações que agora começam a ser questionadas. Ao centramos no racional, perdemos de vista o papel da nossa experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e, nesse processo, perdemos também nossa capacidade de equilibrar a centralidade do "científico" em nossas vidas. (YUS, 2002, p. 92)

O modelo de ensino centrado no aluno é uma perspectiva "que reúne um enfoque centrado tanto nos alunos individualmente (com suas qualidades herdadas, experiências, expectativas, circunstâncias, dotes,

---

[6] Chamamos de contextualização lúdica, a intervenção didática composta de dez aulas, de duas horas de duração cada e reunidas na **Oficina de Ludicidade e Jogos Teatrais**, e descrita em detalhes no ANEXO A.

interesses, capacidades e necessidades)" quanto no próprio processo de aprendizagem. Com isto, busca produzir práticas de ensino "capazes de promover maiores níveis de motivação, aprendizagem e rendimento em todos os aspectos." (MCCOMBS e WHISLER, 2000, apud Yus, 2002, p. 69)

O ensino de Ciências apresenta uma lacuna didática quando deixa de explorar habilidades sociais e recursos lúdicos, aliados aos jogos teatrais para promover uma aprendizagem significativa. As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. "São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo." (SPOLIN, 2007, p. 209)

Almeida (2001) afirma que nenhuma proposta pedagógica é adequada a toda e qualquer situação de ensino-aprendizagem. Para que seja colocada em prática, o professor precisa se apropriar dela, reconstruí-la. "Propostas aplicadas mecanicamente, como se fossem receitas, meras reproduções do que propõem, estão fadadas ao fracasso." (ALMEIDA, 2001, p. 33)

Apple (1989, p. 31), no seu discurso empolgado e em primeira pessoa, diz que "capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos." E os PCN (BRASIL, 1997 a) indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos possam:

> (...) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997 b p.12)

Com esta pesquisa participante, indagamos: como os jogos teatrais e as atividades lúdicas podem favorecer a aprendizagem dos temas sexualidade, drogas e preconceitos?

Apropriar-se de elementos lúdicos, atividades artísticas, debates, recursos audiovisuais, revistas, jornais e outras formas de se explorar o momento da aula visando criar uma cultura de participação e

desenvolvimento de habilidades e procedimentos é algo bastante desejável.

O teatro pode ensinar e os jogos teatrais também. Japiassu (2001, p. 22) fala da importância do teatro como meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, podendo contribuir para o conhecimento mobilizando e coordenando "as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva" do aluno "tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana." JAPIASSU, 2001, p. 22)

Uma das alternativas possíveis seria utilizar as técnicas dos jogos teatrais difundidos por Spolin (1992, 2001 a, 2001 b, 2007) e também utilizados com sucesso por Reverbel (2009), Koudela (1998, 2012), Japiassu (1998, 2001) e Neves & Santiago (2010). Fomentar conhecimentos que não devem ser mecanicamente memorizados é desejável. Quando revestidos de importância e significado, poderão ser internalizados, sentidos e vivenciados, promovendo uma aprendizagem contextualizada.

Spolin (2007, p. 63) afirma que nas "oficinas de jogos teatrais, os estudantes devem sentir-se livres para explorar" enquanto que Reverbel (2009) não recomenda que se realizem "peças", previamente ensaiadas para um público, pois nesse formato se geraria uma expectativa por parte desses espectadores sobre o desempenho artístico e profissional do aluno.

Na intervenção didática "Oficina de Ludicidade e Jogos Teatrais" não se objetivou formar atores, mas estimular alunos a desenvolverem a criatividade, a oralidade, a liberdade, a expressão corporal por meio de atividades, dinâmicas, jogos teatrais, debates, dentre outras abordagens, mas sempre com o lúdico presente.

Entendemos que a finalidade do jogo teatral na educação escolar "é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e o uso interativo da linguagem." (JAPIASSU, 2001, p. 20).

Boal (2005, p. 56) diz que “o teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa”. Para ele, o teatro é uma estratégia de educação não formal, que propicia o desenvolvimento, a criação artística e o acesso cultural às comunidades.

No teatro popular qualquer tema pode ser abordado, porém alguns são prioritários e possuem maior relevância aos temas políticos e sociais. Os pressupostos conceituais desse tipo de teatro giram em torno de cultura, cidadania e opressão em uma sociedade dividida em classes sociais.

> Os jogos teatrais reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realize, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. (BOAL, 2005, p. 16)

Podemos ensinar agregando a ludicidade, o jogo e o imaginário. Podemos dar espaço para que a criatividade seja requisitada e desenvolvida. A ludicidade é um elemento pouco vivenciado e internalizado nas práticas escolares dos alunos do Ensino Fundamental, e menos ainda no Ensino Médio. Geralmente está associada às disciplinas de Artes e Educação Física.

Segundo Farias (2008), as aulas de Artes, em geral, retiram o estudante da carteira e o liberam de uma forma rígida fazendo o corpo circular mais livremente no espaço de aprendizagem. Isso possibilitaria o desenvolvimento dos domínios psicomotor, afetivo e estético, geralmente pouco valorizados em sala de aula. Nas demais disciplinas, um corpo teórico de conteúdos e as formas tradicionais de ensinar são mais frequentes.

Por que, para que e como se ensinar conteúdos de Ciências de forma lúdica? E quando nos referimos ao lúdico, entendemos os jogos teatrais como um tipo de atividade lúdica.

Segundo Koudela (1998), ao estimular a criatividade, por meio dos jogos teatrais, podemos ir além da experiência de ensino baseada tão somente nos aspectos formais. E os jogos teatrais (*theater games*), que foram originalmente desenvolvidos por Spolin (1992, 2001 a, 2001 b,

2007), com o objetivo de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores são um meio adequado para este estímulo.

Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente. Essa técnica aliada e adaptada às necessidades da turma, podem contribuir no processo de fomentar uma prática pedagógica mais rica e diversificada.

Apesar de toda riqueza que os jogos teatrais trazem para a sala de aula, talvez eles sejam pouco utilizados pelos professores nos diferentes níveis de ensino. Justamente pelo desconhecimento dos benefícios que eles podem trazer para os alunos. Acreditamos que seja preciso investigar e contribuir para que as experiências dos jogos teatrais e contextos lúdicos sejam mais disseminados.

1.4) OBJETIVO GERAL

Analisar se as práticas lúdicas dos jogos teatrais favorecem a aprendizagem de Ciências, especificamente nos temas sexualidade, drogas e preconceitos no âmbito da intervenção educativa proposta para os alunos pesquisados.

1.5) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer a relação entre a utilização de métodos diversificados (lúdicos, práticos, jogos teatrais, etc.) o ensino de Ciências, mediante intervenção educativa, a fim de observar qual a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem a partir desse método;
- Devolver estes resultados à escola, principalmente, ao grupo de alunos participantes.

Esta dissertação foi organizada em 5 tópicos e obedeceu aos critérios da pesquisa científica difundidas por autores como Lüdke & André (1986), Richardson (1999) Gil (1998, 2011), Barbier (2002), Thiolent (2006) e Triviños (1992). A leitura desses autores contribuiu para a decisão de que estrutura metodológica adotar. Quanto à estruturação metodológica,

seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho participante, como definido por Minayo e colaboradores (2009).

Os tópicos são os seguintes:

1) **Introdução**, que apresenta as inquietações que nos levaram a buscar uma metodologia lúdica para o ensino e aprendizagem de Ciências em temas determinados (sexualidade, drogas e preconceitos). Citamos o referencial teórico utilizado, justificamos a pertinência deste estudo e discorremos sobre a lacuna didática que a nossa prática docente permitiu perceber no ensino de Ciências. Apresentamos a problematização e o objetivo geral e específico da pesquisa.

2) **Fundamentação teórica** aborda os aspectos mais relevantes do conhecimento sobre a ludicidade, os jogos teatrais e a aprendizagem. Procuramos tecer um texto que abordasse de forma articulada os três temas de conhecimento, no entanto, para efeito de sistematização, eles aparecem semi-delimitados por diferentes tópicos.

3) Apresentamos **o percurso metodológico**, esclarecendo porque optamos pela pesquisa participante e fazendo uma breve descrição do contexto escolar escolhido. Realizamos uma pequena descrição do perfil de aprendizagem dos alunos pesquisados, e para isso recorremos às suas fichas individuais, com boletim de notas e anotações feitas nas cadernetas de aulas regulares. Também observamos os alunos durante a intervenção educativa e descrevemos sua atuação nas mesmas. Descrevemos a intervenção educativa, que para os alunos foi chamada de “Oficina de Jogos Teatrais e Ludicidade”;

4) A **análise e tratamento** do material empírico foi realizada a partir das falas espontâneas que ocorreram ao longo das intervenções educativas, dos questionários semiestruturados e entrevistas abertas, que aconteciam similarmente a um debate.

5) Nas **considerações finais**, fazemos uma reflexão acerca das possibilidades que as atividades lúdicas e os jogos teatrais apresentam para educação formal e validamos sua contribuição para a aprendizagem dos alunos em questão.

1) FUNDAMETAÇÃO TEÓRICA

A ludicidade só é de fato sentida
Quando se tira
A máscara da formatação

Com base nas leituras realizadas, buscamos sintetizar e estabelecer conexões entra as ideias expostas pelos autores consultados e nossa visão e interpretação do conhecimento. Na fundamentação teórica, vamos apresentar três enfoques: ludicidade, jogos teatrais e aprendizagem.

2.1) LUDICIDADE: CAMINHO PARA DIVERSIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conceituar ludicidade não significa esgotar suas possibilidades de entendimento, enquanto palavra que está imbricada com as concepções que temos de jogo, brincadeira, lazer, prazer, liberdade e divertimento.

A educação lúdica esteve presente em todas as épocas e povos em diferenciados contextos. Ela integra uma vasta rede de conhecimentos inseridos não apenas no campo da educação, mas também nas aéreas da psicologia e fisiologia por exemplo.

Fragmentamos a palavra ludicidade e fizemos uma síntese do que entendemos sobre ela com base nas atividades práticas que desenvolvemos. Para isso, foi necessário explorar o conceito de jogo que são difundidos por autores como Brougère (1998), Huizinga (2008) e Kishimoto (1998, 2001).

Os conceitos de ludicidade, dimensão lúdica, ludo educação, são esclarecidos por Luckesi (2002), D`Ávila (2007), (2001), Macedo, Petty & Passos (2005), dentre outros.

Wittgenstein (apud Brougère, 1995, p. 20) ressalta que há inúmeras maneiras de utilizar a linguagem e o que entendemos por “signos, palavras e frases” podem variar de diversas maneiras e um “mesmo termo pode ter

significações muito diversas de acordo com seu uso.” Não parece existir, portanto uma “estabilidade” no que ele denomina “jogo de linguagem[7]”, mas uma correlação entre os sentidos de uma mesma palavra, pressupondo analogias, afinidades e uma lógica que norteia e concede sentido ao vocábulo.

A gênese das palavras geralmente nos fornece uma pista do seu significado primordial e construir um conceito que englobe as diversas contribuições de autores que trabalham a ludicidade é de alguma forma ressignificar suas concepções.

Encontramos nos textos consulados muito mais sobre os verbetes “atividades lúdicas” e “lúdico do que o termo ludicidade em si. E o “brincar”, “brinquedo” e “brincadeira” estão de tal forma associados ao conceito vigente de lúdico, que dissociar ou tentar promover um distanciamento entre esses entendimentos não é simples. No entanto, a palavra que mais apresentou estudos disponíveis e que se relativiza à ludicidade, foi o vocábulo “jogo”.

A etimologia da palavra jogo aponta para a sua acepção mais comum. "Jogo deriva de *jocus* (divertimento, jogo de palavra), que freqüentemente traduz *ludus*, mas não em todas suas acepções*.” Ludus* também denomina escola, mesmo que hoje em dia a escola não seja sinônimo do que se entende por lúdico. O lugar das "atividades sérias" e a necessidade do jogo como "relaxamento" vem contribuir com a associação entre a arte e o jogo, que autores como Kant e Schiller utilizam no final do século XVIII. Jogo e arte podem parecer ambos como se opondo a seriedade das atividades úteis em primeiro grau. E é justamente devido a "força de oposição ao trabalho" que se conseguiu introduzir a arte na esfera do jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 36)

Os jogos sempre constituíram uma forma de atividade inerente ao ser humano, ultrapassando o caráter restrito de divertimento e prazer.

[7] “Jogo de linguagem” é considerado por Wittgenstein um sistema ligado a um contexto, a um modo de vida “onde o significado das palavras não deve mais ser compreendido como algo fixo e imutável ou como uma propriedade que emana da palavra, mas sim como algo em que as expressões linguísticas e a linguagem propiciam uma variabilidade com contexto e objetivos específicos. (RUY, 2011, p. 89)

Entre os primitivos, por exemplo, as atividades, de dança, luta, caça e pesca eram tidas como formas de sobrevivência e preservação das tradições, no entanto, muitas dessas atividades encerram um contexto lúdico.

Brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem ser confundidos, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado. O caráter polissêmico da palavra é citado por autores como Brougère (1998), Bomtempo e colaboradores (1986) e Kishimoto (1994) que discutem as dificuldades existentes na definição dessas palavras nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. Segundo eles, cada idioma possui particularidades na utilização das mesmas, o que as faz diferirem entre si.

Sem pretender fazer um percurso histórico do papel do jogo nas sociedades anteriores, ressaltaremos o emprego do termo jogo, entendido por Brougère (1998, p. 14) como polissêmico e às vezes ambíguo, estratificado em "vários níveis de significação" e desprovido de uma "definição rigorosa".

> Jogo é o que o vocabulário científico denomina "atividade lúdica", quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias ao participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo, de uma maneira direta ou mais ou menos metafórica (tais como os jogos políticos). (BROUGÈRE, 1998, p. 14)

Para a caracterização do objeto lúdico, cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil. O vocábulo brinquedo, utilizado no português, é *jouet* no francês e *toy* na língua inglesa, com clara distinção semântica. (DUARTE & CORDAZZO, 2007)

Tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada pessoa pode entendê-la de diferentes formas. Pode-se falar de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, etc. No faz-de-conta, por exemplo, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, as regras padronizadas permitem a movimentação das peças e assim cada jogo apresenta suas especificidades. (KISHIMOTO, 1997)

Atualmente, muitos textos inserem a ludicidade no âmbito da educação infantil, mas, já houve um tempo em que o mundo adulto não se diferenciava do mundo infantil e a criança era tratada como uma “miniatura” do adulto. Na junção desses dois “mundos”, os jogos caracterizavam a própria cultura. (2001)

Huizinga (2007) entende o jogo como elemento da cultura humana, sendo que o jogo é ainda anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados mesmo por animais. O autor diz que “A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (p.32).

> Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de

Para Huizinga (2007) o homem sempre manifestou uma tendência lúdica - uma competência inata para brincar e jogar. Assim sendo, o *Homo sapiens* também poderia ser denominado como *Homo ludens*. Para este historiador, o jogo é um fenômeno presente em todas as sociedades, sendo inegável a sua existência como elemento da cultura. Nesse sentido, reconhecer o lúdico na sociedade e na educação significaria buscar satisfazer a um impulso natural do ser humano.

Segundo Brougère (1998) uma atividade poderia ser considerada um jogo quando interpretada e reconhecida como tal pelos atores sociais em função da imagem que eles têm dessa atividade.

Já Bruhns (1996) afirmou que o esporte é apenas uma das manifestações do jogo, dentro de um contexto socializado e universal. Ele citou a imposição de regras, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juízes e capitães como aspectos que caracterizam o esporte. Já no jogo, os componentes característicos seriam a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia e a expressividade, dentre outros. (BRUHNS 1996, p. 39).

Segundo Macedo, Petty & Passos (2005, p. 14) jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcados. No jogo existe o ganhar ou perder implícito, enquanto que na brincadeira, o foco é a diversão, o passar tempo, o divertimento, o faz de conta. “A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos.” E à medida que nos tornamos mais velhos e “sérios” o brincar perde seu espaço, pois certamente ninguém gostaria de ser estigmatizado como “infantil”.

Outros autores, como Claparède (Apud Almeida, 2001, p. 24) viram no jogo uma atividade que gera interesse, implica esforço e estabelece relações com o trabalho. Para ele, o jogo seria uma etapa indispensável para aquisição do trabalho, sendo que suas proposições foram decisivas para o estabelecimento de uma relação intrínseca e epistemológica entre o jogo e o trabalho escolar – propostas essas desenvolvidas por educadores que o sucederam.

Embora pareça ser muito recente a ideia da importância de jogos educativos, Platão (427-348) já sugeria que os primeiros anos das crianças deveriam ser ocupados com jogos educativos, para ambos os sexos e desenvolvidos sob vigilância nos jardins de crianças. Ele conferia ao esporte, muito difundido já naquela época, valor educativo, moral e o considerava como tão importante quanto à cultura intelectual, visto que colaborariam com a formação do caráter e da personalidade. Condenava o espírito competitivo dos jogos que eram estimulados pelo Estado e acreditava que esse tipo de competição causava danos à formação de crianças e jovens. (ALMEIDA, 2001).

Platão já utilizava de elementos lúdicos para ensinar matemática. Aplicava exercícios de cálculos ligados a problemas concretos e estes eram extraídos do cotidiano e desejava que os problemas elementares de cálculos não se limitassem apenas às aplicações práticas, mas também atingissem um nível superior de abstração.

Essa descrição histórica do jogo é muito presente nos autores consultados e Rosamilha (1979) dedica os primeiros três capítulos de “Psicologia do Jogo e aprendizagem infantil” a esse percurso histórico do

jogo. Começando com o lúdico na Bíblia e no Cristianismo e abordando também a influência romana e a tradição grega. Depois ele passa a categorizar, de acordo com o século, como se apresentava o cenário da criança, do lúdico, dos jogos e brincadeiras, em diferentes momentos e regiões. São citadas cidades de Bizâncio no século XII, Constantinopla sob dominação turca nos séculos XVI e XVII. Portugal no fim do século XVII, Holanda, também no século XVII, Alemanha na época romântica (fim do século XVII, início do XIX e a Rússia no início do século XX.

É muito rico o *tour* histórico que Rosamilha (1979) nos proporciona, e na sua indagação sobre a contribuição indígena para a infância, ludicidade, jogos e a educação. Identificamos uma provável fonte de investigação para uma futura pesquisa de doutorado. Essa luz que ele lança sobre o tema, nos acendeu de imediato a chama que é necessária para motivar uma pesquisa em educação. ´

A riqueza da cultura indígena brasileira, suas posturas diante da infância e os elementos místicos atrelados ao brincar foram sintetizados numa citação de Lukesh[8] (1976, p.146).

> O máximo de ternura dispensada pelos índios de ambos os sexos se evidencia na sua conduta com relação aos próprios filhos. (...) Também o homem sabe brincar com os pequenos, de maneira comovente. Sempre, ao brincar, imita a vida agitada dos adultos; o brinquedo feito pelo pai para o filhinho é, antes de mais nada, um arco e uma flecha, tal qual se conta no mito do fofo do jaguar. O jaguar que assume o papel de pai do menino fabrica para ele arco e flecha. Apesar de os selvícolas gostarem tanto dos filhos e a eles dispensarem mil e um cuidados, não é certo supor que jamais chegariam a ponto de castiga-los ou batê-los. (LUKESH, apud ROSAMILHA, 1979, p. 21)

Rosamilha (1979, p. 24) também descreve a infância entre os Astecas e aponta para a importância capital da dança e da música nas culturas indígenas. Os instrumentos musicais, como guizos e matracas são muito desejados pelos indígenas. E eles se sentem “crescendo” à medida que dançam e cantam melhor do que antes. É como se o “lúdico”, natural a eles, constitua elemento da personalidade e de cultura.

[8] Rosamilha cita o Livro “O mito e a vida dos índios caipós”, de Lukesh.

A educação lúdica esteve presente em todas as épocas e povos em diferenciados contextos e integra uma vasta rede de conhecimentos inseridos não apenas no campo da educação, mas também nas aéreas da psicologia e fisiologia por exemplo. CLAPARÈDE (1916 e 1930) enfatiza a importância do papel desempenhado pelo jogo, num terreno comum entre a Pedagogia e a Sociologia, como motor de autodesenvolvimento, logo como método natural de educação enquanto instrumento de desenvolvimento; CHÂTEAU (1987), em seu estudo, intitulado "*L'enfant et le jeu*", constatava e apontava o papel primordial do jogo na formação da criança e do adulto.(MENEZES & FOSSA, 2004, p.3)

O jogo, do ponto de vista da Psicologia, foi pesquisado segundo três tendências: a behaviorista, a psicanalítica e a cognitivista. Na visão behaviorista, relaciona-se o brinquedo ao comportamento da criança[9]. Na psicanalítica, se estuda a função simbólica do brinquedo e o seu papel nas fantasias infantis, justificando o enfoque no jogo livre. Já Freud (apud MENEZES & FOSSA, 2004) vinculava o jogo à expressão dos instintos, mais concretamente, ao instinto do prazer, seguido por KLEIN (1932), ERIKSON (1950), WINCOTT (1971), ABERASTURY (1972) e BETTHLHEIM (1988).

Na visão cognitivista, são investigadas as influências das atividades lúdicas no desenvolvimento mental do ser humano e os principais autores são PIAGET (2002, 2005) e VYGOTSKY (1998, 2000, 2003, 2004). Embora não rejeitemos as contribuições das tendências behaviorista e psicanalítica, nos identificamos mais com as propostas do cognitivismo e construtivismo proposto por Vygotsky.

Muitos são os psicólogos, biólogos e educadores que têm tido como objeto de estudo e interesse o papel do jogo no desenvolvimento da criança. SPENCER (1855) considera o jogo como resultado do excesso de energia acumulada, e GROOS (1898) associava o jogo fundamentalmente à condição humana. Referia-se ao jogo na Biologia como um aspecto de

[9] Rosamilha (1979), em Psicologia do Jogo e da aprendizagem infantil, discorre muito bem sobre esse tema.

necessidade enquanto instinto, e na Psicologia como um ato voluntário; MENEZES & FOSSA, 2004)

Muitas das civilizações antigas, como os egípcios, maias e romanos utilizavam os jogos como um meio de transmissão de conhecimentos, valores e padrões da vida social e isso ocorria a partir do contato entre as diferentes gerações. (MAROU, apud ALMEIDA, 2001)

> Com a ascensão do cristianismo, os jogos foram perdendo seu valor, pois eram considerados profanos e imorais e sem nenhuma significação. A partir do século XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos e os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática. Impuseram, pouco a pouco, às pessoas de bem e aos amantes da ordem uma opinião menos radical em relação aos jogos. (ALMEIDA, 2001, p.21).

A educação na Idade Média esteve muito atrelada a Igreja Católica e essa inserção por parte dos padres disciplinada dos jogos “reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados A partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos”. (AIRÈS, apud ALMEIDA, 2001)

Coube aos jesuítas editar e latim os tratados de ginástica com as regras e jogos recomendados e levaram para os colégios da época “a dança, a comédia, os jogos de azar transformados em práticas educativas para aprendizagem da ortografia e da gramática”. (ALMEIDA, 2001, p.21).

Outros teóricos, precursores de novos métodos na educação frisaram a importância do processo lúdico na educação, destacando-se o filósofo Rousseau (1712-1778), que considerava que a criança tem meios de sentir, pensar e agir muito próprios e que não aprenderia nada senão por meio da sua própria conquista ativa do conhecimento. Duarte Jr (1995, p. 29) ressalta que o ser humano “experiência o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sentido, através de simbolizações adequadas.” Portanto, as experiências só se tornariam significativas após serem vividas e internalizadas.

Em sua obra “Emílio ou da educação”. Rousseau afirmou que não seria necessário dar aos alunos nenhuma espécie de lição verbal, sendo que as lições deveriam vir da experiência. Quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, afirmou que se tem grande trabalho em procurar os

melhores métodos para ensinar a ler e escrever. “O mais seguro de todos eles, de que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo de aprender e abandone dados e tudo mais e qualquer método será bom”. (ROSSEAU, apud ALMEIDA, 2001, p.22).

Contemplar sentimentos, sensações e a intuição tanto quanto a razão, “levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos,” seria uma forma da educação superar “as tradicionais fronteiras entre as disciplinas” se constituindo num “caminho, possível, criado pelos arte-educadores para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como sujeitos da história.” (FARIAS, 1999, p. 69). Percebemos que arte-educação, ludicidade e ludopedagogia encerram um mesmo aspecto conceitual, onde o prazer e as motivações do sujeito são valorizados e ressaltados.

> O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2009, p.43)

Foram bastante apreciáveis as contribuições de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e mais tarde Dewey (1859-1952), que trouxeram inovações significativas a educação. Para Pestalozzi a pedagogia deveria considerar a criança como criadora e despertar nela, por estímulos próprios, suas faculdades para criação produtiva. Com Froebel, os métodos lúdicos na educação foram fortalecidos e ele destacava também a importância do pai e da mãe no processo de educação das crianças. Já Dewey descreveu o jogo como ambiente natural das crianças, salientando que referências abstratas e remotas não despertariam o interesse delas. (ALMEIDA, 2001, p.23).

Os jogos educativos, propostos por Froebel, foram também entendidos por Maria Montessori (1870-1952) como necessários para a educação de cada um dos sentidos, surgindo daí a concepção de “jogos sensoriais”. A brincadeira, simbólica ou com a utilização de regras, não tem

apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Mesmo sem intencionalidade, pela brincadeira a criança, acessa uma série de aspectos que contribuem tanto para o conhecimento individual quanto o social, desenvolvendo os aspectos físicos e sensoriais. Os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência são desenvolvidos nos jogos sensoriais e nos exercício e atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras. (CORDAZZO & VIEIRA, 2007)

Piaget (2002, 2005) citou em suas diversas obras fatos e experiências lúdicas, demonstrando ter grande entusiasmo por esse processo. Para ele os jogos não são apenas uma forma de dispersão de energia ou entretenimento, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e à medida que criança se desenvolve, passa a reconstruir objetos e reinventar coisas. Ressalta que os métodos de educação das crianças exigem que se forneça material conveniente, para que possam assimilar as realidades intelectuais compatíveis com sua uma inteligência infantil.

> Desde Claparède e Dewey, Wallon, Leif e Piaget, está bastante claro que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensáveis à prática educativa." Quanto a prática educativa, o lúdico tem sua verdadeira forma com o enfoque apresentado por Celestin Freinet ao definir *trabalho-jogo*; com o enfoque *trabalho* (busca, esforço, seriedade, produção-satisfação, crítica) proposto por Makarenko e Snyders e político libertário proposto por Paulo Freire.. (ALMEIDA, 2001, p.26).

Wallon descreve a importância e essência do lúdico no desenvolvimento da criança enquanto que Leif e Brunelle definem a natureza do jogo e procuram características da atividade lúdica em todas as idades. Já para Marakenko não existe oposição ente realidade e prazer e a obra educativa deveria ter uma finalidade bem clara e definida. (ALMEIDA, 2001).

Snyders traz o jogo como trabalho, atividade séria e afirma que a educação tradicional estabelece entre o jogo e o trabalho um fosso, que torna indispensável uma intervenção rigorosa do professor para se evitar que as crianças sejam atraídas apenas pela brincadeira. Segundo ele elas as crianças não encontrarão nas próprias forças possibilidades de resistir às forças que as atraem para as brincadeiras. (ALMEIDA, 2001)

Segundo Vygotsky (1991) a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Essa teoria foi ampliada por Elkonin (1998) e Leontiev (1994) que ressaltaram que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Num ambiente sem pressão, estando presente a confiança nos parceiros do jogo, num clima de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo as condições para aprendizagem são mais propícias. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição. (KISHIMOTO, 2001)

Segundo Almeida (2001, p. 31) a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, “enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadora, inteligentes, socializadoras”, fazendo do ato de educar um compromisso consciente e intencional. Marakenko (apud Almeida, 2001) dizia que o “jogo é tão importante ara a criança como o trabalho é para o homem”, daí a importância do jogo no desenvolvimento do cidadão. A educação lúdica exige em sua prática participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação.

> Como e não bastassem os desencontros na família e o desrespeito na escola, a criança é vítima da televisão. Esta representa uma grande indústria de venda associada ao capital monopolista, e a vítima mais cobiçada é a criança. Por meio de desenhos, filmes, comerciais, novelas, programas infantis, incutem-lhe, desde cedo, valores de consumo, submissão, sonhos, ilusões, preparando-a para ser a “cidadã” de amanhã.” (ALMEIDA, 2001, p. 36)

Na discussão e classificação de acordo com a psicologia genética de Piaget (2002) da natureza do jogo, cada fase do desenvolvimento humano apresenta diferentes necessidades e preferências. As fases são classificadas em sensório-motora (de 1 a 2 anos aproximadamente); fase simbólica (de 2 a 4 anos, aproximadamente); fase intuitiva (de 4 a 6/7 anos aproximadamente); fase da operação concreta (de 6/8 a 11/12 anos,

aproximadamente) e a fase da operação abstrata (a partir de 11 anos – adolescência).

É na fase da operação abstrata que se situam os alunos pesquisados neste trabalho. O adolescente pode encontrar grande prazer em realizar atividades físicas, tais como esporte ou ginástica. Geralmente, os jogos intelectuais exercem grande atração, tais como os quebra-cabeças, discussão, pesquisa, trabalhos de grupo, projetos, jogos eletrônicos, corridas e aventuras. “É o estágio em que o adolescente é capaz de raciocinar dedutiva e indutivamente proposições referentes à ciência, e esta, às vezes, até e confunde com o *mistério*.“ Os jogos de regras, prática de discussão, o exercício da expressão corporal e da linguagem, o discernimento de valores, a produção de textos e descobertas científicas, o exercício da liderança democrática possibilitam uma nova visão de mundo, uma nova postura diante da sociedade e uma libertação do senso comum.” (ALMEIDA, 2001, p. 56)

Os adultos que exercem hoje cargos de liderança, geralmente exercitaram essa prática na adolescência em grupos organizados, como grêmios, diretórios estudantis, comunidades e associações grupais.

> O adolescente, em sua exuberância psicológica, submetido a longos períodos de imobilismo em carteiras fixas, obrigado a um silêncio antissocial, revolta-se ou recolhe-se em um isolamento ostensivo; toda a força de sua mocidade é, pois desperdiçada pela insistência de uma conduta diretiva e imposta. (ALMEIDA, 2001, p. 56)

A educação lúdica além de contribuir e influenciar na formação da pessoa também é uma prática democrática, visto que exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social sem perder de vista o compromisso com a transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2001)

Um ambiente descontraído, com brincadeiras também podem colaborar no processo de educar. A “ludo educação” é, segundo (DOHME, 2002) uma técnica onde podem ser postos em prática conceitos como os do construtivismo, visto que a aprendizagem ocorre continuamente com a participação do aluno de forma divertida e dinâmica, por meio de brincadeiras e jogos que estimulam o desenvolvimento emocional e o relacionamento entre aluno-aluno e aluno-professor.

Geralmente classificamos jogos e brincadeiras a partir dos seus conteúdos, materiais, preferências ou estrutura. Neste caso estamos emitindo um julgamento, que pode basear-se em conceitos (que nos permitem fazer classificações) ou inferências (que nos permitem fazer observações, regulações ou avaliações não-conceituais. Macedo, Petty & Passos (2005, p. 15) sugerem que utilizemos “indicadores”, que segundo eles, permitem “observar partes, elementos, detalhes, que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente.”

Segundo Macedo (2003), os 4 indicadores que permitem inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, favorecendo a dimensão lúdica nas atividades escolares, são (na perspectiva das crianças) os que apresentam as seguintes qualidades:

1. terem prazer funcional e serem desafiadoras;
2. criarem possibilidades ou disporem delas;
3. possuírem dimensão simbólica;
4. expressarem-se de modo construtivo ou relacional;
5. Expressão construtiva da atividade lúdica.

> A hipótese é que, se soubermos observar a presença - maior ou menor - do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a ser reféns das crianças ou condenados a praticar coisas engraçadas, mesmo que sem sentido. (MAECEO, PETTY & PASSOS, 2005, p. 15)

1) O prazer funcional, na concepção de Macedo, Petty & Passos (2005, p. 18) é tudo aquilo que é feito por motivação intrínseca, porque é desafiador e “vale à pena repetir”. Em situações práticas de sala de aula, quando vamos ao “Lago[10]”, e um estado de euforia toma conta da maioria dos alunos, sair das “quatro paredes” parece ser mais precioso do que qualquer outra coisa. E mesmo que tenhamos objetivos definidos quando vamos “passear no Lago” a tendência é de que os alunos queiram apenas

[10] O Lago é uma fonte de água natural, que gera um pequeno acúmulo de água, a guisa de lago e que fica dentro das instalações da Instituição que a abriga a escola pesquisada. É um lugar muito bonito, com muita área verde e alguns animais, como peixes e patos.

ficar livres, literalmente “passando o tempo”. Aliás, o tempo passa de forma tão célere que um “Ahhh” generalizado se houve quando aviso que faltam 10 minutos para “aula” acabar. Talvez se todas as aulas se passassem ao ar livre, o Lago perdesse seu encanto.

Talvez se todas as aulas tivessem um contexto prazeroso que desse conta do conteúdo aliado às formas lúdicas de aprendizagem tivéssemos melhores resultados em todas as áreas. Porque infelizmente a educação nos moldes em que geralmente a utilizamos ainda se assemelha a um molde, onde todos, de alguma forma, deveriam ser inseridos.

E quem estiver fora do molde também está fora das expectativas do mercado de trabalho e das formas de inserção na sociedade. Preparar o aluno para o “domínio” de determinado elenco de conteúdos e não o preparar para pensar é o mais comum. A aproximação de uma prática educativa lúdica se configura como uma necessidade permeada pela crença de que ela é importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

> A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade *biopsicoespiritual*, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadoras da vida. (LUCKESI, 2011 b, p. 53)

2. O desafio está relacionado à capacidade de proporcionar “algo que nos pega de surpresa” (Macedo, Petty & Passos, 2005, p. 18) e, que pode ser prazeroso repetir em outro contexto. Algo que não se controla o resultado e que instiga a curiosidade, permitindo à pessoa dizer o que sente.

Criar é um desafio. Responder a um questionário que foi feito a partir de um texto pode ser desafiador, de acordo com o nível de aprofundamento e grau de abstração das perguntas, no entanto oferece um ponto de partida textual. Quando é preciso, por exemplo, criar uma cena, o aporte de conhecimento requerido está assentado nas experiências dos estudantes. E muitas habilidades precisam vir à tona nessa atividade.

Talvez o desafio de lidar com o que o estudante já sabe e o prazer de demonstrar isso tenha sido o que mais os estimulou a participar dos jogos teatrais da intervenção pedagógica.

3. O indicador “possibilidades” remete a necessidade de uma atividade ser possível de ser executada, senão, totalmente, pelos menos parcialmente. “Tarefas impossíveis geram respostas evasivas, desculpas, desinteresse, adiamentos, sentimentos de culpa ou impotência, sonegação de informações, etc.” (Macedo, Petty & Passos, 2005, p. 19).

Muitas vezes o conhecimento que se exige que o aluno aprenda, retenha e entenda não parece ter nenhuma aplicabilidade na vida prática. Ou pelo menos não imediatamente.

Essa análise das “possibilidades” nem sempre permeia os questionamentos do professor, mas certamente é ponto de constante discussão entre os alunos. O cumprir o conteúdo, seguir o livro, entre outras “necessidades” que os professores se imbuem podem contribuir para não se reflexionar com mais profundidade sobre o que se está ensinando e de como os alunos estão aprendendo.

Quantas vezes ouvimos: “Por que e para que eu tenho que aprender isso?” E é tão constante quanto: “Eu não gosto - ou não consigo entender - desse assunto! NÃO ENTRA NA MINHA CABEÇA!” E como lidar com isso? São as primeiras resistências e devem ser levadas a sério, pois sem a motivação e desejo de aprender, impossível que o estudante consiga entender. Esse querer, essa intencionalidade, pode e deve ser estimulada pelo professor e o questionamento do quanto um conteúdo é possível e num determinado contexto.

4. Dimensão simbólica, segundo Macedo, Petty & Passos (2005, p.21) se insere naquilo que faz sentido pra pessoa, pois deriva de sua experiência e que pode “ser intuído por sua importância e valor.” afirma que “a forma como agimos e reagimos ao que acontece em nossa vida estimula a ludicidade ou não.”

Quando descrevamos “atividades recreativas, cômicas, teatrais, festivas”, dentre outras, e as chamados de lúdicas, por se oporem ao trabalho, não podemos generalizar. Elas podem ser lúdicas desde que para o estado

interno da pessoa haja essa percepção. Desse modo, “a ludicidade é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz.” (LUCKESI, 2007, p. 15, 18)

5.A expressão construtiva da atividade lúdica no entendimento de Macedo, Petty & Passos (2005) é o desafio de considerar algo segundo a própria construção do sujeito. Acreditamos que ainda há um longo oercurso a percorrer para uma maior compreensão da ludicidade enquanto expressão de criatividade e a autoria com fator estruturante de uma ação educativa lúdica, pois, segundo Luckesi (2004) “uma prática educativa lúdica possibilitará a cada um de nós e a nossos educandos aprendermos a viver mais criativamente e, por isso mesmo, de forma mais saudável.” Santos (1997) também corrobora esse pensamento:

> O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p.12)

Segundo Kishimoto (2001), o uso do brinquedo e do jogo educativo com fins pedagógicos é relevante como possibilidade educativa que contribui para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, possibilitando que se trabalhe o cognitivo, afetivo, físico e social do estudante. Foi justamente essa possibilidade de ir além do ensino clássico que nos motivou a buscar uma imersão em um conjunto de metodologias que privilegiassem o lúdico e ressaltassem o prazer em aprender. Mas, segundo Vygotsky (2010) brincadeira, jogo e prazer nem sempre estão relacionados. Afinal, em brincadeiras ou jogos em que se tem um vencedor e perdedores, só é prazerosa a atividade para quem tiver resultados favoráveis.

Encontramos em diversos autores a contextualização do brincar infantil e diferentes explicações pra o sentido do jogo. Segundo Negrine (1994), jogar não é apenas uma atividade, mas uma atitude que emana de uma vivência de sentimentos e sensações que nos fazem desvendar significados e tomar decisões

Quando inserimos na prática cotidiana, muito antes dessa pesquisa, os jogos teatrais, não conhecíamos suas bases estruturais e ainda não tínhamos lido sobre esse método. Começamos a organizar o projeto de pesquisa e percebemos que a improvisação, base criativa das atividades desenvolvidas, estava inscrita dentro da proposta de Spolin (1992, 2001ª, 2001b, 2007), precursora dessa prática.

2.2 DO JOGO AO TEATRO NA ESCOLA: INTERAÇÕES E POSSIBILIDADES

A dinâmica dos jogos teatrais e as abordagens lúdicas como estimuladores da aprendizagem e a forma como os alunos aprendem se constitui no foco dessa pesquisa. Segundo d`Ávila (2007), o ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente aprender.

> Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. (...) Toda e qualquer aula é lúdica na medida em que professor e estudantes se encontrem prazerosamente integrados e focados no conteúdo que se tem a trabalhar. (D`ÁVILA, 2007, p. 27)

Dificilmente o aluno vai chegar à sala de aula com um método para que o professor o incorpore. Inclusive, em turmas mais avançadas, de pós-graduação, por exemplo, podemos sugerir alguma coisa, mas prevalece o "estilo" didático do professor. Nas suas escolhas conceituais, suas referências de vida e bibliográficas, sua forma de mediar, enfim, no seu estilo didático.

Infelizmente, manter o estilo tradicional de alunos enfileirados, mudos e com olhos no quadro ainda é o ideal de boa turma e alunos "comportados" para muitos professores. Por isso, concordamos com Farias (2008), quando ele afirma que mexe coma a criatividade, espontaneidade e sai do lugar comum, parece ser um "elemento nocivo" na escola pública:

> Jogo dramático (play way), *performance*, jogo teatral, drama, *happening*, peça didática, montagens de espetáculos, além da dança e da música, enfim, todas as formas de composição artística cênica que impliquem na produção sonora (vista como bagunça) e na retirada do estudante da tradicional carteira, restritiva e limitativa do movimento, são vistas em geral como

> elementos nocivos, nos já conturbados ambientes da rede pública de ensino. (FARIAS, 2008, p. 20)

Como um rio que corre sempre no mesmo sentindo, as aquisições pessoais, a história de vida e a motivação do professor constituem fatores determinantes da sua prática. Assim, o aluno de em sala de aula fica a mercê das escolhas, métodos e posturas do professor. As atitudes, o humor (ou falta dele), o domínio dos conteúdos, e especialmente a satisfação em compartilhar o conhecimento podem interferir na forma como aluno aprende. Numa educação lúdica, a criatividade é um elemento essencial da prática pedagógica.

A arte é um "ingrediente fundamental ao ensino lúdico", e "ocorrerá significativamente quanto mais formos capazes de aproximar o pensar do fazer e do sentir." O professor não deveria ser somente um profissional competente, mas sujeitos capazes de compartilhar um saber sensível, artístico e lúdico. Este saber decorreria "do desenvolvimento de uma escuta sensível" e promoveria a construção de uma nova práxis, mais integral, mais refletida. (D`ÁVILA,2007, p. 28),

> O saber sensível e artístico, somado ao saber didático, fariam então, do professor, um leitor inteligente da alma humana, correspondendo, com justiça, ao que as crianças precisam e desejam saber. (...) "Através da arte podemos desenvolver níveis superiores de cognição; habilidades cognitivas desenvolvidas tradicionalmente, através da linguagem.". (D`ÁVILA, 2007, p. 31)

O teatro, como rito ou representação é o antigo tanto quanto a humanidade e existem manifestações primitivas que surgem com os primórdios do ser humano. "O raio de ação do teatro, portanto, engloba desde a pantomima de caça de povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas" da contemporaneidade. (NEVES & SANTIAGO, 2010, p. 15)

> O teatro, que foi trazido pelos jesuítas para a nova terra de 1549, ali chegou como instrumento de catequese. Na imensidão daquele fim de mundo, o teatro era o livro de leitura, a principal técnica pedagógica, e, ao mesmo tempo em que os espetáculos incorporavam alguns dos cantos e danças dos índios, e acrescentavam a mímica e a oratória, contribuíam para apagar a cultura própria dos habitantes daquela terra. (FARIA, 2001, p. 24)

As artes cênicas de modo geral (dança, circo, etc.) caracterizam-se pela efemeridade, sendo que muitos de seus registros são apagados logo após a apresentação do espetáculo. Percorrer a história do teatro e recuperar os registros da participação do teatro na história se constitui num trabalho árduo.

Quanto ao teatro primitivo, Berthold (2000, p.1) ressalta que: “Como uma vela, o teatro consome a si mesmo no próprio ato de criar luz. Enquanto um quadro ou estátua possui existência concreta uma vez terminado o ato de sua criação,” um espetáculo teatral que termina desaparece imediatamente no passado. Embora hoje com os recursos de filmagem mais popularizados e relativamente acessíveis, bem como a possibilidade de disponibilizá-los na internet os espetáculos contemporâneos podem ter uma meia-vida maior.

A arte a serviço da educação não é uma proposta nova e o percurso histórico do teatro e mais particularmente os registros da arte na educação ocidental, têm suas raízes na civilização grega, que percebia e valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura como parte indissociável da formação das crianças. “Platão considerava o **jogo** fundamental na educação”. (REVERBEL, 1989, p. 12)

> Ainda é na escola pública que a população menos contemplada com os bens econômicos, materiais e culturais pode encontrar referências significativas. Isso não exclui a necessidade de sempre se buscar seu aperfeiçoamento organizacional e curricular. A inclusão da arte é sem dúvida um dos fatores importantes para esse aperfeiçoamento. (FARIAS, 2008, p.27)

De forma simplificada, o jogo teatral consiste de uma improvisação a partir de temas ou situações determinadas. Pupo (2010) considera o sistema de jogos teatrais "a operacionalização lúdica dos princípios inerentes ao método das ações físicas de Stanislavski”, enquanto Koudela (1995) aprofundou-se nos preceitos brechtianos presentes na obra de Spolin.

Spolin (1999), diretora de teatro e pedagoga, possibilitou com suas reflexões práticas profundas bases para o teatro improvisacional norte-americano. Nele estão impressas as técnicas do *cabaret* alemão, da *commedia dell’arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski. Esta sistematização dos Jogos Teatrais contou, além da sua imersão na cultura teatral dos anos sessenta do século passado, com a inspiradora metodologia do jogo elaborada por Neva Boyd (1876–1963), desenvolvida principalmente na Hull House de Chicago, local de agregação social e de atividades de

imigrantes pobres que chegavam falando todas as outras línguas para fazer a ‘’América’’, carregando seus cantos, histórias, danças, jogos, nos primeiros anos do século XX, refugiados da pobreza, da guerra, da repressão, aquecendo-se na sopa da cultura. (CAMARGO, 2010, p.2)

Para Spolin (1999, p.2) o princípio dos jogos teatrais é o seguinte: “Qualquer um pode atuar, qualquer um pode improvisar, qualquer um pode adquirir as habilidades e competências para ser o senhor dos palcos.” Quanto ao método, ela afirma: “Aprendemos pela experiência e pela experimentação e, antes de mais nada, ninguém ensina nada para alguém.” (Spolin, 1992, p. 6). Embora seja uma afirmação bastante forte e nos faça repensar o nosso papel enquanto professores/as nesse processo de ensinar algo para alguém, suas ideias, escritas de uma forma simples e direta têm esse papel de contribuir para a desconstrução de algumas concepções já instituídas.

Nos jogos teatrais que desenvolvemos em sala de aula, um grupo de alunos/as cria e apresenta sua cena enquanto o resto da turma assiste e depois os papéis se invertem. Esses espectadores/as não ficam silenciosos vendo a cena simplesmente se desenrolar. Eles/as riem, fazem comentários e interferem no processo criativo em si, visto que a improvisação das falas e seqüência dos fatos não obedece a um sistema rígido. Embora isso possa ser reprimido, evitar reações espontâneas durante as cenas não é o objetivo e elas provocam geralmente grandes gargalhadas e demonstram que os jogos teatrais, pedagogicamente falando, exercem influências nos dois sentidos, simultaneamente.

> O caráter estético, reflexivo, do fato artístico está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com a efetiva participação do receptor enquanto co-criador do evento, e aqui está inscrito o caráter educacional da experiência artística. Qualquer análise do aspecto pedagógico do teatro, portanto, não pode estar desvinculada da própria busca do sentido desta arte, da sua capacidade de dar conta da experiência de seu tempo, tendo em vista, como foi dito, que a sua possibilidade pedagógica inscreve-se em sua própria viabilidade estética. (DESGRANGE, 2002, p. 226)

A reflexividade a partir da ação parece ser a característica mais importante de toda a arte recente, mas que já era fundamental na arte de vanguarda A obra não só reflete sobre si mesma – é autorreferente, metalingüística, em termos semióticos –, mas é reflexiva porque o prazer e

a significação que dela derivam só podem ser encontrados na reflexão. (FAVARETTO, 1997). Ao procurar entender o significado e papel do jogo, foi possível perceber que vários autores concordam que os jogos tradicionais os jogos de faz de conta e as brincadeiras populares, “nos quais o lúdico e a regra se confundem, signifiquem a gênese da atividade teatral”. A utilização do teatro como entretenimento, expressão cultural, estímulo da criatividade, técnica psicoterapêutica, ferramenta pedagógica, transmissão de informações para doutrinação religiosa ou reflexão política está largamente demonstrada ao longo da história ocidental. (NEVES & SANTIAGO, 2010, p. 16)

Para Spolin (2007, p. 26) h 3 pontos essenciais em todo jogo teatral, que são: o foco, a instrução e a avaliação. O foco permite manter o jogo em movimento e é o meio de se chegar ao objetivo. Todos devem se concentrar em torno de um “problema” que deverá ser solucionado. A instrução, segundo ponto a ser valorizado, é o que permite “guiar” o jogo na direção do foco. “A instrução pode ser evocativa, plena de potencialidades; pode ser um catalisador estimulante, provocante”. O terceiro ponto é a avaliação. Esta não se pauta em julgar ou criticar, mas simplesmente “contabilizar” o que foi apreendido ou realizado no decorrer do jogo. A avaliação, muitas vezes, é uma oportunidade para o professor e os jogadores emitirem uma opinião sobre a ‘maneira certa’ de fazer algo.

> Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2007, p. 29)

Segundo Koudela (2010, p. 7), os jogos teatrais “acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da plateia, indicando como princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas,” possibilitando um acesso criativo à resolução de problemas tendo por base o improviso.

> Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática (técnicas de organização do aprendizado). No entanto, o aprendizado estético é momento integrador da experiência humana. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. (KOUDELA, 2010, p. 7)

Integrar elementos do ensino das Ciências, com outros elementos do currículo, além de levar à análise de suas implicações sociais, “dá significado aos conceitos apresentados, aos valores discutidos e às habilidades necessárias para um trabalho mais amplo.”(KRASILCHIK & MARANDINO, 2004, p. 43)

Muitas são as formas de se ensinar e de se aprender Ciências no Ensino Fundamental II (EF). Os conteúdos são extremamente variados e muitas vezes cumprir o programa sem maiores inovações e destinar aos alunos uma “recepção” desse conhecimento pronto, baseado principalmente, no texto fornecido pelo livro didático contribui para transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico.

Prazer em ensinar, não garante prazer em aprender, mas ajuda a criar um clima favorável para aprendizagem. Motivação para ensinar também não garante motivação para aprender, nem se busca aqui apontar o dedo para o/a professor/a, apenas ampliar o olhar sobre a motivação do aluno focando também a motivação do professor.

As relações que se estabelecem em sala de aula também podem interferir na aprendizagem. A estrutura do pensamento é cênica bem como a memória, o sonho e a brincadeira da criança. O teatro perpassa atividades educacionais, terapêuticas, de treinamento, religiosas e pode-se “congregar potencialidades que o relacionem a objetivos ligados à aprendizagem, ao comportamento, à cura, ao bem estar.” Portanto, os efeitos da prática do teatro sob as óticas cognitivas, pedagógicas, sociológicas, biológicas e lúdicas, entre outras, apresenta uma importância elementar e justifica a sua utilidade no cotidiano escolar. (NEVES & SANTIAGO, 2010, p. 10)

> Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: as ideias, conhecimentos e sentimentos (aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. (NEVES & SANTIAGO, 2010, p. 10)

Extrapolando o teatro para a vida prática, a nossa capacidade de lidar com os outros, nos diferentes contextos, fazem da vida uma espécie de palco onde atuamos e protagonizamos ações continuamente. Courtney

(1980) afirma que a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza e que para convivermos com o nosso meio é necessário realizarmos trocas de informação, aprendizagem, conhecimento, cultura e sentimentos. Sem o processo dramático, seríamos meras massas de reflexos motores com pouca distinção dos primatas superiores.

> A escola seria o lugar ideal em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (...) O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. (BARBOSA, 1998, p.33)

Esse agir em sala de aula, ou o fazer pedagógico, é o resultado das motivações intrínsecas e extrínsecas desse profissional. Estar conectado com as necessidades dos alunos, consciente do seu papel social e em constante busca por ser hoje melhor do que ontem, parece ser o perfil de um professor motivado.

As teorias humanísticas da motivação enfatizam:

> Fontes intrínsecas de motivação como as necessidades intrínsecas, como a necessidade "auto-realização" (Maslow 1968), a "tendência realizadora" inata (Rogers & Ryan, 1994) ou a "necessidade de autodeterminação" (Deci e col., 1991). O que essas teorias têm em comum é a crença de que as pessoas são continuamente motivadas pela necessidade inata de realizar seus potenciais." (WOOLFOLK, 2010, p. 329)

Se a motivação, esta "fonte intrínseca", secou dentro de um professor, certamente que a emoção, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a ludicidade que o teatro suscita não terão espaço para germinar no solo de sua prática cotidiana. Métodos que favoreçam a aprendizagem, que estimulem os alunos, que apresentem bons resultados, se originam primeiramente na práxis do professor.

Aspectos particulares que se situam no plano da afetividade, muitas vezes são pouco explorados para se entender a atuação/mediação dos professores e merecem um estudo mais aprofundado. Educação tradicional, falta de interesse/oportunidade de "reciclar" ou ressignificar conhecimentos, desmotivação pelos propalados baixos salários são alguns dos comentários de sala de professores que buscam justificar a desmotivação profissional.

Estar satisfeito com a vida que leva, sentir-se valorizado profissionalmente, ser estimado pelos alunos/colegas/familiares podem se

configurar como as necessidades de aceitação e estima que Maslow (2010) estabelece.

Maslow (apud Woolfolk, 2010, p. 335) classifica como a base da pirâmide as *necessidades fisiológicas* (como a fome, a sede, o sono, o sexo, a excreção, o abrigo) e como *necessidade de segurança*, dede a necessidade de sentir-se seguro dentro de uma casa até ter um emprego estável, um plano de saúde ou um seguro de vida. Maslow classifica como necessidades sociais ou de amor, afeto, afeição e sentimentos tais como os de pertencer a um grupo ou fazer parte de um clube.

As necessidades de estima e reconhecimento das nossas capacidades pessoais e o dos outros se alia à nossa capacidade de adequação nas funções que desempenhamos. Finalmente, também temos, segundo Maslow, (apud Woolfolk, 2010, p. 335) necessidades de auto-realização, em que o indivíduo procura tornar-se aquilo que pode ser: "O que os humanos podem ser, eles devem ser: Eles devem ser verdadeiros com a sua própria natureza."

Os conceitos de jogo, jogos teatrais, ludicidade, sexualidade, drogas, preconceitos, aprendizagem, cultura e conhecimento, foram abordados em tópicos específicos. Buscou-se não apenas construir um sentido científico para esses conceitos, mas relacioná-los à prática educativa que está sendo descrita.

Vygotsky (2007) afirma que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstrando o contrário – que todo jogo com regras contém de forma oculta, uma situação imaginária.

> No brinquedo o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não das coisas; um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. (...) A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação à situação real. (VYGOTSKY, 2007, p. 112, 119)

Nos jogos teatrais, as situações imaginárias que os personagens suscitam, fazem emergir os conhecimentos anteriores que os alunos possuem. Esses conhecimentos oriundos do senso comum, só precisam ser realçados com o conhecimento formal que desejamos que os alunos se apropriassem para configurar a aprendizagem com pertinência e significado.

Vygotsky (2003, p. 189) discutiu modelos de aprendizagem, distinguindo o método "*acromático,* de simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno", do método "*erotemático"* (onde a descoberta conjunta do conhecimento pelo professor e o aluno se dá por meio de perguntas) do método *heurístico*, onde ocorre à busca do conhecimento pelos próprios alunos. Certamente que o modelo *acromático*, embora largamente empregado tenha se tornado cada vez mais questionável.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta e se associar a disciplina cujo conteúdo se ensina os seus conhecimentos prévios? Para Freire (2007, p.30) respeitar "os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares" trazem para a escola é fundamental.

> É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2007, p. 33)

.

Trabalhar é importante, estudar também, mas, necessitamos de momentos de lazer que nos proporcionem momentos lúdicos de prazer, relaxamento, diversão e lazer. O brincar, que ficou reservado somente para as crianças "nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem, já que – a história nos diz – o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer" (NEGRINE, 2000, p.21).

Esta perda da naturalidade, essa supervalorização do trabalho em detrimento do lazer, parece não equilibrar as "atividades sérias" e as atividades prazerosas, contribuindo para que novas doenças surjam, como o *stress*, por exemplo. Mas "o prazer não está em dedicar um tempo programado para o ócio. O prazer é residente. Está dentro de nós, na maneira como a gente se relaciona com o mundo. (CASTRO, apud D`ÁVILA, 2007, p. 26). O resgate de uma aprendizagem assentada nesse princípio de que é possível aprender com significado e pertinência, com

inteireza e leveza nos leva a tecer algumas considerações sobre o que nos diz Ausubel (1980) sobre a aprendizagem significativa.

2.3) APRENDER COM SIGNIFICADO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Para este nosso estudo, o pressuposto é que a aprendizagem para ser de fato internalizada e produzir um conhecimento mais integrado à realidade. Embora o ensino de Ciências no Ensino Fundamental II seja o foco das nossas observações, a abordagem/metodologia que foi desenvolvida poderá ser adaptada para qualquer contexto escolar.

Foi necessário conhecer o currículo, as demandas que determinados conteúdos geram e as brechas que deixam para propor uma intervenção pedagógica que levasse a aprendizagem por escolha do aluno, afinal, a Oficina (com 10 encontros de 2 horas) não se constituía numa disciplina e não tinha caráter obrigatório. Os alunos que decidiram participar foram movidos por seus interesses pessoais.

Segundo d' Ávila (2007, p.22), "na sala de aula, o ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas" sendo livro didático "o mais poderoso, e mesmo, onipotente recurso de ensino", se constituindo, sobretudo nas escolas públicas, os verdadeiros ditadores do fazer didático no cotidiano.

A busca por uma aprendizagem significativa, em que o aluno seja estimulado não apenas a reter a estrutura do conhecimento, mas a desenvolver a capacidade de dispor desse conhecimento para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou é bastante desejável nas práticas pedagógicas.

No entanto, quando o aprendiz tem pela frente um novo contexto de informações e consegue fazer conexões entre esse material que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais. Com essa nova informação, ele pode transformá-la em conhecimentos e dar significados ao conteúdo apresentado.

> A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva

> (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas idéias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo. (AUSUBEL, 1980, p. 41)

Essa construção de significados não é uma apreensão literal da informação, mas é uma percepção substantiva do material apresentado, e quando o aluno ativamente atribui sentido a essa informação, retendo-a na sua memória, podemos inferir que houve aprendizagem significativa. (TAVARES, 2005, p. 98)

O currículo é composto de um corpo de conhecimentos predeterminado, organizado hierarquicamente, considerado consenso cultural e "distribuído a todas as crianças, sem considerar suas diversidades e interesses." (GIROUX, 1987, p. 62)

Obviamente que existe a necessidade de um "elenco" de prioridades no que se considera importante que os alunos aprendam, no entanto, essa massificação acrítica dos conteúdos funciona na prática como uma espécie de rolo compressor, engessando novas possibilidades de se ensinar e aprender com mais autonomia e discernimento.

É necessário também questionar, "a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para que grupo determinado?" (APPLE, 1983, p.17)

Aprender é uma atividade complexa, que ocorre na intimidade do órgão mais desafiador do corpo humano: o cérebro. Mesmo com os crescentes avanços tecnológicos e científicos, ainda não há uma fórmula concreta para explicar, por exemplo, porque sendo dotados de condições físicas iguais aprendemos por mecanismos diferentes. Teorias não faltam, no entanto.

Pozo (1998) discute as teorias da aprendizagem e confesso que não possuo uma formação consistente em psicologia para argumentar em profundidade sobre o assunto. Minhas concepções são muito mais baseadas na prática e na observação empírica em sala de aula.

Das leituras que realizei foi possível encontrar concordância e embasamento em Ausubel (1980) e Vygotsky (2007), no entanto, temos

consciência de que a psicologia da aprendizagem é uma área complexa que necessita ser melhor explorada em futuros estudos.

De maneira geral, foi preciso ter uma noção geral de qual teoria da aprendizagem era mais relevante para este estudo. No hipertexto de Vaz & Raposo (2002) encontramos uma síntese dessas teorias e a citamos integralmente, visto que em Psicologia há muito termos técnicos que necessitam de explicação.

Teorias de Aprendizagem	**Características**
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais.
Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (ZPD); o indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos.
Aprendizagem baseada em Problemas/ Instrução ancorada Bransford	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido. Aprendizado baseado em tecnologia. As atividades de aprendizado e ensino devem ser criadas em torno de uma "âncora", que deve ser algum tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro, Feltovitch & Coulson)	Trata da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso da tecnologia interativa. As atividades de aprendizado precisam fornecer diferentes representações de conteúdo.
Aprendizado Situado Lave	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.
Gestaltismo	Enfatiza a percepção ao invés da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu e não como parte integral do processo. Não enfatiza a seqüência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o insight tem origem, quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Inclusão.	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno

Ausubel	já sabe. Para ocorrer à aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.
Aprendizado Experimental Rogers	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os co-responsáveis pela aprendizagem.
Inteligências múltiplas Gardner	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Tabela 1 - Teorias de Aprendizagem – Fonte: Vaz & Raposo (2002)

Podemos perceber a partir da síntese contida da Tabela 1 que algumas teorias são bastante semelhantes. Infelizmente no processo formativo da graduação, as disciplinas de Psicologia parecem dar maior destaque para os clássicos Piaget e Vygotsky, em detrimento de outros bons autores.

Partindo do pressuposto que os alunos aprendem de forma significativa quando "experimentam" situações e são estimulados a reflexionar sobre elas, produzindo respostas não padronizadas, escolhemos a ludicidade e os jogos teatrais como alternativa metodológica neste trabalho.

Apesar de não ser objetivo deste trabalho o aprofundamento nas teorias da aprendizagem, foi necessário conhecer e procurar entender a Teoria da Aprendizagem Significativa elaborada por David Ausubel (1980). Nessa Teoria existem vários conceitos específicos, tais como Estrutura Cognitiva (ponto de ancoragem[11], *subsunçor*) e Aprendizagem Mecânica, dentre outros.

Ausubel (1980) sugere que *organizadores prévios* - informações e recursos introdutórios sejam apresentados antes dos conteúdos da matriz

[11] Ancoragem: usar a linguagem adequada para o/a estudante, usar sinônimos, citar exemplos, explicar de maneiras diferentes.

curricular, funcionando como uma ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber para que o conteúdo possa ser realmente aprendido de forma significativa. Os organizadores funcionariam como um elemento disparador que atrairiam o interesse do/a aluno/a e se tornariam mais eficazes se fossem apresentados no início das tarefas de aprendizagem.

A formulação desses organizadores deverá contar com um vocabulário familiar ao aluno, de modo que, sua organização, bem como a aprendizagem seja considerada como material de valor pedagógico.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, o autor assinala duas condições essenciais: disposição do aluno para aprender e material didático significativo para o aluno. Somente dessa forma é que se dará a verdadeira compreensão de conceitos e proposições, o que implica na posse de significados claros e intransferíveis.

Segundo Ausubel (1980), a aprendizagem necessita fazer algum sentido para o/a aprendiz ancorando-se nos conceitos relevantes já existentes na sua estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa ocorrerá quando o banco de informações no plano mental do aluno se revelar, por descoberta e por recepção. Para as crianças menores, o processo se dará por formação de conceito, envolvendo generalizações de interesses específicos que favorecerão a aprendizagem significativa na idade escolar. Esses conceitos deverão ser adquiridos através de assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativos de conceitos. Para esse processo, sugere-se a utilização de organizadores prévios para, de fato, ancorar a nova aprendizagem, levando o aluno ao desenvolvimento de conceitos subsunçores, de modo a facilitar a aprendizagem subseqüente.

Para se verificar que houve de fato aprendizagem significativa deve-se evitar "simulação da aprendizagem significativa", formulando questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. Quando apresentamos aos alunos/as a possibilidade de improvisarem suas falas, trazendo um

contexto pré-determinado, não existe um texto específico para lhes servir de apoio. Faz-se necessário então demonstrar o que se sabe realmente, por meio da verbalização, gesticulação, enfim, usando todo o corpo.

A aprendizagem significativa pode ser classificada como *representacional* (os símbolos passam a significar aquilo que seus referentes significam); de *conceitos* (representam abstrações dos atributos essenciais dos referentes, representam regularidades em eventos ou objetos) e *proposicional* - aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição.

Ausubel (1980, p. 170), se refere a um “estilo cognitivo”, em que diferenças individuais nos princípios gerais da organização cognitiva (tendências para simplificação e consistência) como a várias tendências idiossincráticas (intolerância da ambiguidade; memória para tipos especiais de experiência) que não são próprias do funcionamento humano cognitivo em geral.

Ausubel, Novak & Hanesian, (1980) afirmam que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” e que se deve basear nisso o ensino. Quando buscamos descobrir, valorizar e realçar esse conhecimento estamos concedendo significado ou ressignificando-o.

A aprendizagem cognitiva integra o conteúdo aprendido a uma edificação mental ordenada, a Estrutura Cognitiva[12]. Essa Estrutura Cognitiva representa todo um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de uma forma específica em qualquer modalidade do conhecimento.

Ausubel (1980) critica a aprendizagem mecânica, onde novas informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva são apresentados aos alunos/as. Nesse caso, a informação é armazenada de maneira arbitrária, não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada, fica arbitrariamente

[12] Estrutura conceitual do indivíduo, diferentemente do conceito Piagetiano que inclui todos os esquemas de assimilação,

distribuída na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos.

O conteúdo que o/a aluno/a já possui previamente influencia fortemente o processo de aprendizagem. E é justamente esse conhecimento anterior, assimilado e armazenado de acordo com a qualidade da Estrutura Cognitiva prévia do aprendiz que constitui o "ponto de ancoragem" onde as novas informações irão encontrar um modo de se integrar ao que o indivíduo já conhece. (AUSUBEL, 1980, p. 172)

Para que aprenda, o material relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do/a aprendiz precisa fazer sentido, significado, bem como é fundamental predisposição para o aprendizado, por parte do aluno. . (AUSUBEL, 1980)

Vygotsky (2007) ao analisar a capacidade de aprender em crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, sob a orientação de um professor, observou que essa capacidade variava enormemente, assim sendo, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. A essa diferença de idade mental ele chamou de zona de desenvolvimento proximal.

> Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. VYGOTSKY (2007, p.97)

Expostos a uma mesma sala de aula, a um mesmo professor e a um mesmo método, os alunos podem demonstrar pelos resultados das avaliações o seu grau de aprendizagem. Isso em tese, porque o número ou conceito expresso numa avaliação pontual não exprime de fato o que aluno sabe de verdade. Segundo Luckesi (1999, p. 43) para não ser autoritária e conservadora, a avaliação “tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos.”

> É conveniente, por necessidade da aprendizagem dos conteúdos e para favorecer a expressão de meios diversos, que as atividades acadêmicas se reflitam em *produção* de algo. Quando se obtém das tarefas um *trabalho de elaboração* (resumos, esquemas, apresentações diversas, etc.) o professor/a dispõe de informação de como o aluno trabalha e de

> como progride, sem ter de exigir-lhe mais tarde a lembrança do que realizou. A avaliação desse trabalho serve para o aluno/a se corrigir. (SACRSITAN & GOMÉZ, 1998, p. 350)

Quando optamos por construir uma metodologia mais ampla e diversificada para o ensino de conteúdos de Ciências, também contemplados nos Temas Transversais, como sexualidade, drogas e preconceitos, partimos da observação, da prática ao longo dos anos de atuação em diversos ambientes escolares. Em toda parte, alunos do Ensino Fundamental II (EF), em idade escolar compatível com adolescência demonstram grande interesse pelas transformações de seu corpo e as implicações advindas daí. É preciso fomentar o exercício de habilidades básicas, "o trabalho com conteúdos essenciais e significativos por meio de atividades interessantes, para que os alunos/as assimilem o que é essencial." (SACRISTAN & GOMÉZ, 1998, p. 350)

Substituir os métodos expositivos por métodos ativos e dar voz e vez aos saberes e vivências dos alunos sempre foi uma preocupação na minha prática. Segundo Vygotsky (2003, p.201), "tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente." A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio.

O meio escolar tem, portanto, uma responsabilidade sem limites e que muitas vezes sequer é reflexionada: contribuímos para a formação e experiência de vida dos nossos alunos! E eles também contribuem para as nossas concepções, pois o professor ao ensinar também aprende.

O livro didático, na escola pública, constitui a "base", a espinha dorsal desse currículo pré-determinado e pré-fixado. Mas nada nos impede de buscar outras fontes, outras metodologias, outras formas de ensinar e de aprender, pois o professor também aprende enquanto ensina.

Porque o que precisamos nos cenários escolares, são mudanças radicais no que consideramos conhecimento e no que consideramos aprendizagem – mudanças "que permitam emergir formas críticas e desintegradoras de pedagogia". (McLAREN, 2000, p. 209.)

Mudanças que não acontecerão na verticalidade das padronizações dos currículos institucionalizados, mas na horizontalidade das relações professor/aluno, no cotidiano multifacetado e ímpar de cada sala de aula, na singularidade das ações com compromisso ideológico e político do ofício de professor.

Percebemos que a grande maioria dos alunos com os quais convivemos, aprendem quando têm interesse pessoal ou encontram facilidade no entendimento. O que consideram “difícil” deixam de lado, sem maiores preocupações em solucionar o problema imediatamente. É como se estivesse tudo sob controle até o momento das avaliações. Quando o fracasso os atinge, seguem a rotina e colocam as esperanças nos estudos de recuperação. Já para os conteúdos/abordagens com os quais se identificam, o interesse é visível e os resultados geralmente são favoráveis.

Reverbel (2010) observou diferenças no desenvolvimento e capacidade de expressão dos seus alunos. Enquanto um grupo apresentava boa capacidade de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, outro grupo apresentava bloqueios relativos às capacidades apontadas.

Todas essas características podem ser apontadas como “funções psicológicas superiores” (atenção, imaginação, memória, pensamento, linguagem). Primeiramente elas são interpsíquicas e, posteriormente, intrapsíquicas, a partir de uma relação dialética entre elas. “Qualquer função psicológica superior que foi externa, Foi social, pois antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VYGOTSKY, 2000, p.25).

Piaget (2005) afirma que a aprendizagem das crianças deve contemplar a brincadeira e o jogo. Essas atividades são particularmente poderosas para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança, mas não apenas da criança. Já Balestro (2011) disse que jogo possui duas funções educativas: uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e sua compreensão do mundo.

Vygotsky (1987) menciona a língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Nesse processo, o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, enquanto atividades de caráter representativo são considerados fundamentais para representar os significados.

> O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (Vygotsky, 1987, p.134).

Na opinião de Gardner (1993, apud Wollfolk, 2000, p. 325), aprendizagem é “a capacidade de adquirir conhecimento, habilidades e conceitos e aplicá-los apropriadamente em novas situações.” O que ele considera “papagear”, (repetir mecanicamente ou “decorar” na linguagem dos alunos) não significa que houve entendimento. Se a pessoa “sabe onde aplicar e onde não aplicar e pode fazê-lo em novas situações, ela entende.” Mas, quem sabe aplicar todo ou pelo menos parte do conhecimento a que está seletivamente exposto ano após ano? E porque isso se verifica?

O desafio de ensinar e dos alunos aprenderem seria então tornar o conteúdo atrativo, assimilável e interessante a tal ponto, que aprender fosse irresistível e apaixonante.

Na faixa de idade dos alunos pesquisados (13 a 16 anos) o processo da puberdade é compatível com uma espécie de montanha russa de emoções e interesses. Entender o adolescente é fundamental pra adequar o ensino e contribuir para a aprendizagem, bem como percebê-lo como ser único.

Segundo Ausubel (1980) a experiência cognitiva sofre influência do conhecimento já armazenado, resultando numa interação evolutiva entre "novos" e "velhos" dados. O processo de associação de informações inter-relacionadas denomina-se Aprendizagem Significativa.

> As complexas interações entre programa de ensino, professor e alunos põem em jogo uma vasta série de fatores motivacionais

> que não aqueles inerentes exclusivamente ao programa de ensino. Cada aluno avança através de alguma forma de desenvolvimento do ego e da personalidade, e estes fatores podem influenciar profundamente a motivação para o aprendizado. (AUSUBEL, 1980, p. 328)

A universalização do acesso à escola básica, as mudanças da sociedade e no mundo do trabalho têm contribuído para que a escola se abra para acompanhar esses avanços contemporâneos. Segundo Campos e Nigro (2009, p. 220) gerar "conflitos cognitivos", identificar as ideias prévias dos alunos, introduzir novas, capazes de esclarecer o conflito cognitivo e finalmente proporcionar aos alunos oportunidades de aplicar essas novas ideias em situações diferentes "mostrou-se insuficiente para o ensino de ciências da natureza", no entanto, para o ensino dos temas sexualidade, drogas e preconceito essa abordagem tem se mostrado eficiente.

> A escola tem sido chamada a modificar seus conteúdos, objetivos e metodologias de ensino, bem como promover a socialização dos estudantes no contexto cultural de quem fazem parte, de qualificação de suas práticas, da efetividade como instrumento de desenvolvimento moral e intelectual dos estudantes. (PORTO, RAMOS & GOULART, 2009, p. 6)

Ausubel (1980, p. 436) quando descreve o método de aprendizagem pela descoberta sinaliza que a educação progressiva relevante para a evolução do método da descoberta foi a abordagem centralizada na criança"originada nas teorias educacionais de Rousseau e Froebel. E afirma que "proposições como essa obviamente criam um fetiche de autonomia e autodescoberta".

> Consideram como algo muito próximo do sacrilégio qualquer forma de orientação ou direção na aprendizagem – especialmente a comunicação de discernimentos ou generalizações pelos professores aos alunos. Aqui reside em parte a origem da mística de que o ensino expositivo é inerentemente "autoritário" por motivos evolutivos e que discernimentos autodescobertos são singular e transcendentalmente dotados de significado e compreensão quem não podem ser alcançados por outros meios. (AUSUBEL, 1980, p. 436)

É preciso analisar as necessidades dos alunos, seus interesses em campos como saúde, relações sociais imediatas (familiares, amigos, etc.), a vida cívica na comunidade, a vida numa sociedade do consumo, o mundo profissional e os lazeres. Sem que isto signifique que o foco do ensino seja apenas o que desperte o interesse dos alunos/as. (TYLER, 1974.). A vida

exterior à escola, dando espaço à herança cultural, as características da sociedade em que viverão, às dimensões da vida adulta também devem fazer parte desse contexto.

Os alunos devem ter sua autonomia e autodescoberta estimulados, mas a intencionalidade e facilitação para que isso aconteça parte da proposta didática do professor. Estimular as funções psicológicas superiores se constitui então num caminho para subsidiar uma aprendizagem mais ampla e pertinente ao contexto social, no qual os alunos estão inseridos.

E é muito importante ter em vista que não descartamos, sacralizamos ou demonizamos nada do que foi proposto nas searas da educação. Pelo contrário, fazemos um esforço por conhecer e selecionar aquilo que contempla o nosso objetivo: colaborar para uma aprendizagem efetiva.

Segundo Tyler (1974, p. 28) a elaboração de um currículo necessita discutir “em torno do que a escola deseja alcançar”, selecionar quais as experiências educativas que mais favorecem a realização desses fins e como se pode organizar essas experiências. Quem é esse sujeito da educação? Quais seus anseios? Qual o nosso papel ? E para sociedade?

Mas até que ponto construímos o nosso currículo quando vamos para nossas salas de aula? Até que ponto, não seguimos “a corrente” inscrita geralmente no livro didático e descartamos inapropriadamente toda autonomia que temos para criar, mobilizar e fazer do cotidiano uma fonte contínua de experiências exitosas?

A reflexão acerca da nossa postura didática, do nosso estilo de ensinar merece um olhar mais apurado, uma escuta mais sensível dos anseios dos nossos alunos e de um “pescoço flexível”, como disse Luckesi (apud d`Ávila, 2007, p. 28), capaz de enxergar, perceber, sentir e ressignificar um ensino com elementos vivos da ludicidade.

Quando optamos por um conteúdo específico (sexualidade, drogas e preconceitos) para trabalhar nas 20 horas da intervenção didática, batizada de “Oficina de Ludicidade e Jogos teatrais”, desejávamos trabalhar de forma leve e fluída assuntos considerados um tanto espinhosos, pois não é

importante apenas reter cognitivamente reter o que se diz sobre eles, mas entende-los, assimilá-los. “É fundamental exercitar o níveis mais sensíveis da memória de longo prazo, apoiada pela argumentação, coerência, lógica, conceituação e relações abstratas.” (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2009, p. 103)

Se o aluno for capaz de transformar esse conhecimento que desejamos que fosse internalizado em algo útil para sua tomada de decisões futuras sobre que atitudes tomar frente ao convite, por exemplo, para usar algum tipo de drogas, entendemos que a semente da sensibilização já foi lançada nas Oficinas. Cabe a esse aluno fazer sua escolha, no entanto, já exercitou ou viu nas improvisações dos colegas essas metodologias acontecerem.

Não podemos esperar que os alunos envolvidos na Oficina sigam todas as recomendações e cuidados quanto à sua saúde reprodutiva e nem que a partir daquele momento não tenham mais uma atitude preconceituosa, por exemplo. Embora Vygotsky (1991, p. 102) afirme que seja importante na pesquisa psicológica demonstrar “como se internalizam o conhecimento e as capacidades”, o recorte que fizemos sobre aprendizagem nesse trabalho, não tem essa profundidade e nem essa função.

A partir das vivências dos jogos teatrais, aliada a um momento de aprendizagem prazeroso, divertido e lúdico os alunos podem conseguir guardar essa experiência e o conhecimento que foi disseminado, positivamente nas suas memórias, e acessá-las futuramente.

Construir e reconstruir a prática pedagógica cotidiana é também ressignificá-la, atualizá-la, complementá-la e especialmente, reavaliar as certezas de que já fizemos o nosso melhor ao longo dos anos e da experiência obtida. Inovar, buscar ampliar o conhecimento, buscas referências na arte, na cultura. No dia a dia dos alunos, tudo isso, é desejável.

O domínio do conteúdo específico pode ser ampliado continuamente. Não deveríamos nos acomodar com o que fazemos sempre, pois a renovação da práxis é desejável. Necessitamos de uma

constante reavaliação de nós mesmos. O enlevo em se ensinar e o prazer em compartilhar conhecimento derivados de postura criativa e dinâmica podem ser o diferencial, contribuído para que sejamos profissionais críticos, reflexivos e felizes, pois estar atuando em sala de aula não deveria ser jamais um fardo. Se for um fardo, nunca poderá ser lúdico do ponto de vista de quem ensina. Um professor lúdico também precisa estar vinculado ás suas motivações internas e ao seu prazer de ser e estar presente na escola.

Após essa “conversa” com os autores que consultamos para contextualizar e descortinar os temas ludicidade, jogos teatrais e aprendizagem, descreveremos como se deu o percurso metodológico, estabelecendo vinculações com a metodologia esclarecida por Minayo (2009) e Ludke & André (1986).

Esclarecemos que se aprende em todo processo e que mesmo agora, com a intervenção aplicada, os questionários analisados e o texto construído, em cada linha, ou em cada sugestão que chegou após a qualificação, ainda se é possível aprender... E reaprender... E construir e reconstruir...

2) PERCURSO METODOLÓGICO

Descrever o método investigativo deste estudo requereu um passeio pelas diferentes formas e abordagens metodológicas até compreender e alinhar qual o mais adequeado. O original, delicado e plástico contexto escolar que desejamos conhecer, intervir, compreender e ressignificar precisava ser desnudado. Afinal, segundo Maturana & Varela (2001, p. 82) “todo ato de conhecer faz surgir um mundo.” E mundo essencialmente interessante, visto que composto de adolescentes e professora, vai ser apresentado a seguir. Indiretamente, pela nossa percepção e diretamente, pelas falas e escritos dos alunos envolvidos.

Para este estudo, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho participante e os procedimentos foram a observação direta dos alunos durante a Oficina, a entrevista semi-estruturada e a aplicação e questionários. (MINAYO 2009, LÜDKE & ANDRÉ 1986). Para Deslandes (2009, p. 31), a pesquisa que se apoia em dados subjetivos, obtidos a partir do sujeito é uma espécie de “artesanato intelectual”, onde os autores são artífices do conhecimento. E por desejarmos conhecer as ideias, crenças, maneiras de pensar, de sentir e de agir dos alunos, é que optamos pela observação participante.

Como processo de conhecimento a partir de uma investigação científica, seguimos uma rotina composta por 3 ações principais: observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações. (STRINGER, 1996)

O foco da investigação foi o ensino e a aprendizagem dos temas sexualidade, drogas e os preconceitos com uma abordagem que se desencadeia ao longo das intervenções didáticas, aliados às formas lúdicas de ensinar, indo desde a utilização de dinâmicas de grupo até os jogos teatrais. Essa escolha do tema foi ancorada na experiência em sala de aula e a percepção de que e necessitava ensinar de uma forma mais integrada á realidade, caso desejássemos promover uma aprendizagem significativa.

Segundo Lüdke & André (1986, p.3) “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo inevitavelmente, a carga de valores,

preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador." E os fatos e dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir do questionamento que o pesquisador/a faz aos dados, "baseada em tudo que ele conhece do assunto que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado." (LÜDKE & ANDRÉ 1986, p.4)

Entendemos que aprender exige mais do que estar simplesmente exposto a situações de aprendizagem, como por exemplo, a sala de aula. Ausubel (1978), de forma muito clara e atual situa bem essa diferença:

> O ensino e aprendizagem não são extensíveis - o ensino é somente uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Consequentemente, os alunos podem aprender sem serem ensinados, ou seja, podem se tornar autodidatas. E mesmo se o ensino for eficaz, não implica necessariamente aprendizagem, se os alunos em questão estiverem desatentos, desmotivados ou despreparados cognitivamente. (AUSUBEL, 1978, p. 12)

Portanto, o foco investigativo nos remete seguinte pergunta: Como a utilização do contexto lúdico dos jogos teatrais podem favorecer a construção e reconstrução do conhecimento nos temas sexualidade, drogas e preconceito, desenvolvidos na área de Ciências[13]·?

A gama de situações de aprendizagem mediadas por uma postura crítica e criativa e o entrelace entre o conhecimento do aluno somado ao conhecimento do professor merece realmente uma investigação em profundidade. Isso nos levou a escolha da pesquisa qualitativa, de cunho participante, visto que ela conduz a "(...) tentativa de uma compreensão mais detalhada dos significados e características situacionais apresentada pelo objeto e pelos interlocutores participantes da pesquisa." (RICHRADSON, 1999, p. 90).

A riqueza de dados obtidos e a constatação que é possível fazer pesquisa e atuar em sala de aula ao mesmo tempo foi bastante gratificante e significativa. Embora não estivéssemos mais atuando na regência de classe com esses alunos, como em anos anteriores, havia uma ligação

[13] Nas escolas a Disciplina Ciências é ensinada em todas as séries, no entanto só farão parte da pesquisa as turmas de 7ª e 8ª séries, onde os conteúdos sexualidade, drogas e preconceitos são inseridos. Também na área de Ciências, temos a disciplina "Ciência e Tecnologia (CET)" com programas de 7ª e 8ª séries mais voltado para o ensino desses conteúdos, justificando sua inclusão na amostra da pesquisa.

afetiva entre a maioria de nós, e isso também contribuiu para que houvesse um clima de confiança e pertencimento ao grupo.

Buscamos refletir sobre como as práticas lúdicas dos jogos teatrais poderiam favorecer a aprendizagem nos temas sexualidade, drogas e preconceitos no âmbito da intervenção educativa proposta para os alunos pesquisados e para isso estruturamos a metodologia preconizada por Minayo (2009, p. 26), onde o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa pode ser dividido em três etapas:

- Fase exploratória;
- Trabalho de campo;
- Análise e tratamento do material empírico e documental.

3.1) FASE EXPLORATÓRIA

Na fase exploratória, realizamos várias ações, incluindo levantamento de dados da escola e dos alunos. Nessa etapa, nós fizemos também o seguinte:

- Definição do quadro teórico (objetivos, conceitos, métodos);
- Delimitação da região a ser estudada;
- Organização do processo de pesquisa;
- Discussão do projeto de pesquisa com a população e seus representantes;
- Envio de solicitações de autorização para os pais/responsáveis pelos alunos;
- Seleção e formação de equipes para os jogos teatrais;
- Diagnóstico da situação dos alunos quanto ao que sabiam sobre os temas sexualidade, drogas e preconceitos;

I – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E SUAS SINGULRIDADES

A escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa é auto-explicativa, trabalhei por 14 anos lá. Na prática, cada escola é única, mas a

"Escola da Transformação" [14] é especial. A "Escola da Transformação" é uma escola conveniada com o Governo do Estado, de Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série (ou do 1º ao 9º ano, segundo a nova nomenclatura que está sendo instituída, paulatinamente, na esfera estadual e funcionou nos turnos matutino e vespertino.

Foi criada em fevereiro de 1951 e a partir de 1966 este espaço educativo passou a ser conveniado com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Ela se localiza no bairro periférico de Pau da Lima, Salvador, Bahia. Suas instalações físicas pertencem a uma Instituição filantrópica e a equipe gestora, pedagógica, administrativa e funcionários terceirizados são mantidos com recursos do Estado. (PDE, 2009)

A "Escola da Transformação" não vivencia diretamente a violência existente em seu entorno por localizar-se dentro de uma Instituição que é respeitada pela comunidade e oferece uma estrutura de segurança ao trabalho dos professores. Os educadores estão conscientes sobre a realidade vivida no cotidiano pelos alunos e esperam que a educação, além de seu papel formador, contribua para a ascensão social dos alunos.

Contava com 1205 alunos em 2012, distribuídos em 42 turmas, sendo que 21 turmas fucionavam no turno matutino e 21 turmas no turno vespertino, sendo que havia:

- 16 turmas de 1ª à 4ª série, totalizando 441 alunos;
- 26 turmas de 5ª à 8ª série, totalizando 764 alunos.

II – DESCRIÇÃO DO PEFILDOS ESTUDANTES PESQUISADOS

Participaram da Intervenção Pedagógica "Oficina de Jogos Teatrais" 13 alunos, oriundos das 7ª e 8ª séries, da "Escola da Transformação" com idade entre 13 e 16 anos, sendo 8 meninas e 5 meninos.

A "Escola da Transformação", em 2012, tinha no turno matutino 2 turmas de 7ª (7ªM1 e 7ªM2) e 2 de 8ª série (8ªM1 e 8ªM2) com média de 32 alunos por turma. Esses alunos foram convidados a participar da Intervenção Pedagógica e não houve nenhum critério de seleção, bastando expressar o desejo de participar e se comprometer a vir uma vez por

[14] O nome Escola da Transformação é fictício, bem como os nomes dos alunos.

semana, na terça-feira, no turno oposto, no horário das 14h00min às 16h00min horas. Estabelecemos um limite de no máximo vinte alunos e participaram os catorze apresentados no gráfico abaixo e posteriormente descritos em breve perfil.

Foi bastante significativo o número de participantes da turma 8ªM2, num total de dez alunos. A Escola oferece Ensino Fundamental da 1ª a 8ª série. Gradualmente, as escolas estaduais estão migrando para o sistema de nove anos de ensino, no entanto, se adota ainda o termo série na escola pesquisada.

Os dados sobre o número de anos na escola revelam que doze alunos estão na Escola há mais de três anos. Quando informalmente questionados por que estudam nessa escola as respostas mais frequentes foram: “Porque eu gosto daqui.” e “Porque é a melhor do bairro.” Essa identificação com a escola e a permanência nela, intensifica os laços de amizade entre alunos, sendo que muitos deles são amigos há pelo menos quatro anos. Alguns que entraram na 5ª série vieram de escolinhas particulares do bairro e adjacências.

Na tabela abaixo, os estudantes são descritos com nomes fictícios, idade e número de anos que estudam na escola:

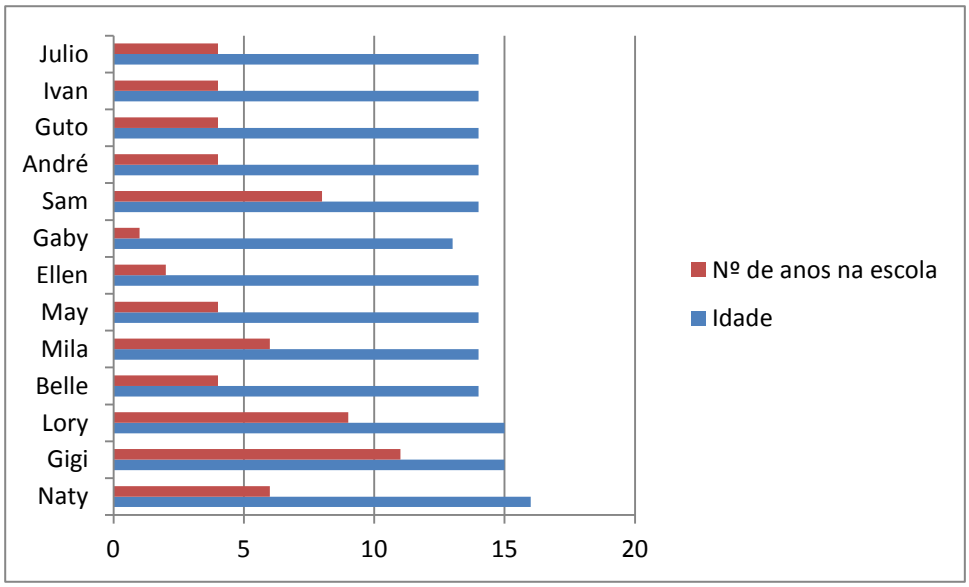

Gráfico 1 – Alunos, idade e número de anos que estudam na escola

Do ponto de vista da idade, cinco meninos e quatro meninas tinham 14 anos e cursavam 8ª série, estando, portanto dentro da faixa etária normal. Uma delas tinha 13 anos e cursava 7ª série. Encontramos

distorção idade/série de um ano em Lory, com 15 anos na 8ª série. A distorção idade/série foi de dois anos em apenas duas alunas: Gigi com 15 anos na 7ª série Naty, com 16 anos na 8ª série.

Quanto ao número de anos em que estudaram na escola, que oferece o Ensino Fundamental completo, da 1ª a 8ª série, Gigi já estuda lá há 11 anos, portanto foi reprovada três vezes. Lory estuda há nove anos e foi reprovada uma vez. Sam estudava lá há oito anos. Naty e Mila estudavam lá há seis anos. Todos os meninos e mais três meninas estudavam lá há quatro anos, ou seja, entraram na 5ª série. Ellen estudava lá há dois anos e Gaby passou a estudar na escola em 2012. Ela disse que viu na Oficina uma oportunidade de fazer novos amigos, já que se sente extremamente tímida e "deslocada" na escola.

Quanto à turma de origem, tivemos 10 alunos oriundos da 8ª M2, dois alunos oriundos da 8ª M1, uma aluna da 7ª M1 e outra da 7M2. Com exceção de Gaby, todos os foram meus alunos em 2011 nas disciplinas Ciências e CET e já conheciam a metodologia dos jogos teatrais, pois já as havíamos utilizando-as em sala de aula.

Foram aplicados dois tipos de questionários (Anexo A e B) para se conhecer como os alunos pesquisados aprendem, no entanto outras questões também foram exploradas. O questionário 1, com 19 perguntas foi respondido por quatro alunas e aplicado em sala de aula. Além das questões relativas à como aprendem, quais são as disciplinas preferidas e as em que sentem dificuldades (que também constam no Questionário 2, com 12 perguntas se buscou saber mais sobre como são as abordados os temas sexualidade, drogas e preconceitos em sala de aula.

Questionou-se também sobre o livro didático de Ciências, o que entendem por ludicidade e jogos teatrais. Também se explorou qual seria, na opinião das entrevistadas a série ideal para se começar a aprender sobre os temas sexualidade, drogas e preconceitos, bem como se esses temas foram abordados e se constam em seu livro didático de Ciências.

O questionário 2 foi aplicado a dez participantes, cinco meninos e cinco meninas. Esses alunos compareceram a mais de 75% das aulas da

Oficina. Algumas das perguntas foram complementadas oralmente, já que cada aluno foi também entrevistado individualmente.

Para melhor compreensão destas respostas, realizamos um agrupamento de respostas por tema, constituindo assim uma análise temática, seguindo as instruções de Gomes (2010) e Bardin (2010). Para uma maior percepção de cada aluno, realizamos uma breve descrição de seu comportamento durante a Oficina.

Objetivando fazer um paralelo entre as respostas dos alunos sobre a sua aprendizagem, foram analisadas as “Fichas Individuais” onde constam todas as notas e médias da 5ª a 8ª série. Nesse aspecto, consideramos que a aprendizagem estaria traduzida em uma média numérica, como está estabelecido nas escolas.

Embora reconheçamos a fragilidade da compreensão de aprendizagem a partir da verificação de dados numéricos, também nos preocupamos em saber do aluno o que ele acredita que está aprendendo, mediante suas preferências por determinadas disciplinas ou sua percepção e entendimento traduzidos na dificuldade que disseram ter em algumas delas.

As anotações no Diário de Classe e o número de faltas também foram observados para se saber da frequência e o que foi observado sobre eles pelos seus diversos professores. Essas anotações versaram sobre aspectos do comportamento que deveriam ser corrigidos ao longo do ano e foram repassadas aos responsáveis nas Reuniões de Pais e Mestres que aconteceram ao final de cada Unidade.

A média na Escola da Transformação é 5,0 pontos durante o ano letivo e também após a recuperação. Se não fosse obtida, ao final do ano se poderia fazer estudos de recuperação e uma nova prova, valendo de 0 a 10 pontos. Se mesmo assim o aluno não lograsse aprovação, poderia ser avaliado qualitativamente pelo Conselho de Classe, obedecendo a critérios próprios descritos no Regimento Escolar. Nesse Conselho de Classe, os professores da turma do aluno se reuniam para analisar caso a caso, levando em consideração aspectos qualitativos, como freqüência,

interesse, participação em sala e pontualidade na entrega das atividades, dentre outros.

Para ter direito a avaliação pelo Conselho de Classe o aluno poderia ter sido reprovado em até duas disciplinas e ter um mínimo de 12 pontos anuais na disciplina. As informações sobre o Conselho de Classe estão contidas no Regimento Escolar, documento que consultei e ajudei a revisar em anos anteriores.

Quando atuei como vice-diretora, presidi vários Conselhos, e era um momento, geralmente tenso, quando a vida escolar do aluno estava em jogo e as diferentes percepções dos professores sobre as habilidades e competências adquiridas pelo aluno na disciplina em que foi reprovado eram confrontadas com suas qualidades subjetivas e individuais. “Perder de ano” em uma disciplina e ter que repetir todas novamente, não me parece um meio de avaliação que assegure a aprendizagem integral do aluno. Embora não se tenha espaço aqui para essa discussão, gostaria de ressaltar que a Oficina também oferece oportunidade de observação de comportamentos, atitudes e procedimentos dos alunos que poderiam indicar aprendizagem e que dificilmente poderiam ser mensurados por exames.

Em oposição às pesquisas positivistas, não se propõe aqui descrever, explicar e prever fenômenos quantificáveis, experimentalmente repetíveis e comprováveis, com um distanciamento asséptico da pesquisadora. É justamente o movimento contrário, com um apelo à mudança e a quebra de paradigmas no ensino e aprendizagem significativa de ciências.

Com o objetivo de desenvolver a criatividade e proporcionar momentos lúdicos que favorecessem a aprendizagem nos temas propostos, foi elborda uma oficina, com 10 encontros com duração de 2 horas cada uma. Utilizamos técnicas variadas, tais como dinâmica de grupo, jogos teatrais e adaptamos as sugestões de Reverbel (1993) e Spolin (1992), contidas nos livros Jogos Teatrais na Escola e Improvisação para o Teatro, respectivamente. Outros livros dessas autoras também foram lidos e contribuíram para a compreensão dos jogos teatrais.

Utilizamos também, com algumas modificações, diversas oficinas que integram os volumes da coleção “Adolescentes e jovens para a educação entre pares” (Brasil, 2011).

> Por oficina se entende uma atividade semiestruturada, na qual, por meio de jogos, dinâmicas ou brincadeiras, espera-se que os (as) participantes reflitam e discutam sobre temas que lhes dizem respeito. (...) As oficinas contam com três momentos-chave: a abertura, com uma atividade que promova o aquecimento e integração do grupo; o desenvolvimento do tema trabalhado e o encerramento com conclusões, sínteses e avaliação. (BRASIL, 2011, v.3 p. 28)

Em cada encontro foram introduzidos os conceitos de sexualidade, drogas e preconceitos de forma a possibilitar articulação das ideias, promovendo a mobilização dos alunos, que foram estimulados a conviver e lidar com as diferenças, ouvindo e se fazendo ouvir, bem como trazendo para o grupo seus saberes e conhecimentos.

As atividades buscaram desenvolver competências e habilidades em que os alunos fossem capazes de valorizar as experiências dos outros, e reconhecer os próprios preconceitos e refletir sobre o processo de formação de crenas e juízos de valor.

O grupo oscilou entre 10 a 13 alunos por encontro e o tempo calculado para as diferentes atividades tem por base esse contingente. As atividades não constituem uma “receita” de como abordar os temas propostos e as opiniões, dúvidas e ações que surgiram ao longo dos encontros foram dimensionadas, valorizados e constituem material de análise dos resultados.

3.2) TRABALHO DE CAMPO

Conforme descrito no início desse tópico, o trabalho de campo foi fundamentado numa pesquisa qualitativa de cunho participante conforme orientada por Minayo e colaboradores (2009, p. 26). Segundo a autora, o trabalho de campo, “fundamental para o conhecimento da realidade” optamos pelos seguintes instrumentos de pesquisa de dados: Diário de intinerância ou “Diário de bordo”, onde todo o processo de construção das aulas lúdicas foi descrito, como forma de acompanhamento dos alunos. Esse diário nada mais foi do que um caderno, onde ao longo das aulas da Oficina, foram sendo anotados falas e comportamentos dos alunos.

Realizamos entrevistas semiestruturadas e ao final da Oficina 4 alunas responderam ao questionário 1 e 10 alunos foram convidados a responder o questionário 2 (Apêndice A e B, respectivamente).

As diferenças entre esses questionários são relativas e há algumas questões que são exatamente iguais, no entanto, o primeiro questionário também abrange opiniões sobre como as alunas entendem os temas sexualidade, drogas e preconceitos e suas especificidades de forma geral, notadamente a partir do que aprendem em sala de aula. No questionário 2, o foco é a aprendizagem a partir dos conteúdos abordados na Oficina.

Também realizamos registro fotográfico, dos encontros e entrevistas e questionários. A princípio utilizamos essas imagens como anexo, mas, nesse momento decidimos utilizá-las apenas para a apresentação, visando assegurar a

Com base no regimento que orienta os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos[15], foi elaborado um documento de autorização dos pais do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal. Após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, foi formulados um termo de consentimento, autorizando a participação voluntária dos alunos na pesquisa.

Elaboramos uma série de atividades, de cunho pedagógico, relativas ao conhecimento sobre sexualidade, drogas e preconceitos, ancorados em numa metodologia lúdica. Dentre as atividades, demos destaque à utilização do método dos Jogos Teatrais como descritos por Spolin (1992, 2001a, 2001b, 2007). No Anexo A, estão descritas detalhadamente as dez encontros experimentais. Da forma como foram pensadas, podem ser aplicadas por qualquer professor que tenho o desejo de explorar a temática sugerida de forma de Oficina. Chamamos a essa proposta de intervenção didática de “Oficina de Ludicidade e Jogos Teatrais”.

[15] Essa autorização foi feita com base em documentos semelhantes veiculados pela Secretaria de Educação e pela orientação geral da Resolução Conselho Nacional de Saúde sobre ética na pesquisa. . Até o presente momento não foi dada entrada no protocolo específico junto a FACED e não se obteve o documento que orienta especificamente a pesquisa com seres humanos que fosse elaborado pela FACED.

O jogo teatral possibilita trazer “o nível intuitivo, presente na experiência” para situações de aprendizagem. As atividades baseadas no estímulo da espontaneidade e as práticas didáticas fundadas na ludicidade permitem que a brincadeira se alie a criação artística e ao “brincar” o aluno sinta-se inteiro, com todos os seus sentidos e se entregue à proposta. O jogo é o ponto de partida da pedagogia teatral, onde entendido como “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência.” (SPOLIN, 1992, p. 137)

3.3) A INTERVENÇÃO EDUCATIVA: OFICINA DE LUDICIDADE E JOGOS TEATRAIS

A intervenção educativa teve as seguintes características:

- Foram utilizados os jogos teatrais e outras atividades lúdicas a fim de promover uma aprendizagem mais efetiva;
- A Oficina totalizou 20 horas, divididas em 10 encontros semanais, com duração de 2 horas (120 minutos) cada, nos espaços disponibilizados pela escola (Sala de Leitura e Auditório). Nesses encontros, tivemos momentos de mediação, aprendizagem e observação;
- Foram valorizados os conhecimentos pessoais (saberes informais) que os alunos já possuíam e os saberes formais adquiridos ao longo das intervenções. O método utilizado levou em consideração etapas ou passos fundamentais, a saber:

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade, onde buscamos saber do aluno o que ele já traz de conhecimento e quais suas as expectativas quanto ao assunto que vai ser abordado. Essas atividades eram focadas na necessidade de promover a interação do grupo, facilitando um clima de confiança e interatividade.

Essa etapa era composta de o objetivo geral, a abordagem (geralmente feita por meio de uma dinâmica). Indicou-se também os materiais necessários para realização da oficina. O tempo previsto, que poderia ser variável para mais ou para menos a depender do tamanho

do grupo de alunos foi estimado. Também foi descrito o desenvolvimento da oficina como um todo.

B) Refletindo e analisando, onde o foco principal era promover uma reflexão a partir do conteúdo abordado. Essa etapa também obedecia a uma sequência de passos, iguais aos descritos para a etapa A. As abordagens mais frequentes foram por meio dos jogos teatrais, pois se solicitava que construíssem juntos (em grupos de quatro, geralmente) uma improvisação que demonstrasse o que eles haviam entendido e permitissem perceber na prática que reflexão gostariam de compartilhar com os colegas.

C) Relaxando e descontraindo, era a fase final da Oficina, onde por meio de música, dança e brincadeiras se promovia um momento de relaxamento e diversão.

Nos encontros, técnicas utilizadas em arte-educação, jogos teatrais, músicas, vivências, dinâmicas, entre outros métodos e técnicas, foram os elementos desencadeadores das situações de aprendizagem.

A intervenção educativa foi descrita em anexo, pois constituem um material relativamente grande e sua descrição minuciosa visou disponibilizar para qualquer educador o material pedagógico, para uma abordagem lúdica aliada aos jogos teatrais nos temas sexualidade, drogas e preconceitos.

3.4 - DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Encontro I: realizamos a apresentação “Quem é meu colega” para permitir a apresentação pessoal de cada aluno, conhecer suas expectativas acerca da Oficina e promover uma integração do grupo. Com exceção de uma aluna, todos já se conheciam, 10 faziam parte de uma mesma turma e os desenhos nos crachás, representando o colega foram motivo de muitas risadas. Os alunos também passaram conhecer os gostos e preferências uns dos outros e na apresentação dois alunos recorreram às anotações sobre o que tinha sido dito pelo outro.

Debatemos a partir de uma “chuva de ideias” sobre os conceitos prévios dos alunos sobre sexualidade, drogas e preconceitos. Os alunos demonstraram ter um conhecimento maior sobre aspectos reprodutivos, conforme o que aprenderam na 7ª série em Ciências. Souberam apontar efeitos das drogas no Sistema Nervoso Central e classificá-las quando a legais ou ilegais. Quanto aos preconceitos, alguns alunos relataram não os terem estudado formalmente o tema na escola e não encontrarem nada sobre eles nos seus livros didáticos. Disseram que deveria ser mais debatido em sala e que o *“bullying*[16] é muito comum em sala. Eles já tiveram aula e palestra sobre o tema e o conceito geral deles é que o *bullying* é uma forma de preconceito, desenvolvida a partir de comportamentos e atitudes hostis, como piadinhas e apelidos. Foi complementado que o *bullying* também envolve violência física ou psicológica, pode levar a tristeza e até mesmo depressão e os alunos ilustraram o problema com os casos noticiados na TV e nos filmes.

Abrimos um parêntese para dialogar com um dos alunos participantes que costumava colocar apelidos nos colegas. O aluno tentou contornar a situação, dizendo que era apenas “brincadeira”, mas após ouvir o relato de seus colegas sobre o quanto ficavam chateados com suas brincadeiras, disse que não iria mais apelidar ninguém.

Embora os alunos apelidados e que se sentiam vítimas de *bullying* eles sejam colegas há muitos anos, nunca tinham tido espaço para discutir aquele comportamento que não gostavam de forma coletiva.

Na finalização, o olhar o outro foi uma atividade considerada difícil, visto que eles consideraram “encarar” o colega como algo pouco comum e muitos riram. Em uma palavra eles disseram que a Oficina foi “interessante”, “bacana”, “envolvente”, “divertida”, “diferente” e “legal” apareceu em vários comentários.

Encontro 2: os alunos adoraram brincar de “João teimoso” embora dois alunos terem resistido um pouco a se entregar à brincadeira. Tinham

[16] *Bullying* é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (do inglês *bully*, *tiranete* ou *valentão*) ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. (NETO & SAAVEDRA, 2004)

medo de ninguém os segurar. Já Ellen, por ser pequenina e leve, era jogada para de um lado para o outro facilmente e confiava nos colegas.

Na “ponte humana”, a definição de ludicidade de Luckesi (2004), como aquele estado de entrega, plenitude e satisfação era facilmente observado no rosto dos alunos. Eles se jogavam na ponte formada pelos braços dos alunos e iam sendo jogados pra cima até chegar ao final. Após todos terem passado pela experiência, alguns alunos não queriam mais parar e pediram pra ser novamente atravessados pela ponte humana. Tiramos algumas fotos desse momento, que na percepção deles passou muito rápido, e extrapolamos os 10 minutos que preconizamos nas orientações da oficina.

O que se aprende numa brincadeira como essa? Aprende-se na prática a confiar um nos outros e eles foram alertados da importância de manter uma postura de auto-cuidado com o intuito de não se machucarem.

Quanto ao entendimento sobre o conceito de jogos teatrais, a maioria disse corretamente que era um jogo baseado na improvisação. Lembravam-se das aulas no ano de 2011 em que usamos essa metodologia. Gaby disse que estava tendo contato pela primeira vez com o conceito, mas o associava a teatro.

Ao usarem o dicionário, não encontraram a significação da palavra toda, mas conseguiram fazer um recorto entre o significado de jogo e teatro. Trouxemos mais informações sobre os temas e passamos a primeira experiência em que precisavam imaginar como dar seguimento a uma história sugerida.

As histórias que precisaram ser complementadas foram engraçadas pelas constantes reviravoltas que aconteciam e alguns alunos mostraram dificuldade em dar continuidade a elas. Nesse caso, passava-se ao aluno seguinte, deixando a conclusão para o aluno que não conseguiu se expressar.

O que percebemos foi que muitos dos alunos são criativos e rapidamente criavam e completavam a história, enquanto que outros não encontravam as palavras, reagindo como se estivessem ainda surpresos com o rumo que a história criada tomava.

Ao final, na discussão de outras formas de finais para os personagens criados, prevaleceram finais felizes para “Marina que começou a namorar e...” e finais com morte e/ou prisão para “Ofereceram álcool pro João e...”. Quanto a “Chamaram Vivian de baleia e...” a maioria dos alunos insistiu em atitudes preconceituosas e não se solucionou o conflito, se criando novos apelidos. Foi necessário mediar e conduzir a discussão para uma sensibilização, mas os alunos tiveram dificuldade em lidar criativamente com a questão do preconceito. Segundo uma das alunas, eles não estão acostumados parar para pensar sobre como os preconceitos podem machucar e mais uma vez apontaram a necessidade de falar mais disso em sala de aula.

Na atividade de respiração, eles foram aumentando cada vez mais o tom do “Ah” sugerido e precisei fazer gestos com a mão visando falarem mais baixo. Não podíamos deixar de exercer algum controle sobre isso, já que a sala de leitura onde estávamos fica ao lado da Direção e mesmo em um momento lúdico se faz necessário respeitar algumas regras.

Encontro 3: os alunos se reconheceram como semelhantes em diversos momentos: na idade, no mês de nascimento, na série, no gosto por determinado tipo de música, etc.

Nas brincadeiras que visavam oferecer na prática uma percepção do que vem a ser um momento lúdico, eles aproveitaram o “Atirei o pau no gato” para girarem cada vez mais rápido. Falamos do quanto essa música pode ser “politicamente incorreta” e como outras músicas da infância trazem referências negativas para as crianças. Eles também desenharam, pintaram com tinta guache e avaliaram o que entendia do trabalho do outro, a seguir dizendo o que queriam dizer com seus desenhos. Muitos se deitaram no chão do auditório e mostraram estar bem à vontade.

Dentre as brincadeiras, a brincadeira de roda foi a descrita como mais prazerosa, porque segundo Gigi “a gente fez junto”. Ivan disse que não sabia desenhar e Guto mostrou muita habilidade pra dançar. Sam levou seu violão e eles fizeram uma pequena coreografia ao som da canção “Circulou”.

Na atividade do “Túnel”, nem todos quiseram passar pela experiência, mas os que participaram disseram que o que mais gostaram de ouvir, enquanto estavam vendados e eram parados pra escutar ao pé do ouvido algum elogio foi que eram legais ou bonitos.

Na criação da poesia, tiveram alguma dificuldade e a liderança dentro dos grupos foi observada. Eles relataram que poesia é para quem sabe, mas foram capazes de fazer a recitação a partir da poesia escrita e dividida em trechos.

A música “Drogas” do grupo “Catedral” eles não conheciam e um aluno comentou que a voz do cantor era parecida com a de Renato Russo. Esse aluno disse que gostava da banda Legião Urbana e teve acesso às músicas por causa de seu pai, que também gostava da banda.

Na criação da propaganda da nova droga, os grupos foram bem criativos e as características das drogas criadas eram bastante amplas. Nesse caso, eles tinham associado o voar com uma famosa propaganda de bebida estimulante e não alcoólica que tem como slogan “*Red Bull* te dá asas!”

Nesse dia, eles consideram a Oficina mais “pesada” em conteúdo. Disseram que o tema drogas é muito chato e que o estão estudando na disciplina Ciência e Tecnologia (CET). Finalizamos com a dinâmica “Sorriso milionário” e absolutamente nenhum aluno conseguiu ficar sério, ou seja, saíram todos se tornaram milionários e ninguém ficou mais rico que o outro.

Encontro 5: as máscaras construídas foram bem interessantes e foram relatadas por trás das máscaras, desde preocupações em se dar bem nas provas até aspirações mais profundas e desejo de ser adulto logo. Também foram relatadas vontade de achar uma namorada e ter experiências sexual. Nessa fala, de um menino, um “ah” generalizado se ouviu. Discutimos se isso fosse dito por uma menina qual seria a reação. Dois alunos se ofereceram logo para serem parceiros da experiência.

Debatemos sobre o prazer, o risco e as forma de proteção para atitudes como comer, fumar, dirigir e “transar”. Esclarecemos que na

linguagem dos alunos, transar e ficar são as palavras mais empregadas com sentido de “fazer sexo”.

A discussão sobre as drogas na vida dos adolescentes foi pautada em experiências vivenciadas em casa, com parentes, na rua, a partir dos amigos e conhecidos, e da TV, nos programas regionais e sensacionalistas que abordam casos policiais e também foram citados filmes e novelas.

Encontro 6: continuamos a falar sobre as drogas e seus efeitos no Sistema Nervoso Central (SNC), e esta atividade foi relatada pelos alunos como a mais próxima de uma aula tradicional. A maioria dos alunos foi capaz de responder corretamente às questões propostas, mas erraram na classificação das drogas quanto a ser “depressora, estimulante ou perturbadora” do SNC. Compreendemos que estas informações mais técnicas demandam uma assimilação mais complexa e como não dependem tanto da observação de como as pessoas drogadas reagem, prevaleceu nas respostas o senso comum.

Na finalização usamos a música “O xote das meninas” de Luiz Gonzaga e pedimos que ao serem tocados os alunos expressassem o que estavam sentindo. As respostas mais comuns foram felizes, cansados, e com muita informação. Percebemos que o enfoque no conteúdo que essa aula teve não foi tão agradável quanto os de outras aulas e que o tema drogas não é bem aceito pelos alunos. Não sentimos empolgação em aprender sobre a temática, apesar de eles concordarem que é um assunto importante.

Encontro 7: discutimos gênero e pudemos perceber nas falas dos meninos e meninas o quanto ainda existe uma forte associação de caráter machista às suas ideias sobre as diferenças entre os sexos.

Noções de sexualidade são conhecidas, mas ao tratarmos de gênero também foi necessária maior mediação, por ser um tema pouco explorado nas aulas do dia a dia.

Os alunos disseram que apesar de ser um tema “novo”, já vivenciram as questões discutidas, “na pele”. Suas concepções são relatadas como baseadas na experiência prática, observação e cultura dominante.

Em alguns momentos do debate, se fez alguma confusão, como meninos querendo interromper a fala das meninas e falar sobre seus pontos de vista. Foi um momento “acalorado” e recomendo que se possibilite mais espaço para discussão desse tipo em sala de aula.

Nos jogos teatrais sugeridos, com meninos fazendo papel de meninas e vice versa, prevaleceram os estereótipos e meninos representaram mulheres que pareciam problemáticas em relação ao corpo, preocupação em casa e ter filhos. Os meninos mostraram trejeitos exagerados e na concepção das meninas eles pareciam “gays e não mulheres”. Rebolaram, afinaram a voz a e muitas situações vividas foram bem cômicas. Um dos alunos passou o batom da colega para “entrar no personagem”. Outro amarrou a blusa da escola na cintura.

Já as meninas engrossaram a voz, fizeram cigarros de papel, e gesticularam menos. Imitaram o andar dos meninos e uma delas fazia com muita habilidade o papel masculino, deixando transparecer na sua atuação a capacidade de imitar em detalhes um menino. Discutimos os preconceitos para com os homossexuais de forma contextualizada. No termômetro para avaliar a Oficina os alunos foram unânimes em considerá-la “quente.”

Encontro 8: o nível de abstração exigido pela oficina foi suavizado pela utilização dos jogos teatrais. As improvisações foram como sempre muito ricas em detalhes, demonstrando que os alunos sabem apresentar o que conhecem no cotidiano.

Em o “Feitiço vira sobre o feiticeiro”, os comandos dados para os colegas por escrito e que ao invés de ser feito pelo outro era realizado pela própria pessoa que escreveu, não houve nenhum problema e as coisas escritas foram relativas, a dar beijo, abraço, imitar animais, ir buscar água, imitar alguém, dançar e cantar.

A discussão sobre a saúde esclareceu muitas dúvidas que os adolescentes tinham e eles demonstravam estar muito à vontade para perguntar coisas pessoais na frente um dos outros.

Encontro 9: os alunos gostaram muito de ganhar o bombom e partilhar a caixa. A atividade foi muito interessante de se realizar.

Na Dinâmica “Namoro ou amizade” pudemos explorar bem essas mudanças no comportamento dos jovens quanto á formação de laços afetivos. Os termos “Ficar” e “Pegação” foram as “cartelas” que mais tiveram explicações na discussão. Houve quem quisesse trocar de cartelas também, por ter dificuldade em conceituar a palavra que recebeu.

Os alunos se divertiram com a música “Já sei namorar” e a discussão da letra foi bastante significativa, cheia de citações ao universo deles e suas angústias em arranjar o/a primeiro/a namorado/a.

A “peça” montada com as cartelas citadas originou um texto coletivo bastante abrangente sobre a percepção dos alunos acerca das 12 palavras sugeridas. Nas respostas aos questionários, “ficar” novamente aparece como a base do relacionamento atual entre eles. A “confiança” e o “respeito” foram as palavras mais referidas quando perguntados sobre o que se espera de um amigo. O que esperam de um/a namorado/a oscilou entre “fidelidade”, “amor”, “carinho”, “coisas boas”, “respeito”, “muito sexo” e “companhia”.

Eles disseram que gostaram muito da oficina e que foi uma das melhores aulas. Uma aluna disse que não pretende casar e ter filhos, como foi colocado por alguns participantes e que deseja seguir carreira. Casamento foi debatido e a maioria dos alunos vive com a mãe, pois os pais são separados.

Encontro 10: os alunos falaram que não queriam eu acabasse e desejavam que eu continuasse os encontrando. Gigi, uma das mais assíduas disse: “Agora que eu já me acostumei a vir, vou fazer o que nas terças?” Expliquei que por conta das muitas atribuições de trabalho e estudo que possuía, não poderia dar continuidade, mas que não sumiria, que continuaria visitando a escola e que traria os resultados das pesquisas para eles. Como a escola só oferece até a 8ª série, 12 alunos que acreditavam que iriam ser todos aprovados e que no ano seguinte não estariam mais lá emitiram opiniões espontâneas em como foi importante para eles participarem da Oficina. Lamentavam que suas aulas não fossem assim. Ressaltaram que aprenderam muito e que os estar juntos os ajudou a serem mais próximos e unidos em sala também.

Os encontros da Oficina transcorreram em um clima de satisfação e alegria. Com exceção de Tiago, bem agitado, falante, e relativamente indisciplinado, os alunos eram bastante disciplinados e foram raríssimas exceções em que foram chamados atenção.

Nesse último encontro, discutimos a gravidez na adolescência e os meninos relataram nunca ter pensado em ser pai. Já a maioria das meninas pensava em ser mãe e também gostariam que isso acontecesse quando elas estivessem casadas, trabalhando e com mais de 18 anos.

Os alunos relataram saber que ambos os pais são responsáveis pelos filhos, mas que as mulheres tem mais responsabilidade. Relataram suas experiências pessoais e de conhecidas, que ficaram grávidas e o pai da criança sumiu.

Foi muito engraçada a apresentação da improvisação em que os alunos representavam espermatozóides, óvulo, útero, trompas e outros órgãos dos sistemas reprodutores masculino e feminino.

Finalizamos com o que cada uma achou da Oficina e qual a importância e significado de participar dela e tivemos breves relatos cheios de emoção e demonstrações seguras sobre o que tinham aprendido. Lamentamos não ter em mãos uma filmadora nesse dia, mas pensamos em voltar à escola para entrevistar os alunos e produzir um pequeno documentário sobre a experiência e percepção deles com a Oficina.

Para mim, a experiência foi extremamente válida e prazerosa. Pude observar, com olhar atento e baseado na concepção de aprendizagem defendida por Ausubel (1980) e nos conceitos de construtivismo preconizados por Vygotsky (2007) que a Oficina Jogos Teatrais e Ludicidade colaborou com a aprendizagem dos alunos nos temas sexualidade, drogas e preconceitos. A partir dos dados obtidos com os questionários, baseados nas percepções pessoais e acerca da sua própria aprendizagem, também ficaram evidenciados que os alunos aprenderam significativamente.

3) ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL

As informações obtidas a partir da “Ficha Individual dos Alunos” e anotações do Diário de Classe nos permitiram estabelecer um perfil do aluno a partir de dados numéricos e o que os professores disseram sobre ele ao longo do ano. Essa análise ocorreu em dezembro de 2012, visto que a Escola da Transformação não fez greve como as demais e finalizou seu ano letivo dentro do prazo normal estabelecido pela Secretaria da Educação.

Segundo Ludke & André (1986) é muito importante estabelecer quais serão os focos da investigação, visto que não será possível explorar todas as possibilidades que os resultados podem trazer. Selecionamos alguns aspectos por entendermos que havia correlação entre o que os alunos diziam sobre sua aprendizagem e o que os fatos demonstravam.

Para analisar e interpretar os dados obtidos a partir dessa vida escolar do aluno, especificamente quanto ao seu desempenho acadêmico nas diferentes disciplinas e se houve ou não comportamentos dignos de observação na caderneta, foi necessário estabelecer as categorias de análise, visto que a pesquisa qualitativa está sujeita às influências do pesquisador, sendo que seu objetivo primordial não é produzir resultados unificados, mas uma descrição coerente baseada em um estudo consciente e detalhado da situação observada. (RICHARDSON, 1999)

Estabelecemos então um foco de análise baseado nas notas e médias dos alunos, que foi o resultado dos alunos participantes da pesquisa quanto à aprovação ou reprovação. Obviamente que este dado não se relaciona diretamente com o fato deles terem participado na Oficina. Relacionam-se com suas percepções acerca daquilo que creem que estão aprendendo e o quanto suas notas podem corroborar suas percepções acerca da própria aprendizagem.

Do ponto de vista quantitativo, dos 13 alunos que participaram da Oficina, treze foram aprovados na Escola. Nove foram aprovados por média e cinco foram para a recuperação. Destes cinco, uma conseguiu média acima de cinco e passou, três foram avaliados pelo Conselho de

Classe e foram aprovadas. Apenas um aluno foi reprovado após recuperação, visto que não se recuperou em três disciplinas e, portanto não teve pré-requisito para ser submetido ao Conselho de Classe[17].

O aspecto “qualitativo” e subjetivo do Conselho de Classe só foi necessário nos casos de Guto, Gigi, Gabi e Julio, sendo o primeiro conservado e os demais aprovados.

Aspectos comportamentais interferiram no resultado da análise do Conselho de Classe, já que seriam os parâmetros “qualitativos” levados em consideração, no entanto, havia critérios quantitativos também.

Apenas aluna mencionou que Português fosse uma disciplina em que sentia dificuldade, no entanto, três alunos dessa amostra foram reprovados na disciplina, sendo que duas foram aprovadas pelo Conselho de Classe e um reprovado nesta e em mais duas disciplinas.

4.2) OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A OFICINA DE LUDICIDADE E JOGOS TEATRAIS

Conhecer cada aluno e dar atenção particularizada ao seu desenvolvimento e aprendizagem no cotidiano é uma tarefa difícil. Uma sala de aula (com pelo menos trinta alunos) se configura em um mosaico humano, onde o objetivo de ensinar do professor e o de aprender dos alunos não acontece linearmente, como numa equação matemática.

Ao se fazer uma reflexão sobre porque selecionamos os conteúdos sexualidade, drogas e preconceitos, objetivando dar um enfoque mais dinâmico, percebemos que “a exploração didática de temas significativos que envolvam contradições sociais e proporcionem a renovação dos conteúdos programáticos escolares” pode ser uma competência atribuída ao professor. (SNYDERS, apud DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMUCO, 2009, p. 270)

As variáveis que interferem ou determinam a aprendizagem são inúmeras. Captar essa percepção que o aluno tem de sua própria

[17] O funcionamento do Conselho de Classe encontra-se sumarizado no capítulo III.

aprendizagem é o que tentamos realizar a partir de diversas perguntas abertas, contidas em 2 tipos de questionários e que contemplam os objetivos desse estudo.

Complementamos os questionários entrevistando cada um dos alunos acerca de questões que identificamos não estarem muito bem explicitadas por escrito. Para Richardson (1999, p. 207) o termo “entrevista” refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.” A constante necessidade de “perceber” esses alunos, também nos conduziu a entrevistas informais e coletivas, dentro do processo de aula na Oficina.

Segundo Minayo (2009, p. 64), não se pode pensar num trabalho de campo neutro. “(...) A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados como o modo como vai recolhê-los.” Acrescentaríamos que não se pode pensar também num trabalho de campo fechado, totalmente delimitado, visto que a pesquisa qualitativa se reveste de aspectos que se entremeiam o tempo todo.

As observações levaram a criação de um documentário onde mostramos algumas atividades realizadas e 3 alunos são entrevistados. A diretora da escola também dá seu parecer sobre o que percebeu de mudança no comportamento e notas do alunos, visto que tivemos algumas reuniões para debater o andamento da Oficina. O vídeo deste documentário está disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=gnkvHTPTLuE

No grupo estudado quatro alunos responderam ao questionário 1 dez alunos responderam a todo o questionário 2 . Os questionários que foram aplicados aos alunos, encontram-se nos Apêndices A e B, respectivamente. O questionário 1 foi a plicado com os alunos reunidos na Sala de Leitura, um dos locais onde ocorriam as atividades da Oficina. Á medida que os alunos iam entregando-os, sentavam-se em frente a nós e eram entrevistados sobre algumas questões já pesquisadas nos questionários. Essa medida visava complementar possíveis respostas muito evasivas ou curtas, visto que falando, a maioria dos alunos era muito mais eloquente do que escrevendo.

O questionário teve questões abertas para dar mais amplitude ao que o aluno pensava. Segundo Richardson (1999), compete ao pesquisador especificar o conteúdo e tamanho do questionário, bem como o tipo de questão a ser utilizada. O questionário 1 foi composto por 19 e o questionário 2 por 12 perguntas.

A partir da síntese das respostas produzidas pelos alunos, fomos levados às seguintes categorias: motivos para participação na oficina, assunto considerado mais importante, como os alunos aprendem,

Motivos para participação na Oficina

Os motivos citados foram coincidentes entre quatro alunos, que acharam a proposta da Oficina “interessante”. Desejar mais “conhecimento” foi referido por três alunos como justificativa de participação, enquanto que “a professora”, “curiosidade”, “intenção de aprender”, “gostar de teatro” e me convenceram” foram motivos citados de forma individual.

Segundo Slade (1978), o objetivo dos jogos teatrais é integrar as experiências pessoais e emocionais dos jogadores, destacando a espontaneidade, que pode ser atingida através da sinceridade que o aluno apresenta durante a realização do jogo.

Observamos, nos vários encontros da Oficina que os alunos se entregavam ao que estavam fazendo. Alguns, com mais facilidade em se expressar, outros com alguma timidez, mas nos seus semblantes, o sorriso advindo do prazer de falar e ser ouvido, de compartilhar idéias, de estar conectado e integrado ao grupo, era bastante evidente.

O prazer que vem da satisfação e da experiência vivenciada, (MENDONÇA, 2009) a fruição das apresentações dos colegas e as próprias também, tudo isso pode transformar o cenário escolar, deixando-o mais atraente, interessante e fértil para acolher as sementes criativas dos alunos.

Assunto considerado mais importante

Oito alunos disseram que o tema mais importante discutido na oficina foi sexualidade, sendo também o que mais envolvia os alunos nas

discussões de bates. Três alunos responderam que preconceitos foi o assunto mais importante e apenas um aluno disse que foi drogas.

Quando perguntados por que, três deles disseram que é porque eles queriam “saber”, “aprender mais” e ter “conhecimento. Dois alunos responderam que sexualidade era o tema mais “preocupante”. Uma aluna citou que aprenderia “como se comportar” e um aluno disse que achou “interessante”.

O tema drogas foi citado por um aluno como o mais interessante e sua resposta a essa questão foi “todos”, portanto ele considerou que os três temas eram igualmente interessantes.

Os preconceitos foram referidos por três alunos como o tema mais interessante e os motivos foram “porque mostra o que acontece dentro da escola” e “porque é interessante.”

“Assuntos que falam dos riscos que podemos correr através do sexo” foram considerados por Mila como o mais importante. Na sua concepção, “É abordado com facilidade.”

Naty disse que “Doenças Sexualmente Transmissíveis” foi o mais interessante e deveria ser abordado” (...) com aulas, textos, atividades e debates. (...) Porque é importante para os jovens de hoje; pra ficar alerta e saber.”

Já Belle, disse o seguinte: “Na minha sala só se falou um pouco sobre sexualidade e foi bem desenvolvido, mas *faltou* atenção e maturidade dos alunos.” Quanto à importância de se debater o tema ela disse que deveria haver mais conversa entre jovens e pais, “para saber mais sobre sexualidade e se preservar”.

Foi evidenciado pelas respostas que o “debate” seria a melhor forma de abordar o tema sexualidade. As dúvidas que surgissem poderiam ser tiradas imediatamente. Não foram mencionadas as questões relativas à sexualidade, tais como prazer, afetividade, como abordadas em sala de aula.

“Aborda-se sobre o sistema reprodutor, as DST e a prevenção. São desenvolvidos por meio de debates e algumas atividades. (...) É bastante

importante para os jovens, pois alerta sobre os riscos, tira dúvidas e ajuda na prevenção.” (Bia)

As alunas pesquisadas (Questionário 1) disseram que o tema sexualidade deveria ser abordado a partir da 5ª série em diante. Não foi relatada a necessidade de se começar a discutir esse tema de 1ª à 4ª série. Naty, disse que deveria se começar na “6ª série”, pois” os adolescentes de hoje estão começando cedo, então, falar sobre o assunto é bem *aproveitativo.”* Mila disse que “a partir da 5ª série. Porque é uma época de amadurecimento.” Bia também disse que deveria ser a partir da 5ª série “... porém em cada série deve ser abordado de maneira diferente, a depender da maturidade dos alunos.” Belle disse que deveria ser ainda mais tarde: “A partir da 7ª série em diante. Para que os alunos possam ter mais conhecimento e saber os riscos também.”

De maneira geral, os adolescentes entrevistados demonstraram que o tema sexualidade é importante e deve ser abordado na escola. Aliam a maturidade do aluno à compreensão do tema. Destacam os riscos que o sexo oferece e a necessidade de prevenção está bem representada nas falas.

Quanto ao tema drogas, os entrevistados destacaram a necessidade de se debater em sala de aula visando à prevenção ao primeiro uso. O debate é novamente apontado como melhor estratégia para abordar o assunto, embora sejam também apontados trabalhos, atividades e palestras como boas formas de se ensinar. A 5ª série foi referida como série ideal pra se começar a tratar do assunto, no entanto, Bia falou que haveria necessidade de se falar para as crianças também.

“... Drogas é um assunto que tem atingido cada vez mais cedo as crianças. (...) “ Deveria ser abordado “através de debates e atividades lúdicas como trabalhos, porque estimula os alunos a aprender obre o assunto. (...) A partir da 1ª série, porque quanto mais cedo prevenir melhor.” (Bia)

Também foi perguntado sobre o tema preconceitos e se eram abordados em sala de aula. Nas palavras de Belle :“Este assunto não é abordado e se foi abordado foi poucas vezes.” Deveria ser debatido

“desde a 1ª série. Porque preconceito tem ser debatido desde cedo, pois é constante este tema na sociedade.”

Para Bia: “Não são muito abordados, mas os que já foram abordados foi sobre a homossexualidade.” Deveria ser debatido “ A partir da 1ª série, por ser um assunto muito importante. (...) Por meio de debates, porque dessa maneira pode-se esclarecer muitas coisas.”

Naty disse que os preconceitos foram abordados “por cor, financeiro, religião” e achava importante discuti-los “para as pessoas que tem o preconceito aprender que independente de cor, religião e dinheiro, somos todos iguais”. Mila disse que “o preconceito não nos leva a lugar algum” e elege o “debate para educar os alunos” como melhor abordagem em sala de aula.

Nessa questão, percebeu-se que o tema preconceito, foi pouco trabalhado nas salas de aula dessa amostra (8ª M1 e 8ªM2). Como não integrava efetivamente o currículo de uma disciplina específica e geralmente não faz parte dos currículos dos livros didáticos de Ciências, como sexualidade e drogas fazem, pareceu ficar relegado a uma abordagem superficial.

Conclui-se que nesta amostra, o assunto sexualidade foi o que mais despertou o interesse dos alunos, havendo desejo de saber mais. Foi dito que é um assunto “preocupante”. Essa preocupação seria relativa à gravidez na adolescência e às Doenças Sexualmente Transmissíveis, conforme respostas ao questionamento oral realizado durante as aulas da Oficina.

Os alunos demonstraram querer saber mais sobre sexualidade do que sobre drogas e preconceitos, embora achem esses temas também interessantes. Cabe às escolas viabilizarem um currículo que atenda a essa demanda. Na parte diversificada, é possível optar por disciplinas que possam abordar de forma mais atraente os temas sexualidade, drogas e preconceitos, dentre outro, igualmente importantes para a educação de nossos jovens.

Como os alunos aprendem

Essa pergunta fez parte dos dois tipos de questionários e foi necessário agrupar as respostas que continham o mesmo sentido, mas que foram respondidas de diferentes formas, muitas vezes utilizando verbos que apresentam um mesmo sentido. Como as questões foram abertas, mais de uma forma aprender foram relatadas.

Durante a Oficina de Jogos Teatrais, surgiram muitas falas espontâneas dos participantes. Quando se introduzia um assunto, por meio de questionamentos, por exemplo, os alunos mais extrovertidos estavam sempre prontos a responder. Os mais introvertidos, demandavam um tempo maior para se expressar. Às vezes precisavam ser nominalmente citados para que emitissem uma opinião. Num desses momentos Ivan disse: “Eu queria que as aulas da gente fossem como aqui, que a gente tem tempo pra poder ouvir um ao outro.” Alargando a discussão, ficou evidenciado que os alunos sentiam falta de mais “interatividade” (como disse Lory) entre alunos-professores e entre alunos-alunos.

Quando questionados quais seriam os motivos disso não acontecer na maioria das aulas, foi relatado desde o medo que eles acham que um/a professor/a poderia ter de dar mais “liberdade de falar” aos alunos até mesmo a falta de hábito de se organizarem sem bagunça pra falar. Todos gostariam de mais diálogo em sala de aula e mais espaço para serem ouvidos.

Também foi dito que algumas disciplinas não favorecem o diálogo e que também “depende do professor” proporcionar momentos de “conversa que seja usada pra aprender”.

As respostas e o número de vezes que foi referida demonstram que os alunos tem a percepção de sua aprendizagem como algo que ocorre de várias maneiras. Quatro alunos conjugaram mais de uma forma de falar como maneira de aprender e responderam que aprendem discutindo, falando, conversando, debatendo e dialogando. Disseram que em sala de aula não tem muito espaço pra opinar e a depender do professor a conversa é considerada bagunça. Ressaltaram que o espaço pra discussão

que tiveram durante as aulas da Oficina foram muito importantes e que se todas as aulas fossem assim aprenderiam mais.

Segundo Vygotsky (1991, p. 93) diz a aprendizagem é mais do que a aquisição da capacidade de pensar, visto que é a “aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” e que o “hábito nos governa.” Assim sendo, estarmos habituados a determinadas posturas enquanto professores e os alunos já “moldados” nessa forma, também são limitados por esses hábitos. Romper com o engessamento metodológico trouxe significativas mudanças para a forma de aprender dos alunos pesquisados.

Vygotsky (1991, p. 94) também associa aprendizagem a desenvolvimento e faz uma comparação esquemática, onde a relação dos dois processos poderia se representada por dois círculos concêntricos: “o menor simbolizando o processo de aprendizagem e o maior o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado.” Assim sendo, os alunos demonstraram capacidade de assimilação e foram capazes de no instrumento utilizado para obtenção de dados, deixar claro que tinham aprendido.

“O professor explicando” e “na sala de aula” mencionado como forma de aprender por quatro alunos, todos do sexo masculino. Numa amostra composta por cinco indivíduos do sexo masculino, essa forma de aprender se destacou como a mais citada por eles. O método expositivo também é necessário e os alunos estão tão habituados a esperar que o professor prepare e traga algo pronto para eles aprenderem que a construção do conhecimento fica praticamente fora das suas foi expectativas de aprendizagem.

Os alunos disseram que também aprendem discutindo, falando, conversando, debatendo, dialogando, ou seja, de forma participativa. O “debate” e o diálogo foram bastante citados durante as aulas que ocorreram na Oficina como forma “ideal” se aprender, no entanto, nas respostas escritas, apenas quatro alunos fizeram menção a essa forma de se ensinar/aprender.

Três alunas afirmaram que aprendem “vendo/ observando”, sendo essa um tipo de resposta exclusivamente feminina nessa amostra.

“Em casa” foi a resposta de três alunos, demonstrando que não só na escola se aprende. Os momentos de estudo em casa são muito importantes para aprendizagem, havendo tarefas e atividades que são orientadas para serem feitas fora do momento de aula. O “dever de casa” é uma forma de se complementar o que se aprendeu (ou deveria ter aprendido) em sala.

Escrever é uma atividade constante na escola. Diariamente, nas diferentes disciplinas, o ato de escrever é utilizado, no entanto, apenas dois alunos disseram que aprendem escrevendo.

A leitura e a compreensão do texto é outra atividade constante no cotidiano da escola. Mas a leitura também pode ocorrer em outros espaços, no entanto, essa importante atividade só foi mencionada por duas alunas. Dois alunos que aprendem praticando enfatizaram a necessidade de aulas práticas na escola.

A aluna que disse “estudo, mas não gravo” logrou aprovação sem ir pra recuperação e tem médias entre 5,0 e 7,0 pontos. Do ponto de vista da aprendizagem requerida para “passar de ano” não se identificou um problema como o que ela disse ter, no entanto entendemos que a aprendizagem não foi significativa para ela.

Um mesmo aluno disse que aprende “em casa”, “olhando a internet” e “em sala de aula”, ou seja, ele disse que usou diferentes meios na sua aprendizagem. Apesar de citada apenas uma vez, a internet se constitui em um ambiente onde os que tem acesso podem aprender, especificamente conteúdos escolares ou qualquer outro conteúdo do seu interesse.

Nas pesquisas escolares a “cópia/cola” de um ou mis sites, costuma ser bem comum. Outras fontes, como livros e periódicos não fora relatados como tão interessantes para pesquisa. Já os sites existentes, com os mais variados assuntos foram descritos como mais acessíveis. A facilidade de se obter informações na internet com um clique de *mouse* e o não estabelecimento de parâmetros por parte do professor para a pesquisa

escolar, podem contribuir para que o aluno apenas copie da Internet sem sequer ler o conteúdo da sua “pesquisa”.

Pelo menos um aluno disse que aprende “na rua”, “com os pais”, “estudando” “brincando (dinâmicas)” e “demonstrando”. Eles associaram essas alternativas a outras já discutidas anteriormente.

O aluno que disse aprender na rua também disse que aprende com os pais e com os professores, ou seja, ele disse aprende em todos os ambientes e isso demonstra que entende aprendizagem como algo que ocorre também fora do espaço escolar.

O aluno que respondeu “brincando” e escreveu entre parênteses “dinâmicas”, também citou que aprende “escrevendo”, “ouvindo” e “praticando”. Ele disse, em outra questão que sente falta de aulas práticas, de campo e em laboratório na disciplina Ciências.

A necessidade de metodologias para abarcar a ludicidade e os jogos teatrais, não apenas em disciplinas específicas, mas em todas elas, foi discutida oralmente. Os alunos gostariam que pelo menos uma vez na Unidade houvesse algum tipo de atividade que os movimentasse nas diferentes disciplinas. As dinâmicas utilizadas foram citadas como próprias para promover esse “movimento” e mudar o “ritual” da aula expositiva.

Os alunos disseram aprender de diversas formas, com exceção de três alunas, que citaram apenas uma forma de aprender. “Escutando/ouvindo” foi a forma mais citada, seguida de “discutindo/falando/conversando/debatendo/dialogando”. O “professor explicando/na aula” foi uma resposta dada exclusivamente por rapazes e “vendo/observando” uma resposta dada só por alunas.

De forma geral, uma parte significativa da amostra de alunos relaciona aprendizagem a uma atitude passiva, em que eles ouvem o professor explicando na aula.

Quando dizem que aprendem discutindo, falando, conversando, debatendo e dialogando, já acrescentaram uma atitude, uma atividade nessa aprendizagem. Infelizmente foi bastante referido oralmente que em algumas aulas não há espaço para o debate e que muitos também não se sentem à vontade para expressar suas opiniões diante de todos. Analisar

essas questões trazidas pelos alunos e criar estratégias para se adequar as formas de se ensinar às formas de aprender poderia se constituir no desdobramento dessa pesquisa no campo prático.

Quanto ao tipo de abordagem metodológica preferida

Dentre os 14 alunos pesquisados, 8 disseram que os jogos teatrais foi a sua abordagem preferida. As dinâmicas foram citadas por três alunos, e uma das justificativas foi “porque eu gostei”. Também foi citado que elas favoreceram a aprendizagem. As atividades lúdicas foram citadas por dois alunos como abordagem preferida e um deles disse que gostou porque proporcionou “ (...) mais aprendizado”. Um dos aluno disse que não sabia qual das três abordagens mais gostou.

Os motivos foram diversos, destacando-se “porque é mais fácil e prático” e “porque se aprende brincando”. Eles disseram que os jogos ajudaram no “aprendizado” e comentaram que muitos assuntos poderiam ser abordados em sala por meio dos jogos teatrais. A liberdade criativa, que os jogos teatrais proporcionam foi o que eles demonstraram gostar mais.

Segundo Kamel Filho (2009), nos jogos teatrais e nas brincadeiras, os alunos podem experimentar outra forma de ser e de pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e as pessoas, pois podem desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens.

Alunos que tiveram experiência com jogos teatrais podem se tornar mais capazes de desenvolver a crítica e auto-crítica, visto que são levados a uma maior reflexão das ações de seus personagens. O discernimento, os conceitos próprios e reformulações a partir de um pré-conhecimento é mais exigido nesse tipo de atividade, do que em situações passivas de aprendizagem. Os jogos teatrais também possibilitam uma maior sociabilidade, criatividade e equilíbrio emocional. (CABRAL, 1992 apud KAMEL FILHO, 2009)

Segundo Vygotsky (1998), por meio da fantasia, do faz de conta e das situações imaginárias presentes no brincar, se pode aprender a elaborar e resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia.

Para isso, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Os jogos teatrais contribuem para a compreensão de situações conflitantes e complexas e ajuda a entender e assimilar os papéis sociais que fazem parte de nossa cultura .

Quando os alunos improvisavam e traziam personagens como a adolescente grávida, o viciado em drogas, o traficante, o homossexual a vítima de preconceito, por exemplo, através desta imitação representativa, eles iam aprendendo a lidar com regras e normas sociais. Também eram sensibilizados pelas situações e conflitos que esses personagens viviam e eram constantemente levados, ficticiamente a repensar, buscando soluções.

Para Vygotsky (1998), quando se reproduz do comportamento social do adulto nos seus jogos, a criança está integrando as situações reais com os elementos de sua ação fantasiosa. Nas situações apresentadas na Oficina, os alunos puderam representar o cotidiano da vida do adulto, com as suas complexidade e essa reprodução necessitou de conhecimentos prévios da realidade exterior. Assim sendo, a riqueza de realidades trazidas pelas falas e improvisações dos alunos, refletiam o seu conhecimento e experiência. Quanto mais criativos e imaginativos eles fossem, melhores e mais consistentes eram sua dramatizações.

Em um dos encontros, na cena produzida pelos alunos para subsidiar a discussão sobre as implicações de ilegalidade das drogas, um grupo começou a apresentar enquanto os outros assistiam. Na sua representação de policial, André era um policial que fazia uma abordagem a um grupo de jovens usuários de drogas. Ele chegou cumprimentando, educado. Imediatamente foi sinalizado por Guto que a polícia não age assim. Ele chamou Sam e interferindo na cena de seus colegas demonstrou como deveria ser a abordagem: com arma não mão, rosto e postura agressiva, enquanto o outro colega gritava asperamente e mandava colocar as mãos na cabeça e ia bruscamente revistando os “elementos”. Os alunos que interpretavam os “drogados” foram colocados junto á parede, pernas afastadas e se fez uma revista com riqueza de detalhes. Os colegas elogiaram a ação e repetiram a cena, incorporando

aquele novo conhecimento oriundo exclusivamente das observações ou até mesmo por já terem passado por uma revista da polícia em ônibus, por exemplo.

A capacidade de interação com o outro e a necessidade de lidar com limites também pode ser desenvolvida a partir dos jogos teatrais, pois como afirma Brougère (1995) os jogos com regras são fundamentais para o estabelecimento de um comportamento segundo a cultura na qual o indivíduo está inserido.

As aulas da Oficina não privilegiaram os jogos teatrais em detrimento das demais abordagens, no entanto, foi a abordagem preferida dos alunos. Talvez por ser a mais completa, pois eles precisavam planejar uma seqüência de ações, criar personagens, delimitar espaços, enfim, usar a criatividade da melhor maneira possível. Outro fator que parece ter influenciado nessa questão é o fato de o "teatralizar" não ser tão comum no cotidiano. Dinâmicas e atividades lúdicas foram referidas como utilizadas por alguns professores em algumas disciplinas, já os Jogos teatrais constituíam uma "novidade" que a maioria gostou de participar.

Quanto ao papel das abordagens e metodologias no favorecimento da aprendizagem

Os alunos foram unânimes em responder que as abordagens/metodologias (dinâmicas, jogos teatrais e atividades lúdicas) utilizadas na Oficina favorecem a aprendizagem.

Para Piaget (2002, 2005) a partir dos 12 anos, o indivíduo está na fase do operatório formal, completamente livre do objeto e se torna capaz de apresentar um pensamento hipotético-dedutivo. Consegue manter, o diálogo, é cooperativo, interessa-se por transformações sociais, discute temas, considera pontos de vista e chega a conclusões nas suas hipóteses. O debate era constante na Oficina e problematizar questões relevantes era umas das nossas preocupações. Lembramos que os alunos participantes tinham entre 13 e 16 anos.

Quando discutimos aborto no Encontro 10, por exemplo, cada grupo deu um enfoque diferente à questão. Em um dos grupos, a adolescente

grávida era aconselhada por uma amiga a fazer o aborto, mas suas concepções religiosas não permitiam esse tipo de atitude. As falas trazidas refletiam uma postura crítica diante de um assunto muito importante e que pode vir a acontecer na vida deles também. Na discussão, questões como o estupro e os casos em que o aborto é permitido foram trazidos e questionadas, com muitos alunos já demonstrando ter uma opinião formada sobre o assunto. Na maioria dos casos, o fator religioso e a formação moral dos alunos era o principal fator que determinava os pontos de vista mais definidos.

Ausubel (1980) teoriza sobre a importância da aprendizagem significativa, onde o que se está ensinando faça sentido e tenha conexão com a realidade do aluno. Nesse aspecto, a Oficina funcionava com uma espécie de vitrine social muito atrativa e contemporânea, contribuindo para que os alunos pudessem ver nas improvisações deles mesmos e dos colegas, a realidade cotidiana retratada com as tintas fortes do panorama social em que eles estão inseridos.

Os alunos consideraram que as abordagens favoreceram à aprendizagem e isso se justifica, visto que quando nós trazíamos uma nova informação, se provocava uma interação possível entre os conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva deles. Essa teia sequencial de interação proporcionou uma efetiva assimilação, com conseqüente transformação do conhecimento e levando a uma aprendizagem significativa, como defendida por Ausubel (1980).

Os jogos teatrais em sala de aula estimularam a sistematização e construção de um pensamento e conhecimento que nos foram revelados através da ação dos alunos ao apresentarem suas improvisações. Essa necessidade de criar, interagir, contribuem para que o aluno seja mais criativo e tenha mais autonomia na sua aprendizagem.

Quanto ao como favorecem, as respostas foram diferentes e apenas um aluno não respondeu. As respostas foram: “abre a mente”, “mudei atitudes”, “aprende se divertindo”, “ é mais legal”, “desperta interesse”, “tira as dúvidas”, “é melhor” , “aprende de forma diferente” e “é mais fácil fluir”.

As respostas demonstram que cada aluno teve uma opinião sobre as abordagens, sendo que algumas refletem uma espécie de “sensação” enquanto que outras remetem ao aprender especificamente.

Os jogos teatrais em que se abordam textos e atividades de maneira lúdica, oportunizam *insights* para os alunos que participam, pois a todo momento, estejam ele “jogando” ou assistindo, o pensamento continua produzindo informações, questionamentos, bem como concordância ou discordância do que está sendo mostrado. Tudo isso contribuiu para uma aprendizagem dinâmica e colaborativa, pois aprender a partir das experiências dos seus colegas foi uma das coisas que mais encantou os alunos, acostumados a ter no professor a figura central do ensino.

As utilidades do teatro na foram reconhecidas por Vygotsky (2000) como primordiais, visto que o pensamento por trás das palavras é uma forma singular de articulação do conhecimento. Ele destacou aspectos do texto cênico, tais como repertório gestual, entonação, silêncios e pausas, dentre outros, como elementos que ajudam a se fazer a distinção entre significado e sentido de uma determinada palavra numa elocução voluntariamente enunciada .(JAPIASSU, 1998)

Com base nessas contribuições de diferentes autores, recomendamos que os jogos teatrais sejam mais difundidos junto aos professores, visto que o desconhecimento dessa “técnica” inviabiliza a sua integração às abordagens utilizadas no cotidiano. As dinâmicas e atividades lúdicas também são importantes para favorecer a aprendizagem e abrangem uma infinidade de recursos com os quais o professor pode contar no seu fazer pedagógico.

A forma como o professor trabalha as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras com regras, é de fundamental importância para ajudar a criança na construção da sua afetividade, ampliar sua linguagem, seus conhecimentos, suas competências psicomotoras e, enfim, seu desenvolvimento cognitivo e sócio-relacional. (KAMEL FILHO, 2009)

Nos Jogos teatrais os alunos usaram a criatividade de forma prazerosa, trazendo os seus conhecimentos para construir seus

personagens e falas. Desenvolveram mais a oralidade e a improvisação, trabalhando em grupo, com cooperação.

Com as dinâmicas foi possível se desenvolver determinados conteúdos de forma prática ou introduzir novos assuntos de forma interativa. As atividades lúdicas estiveram mais relacionadas às brincadeiras e jogos que permearam a Oficina. Essas abordagens, planejadas para proporcionar uma aprendizagem específica nos temas sexualidade, drogas e preconceitos foram validadas pelos alunos, que afirmaram que elas favoreceram a aprendizagem.

Do que sentem necessidade para aprender e em que disciplinas

Falta de “nada” para aprender foi relatado por 5 alunos, o que nos faz acreditar que eles não identificaram em si mesmos nenhum problema para aprendizagem. “Sexualidade” foi citado por 2 alunos como assunto que sentem falta no currículo e que gostariam de aprender mais. Apena 1 aluno citou que sentia falta de “mais diálogo” e outro citou que precisaria de “professor mais paciente” em determinada disciplina. E 1 aluno citou que sentia falta de “aulas de campo” e “laboratório” para aprender mais na disciplina Ciências.

De maneira geral, os alunos responderam que não sentiam falta de nada para aprender, parecendo estar satisfeitos com sua aprendizagem. Os que citaram alguma coisa apontaram para a uma melhor interação professor/aluno, com mais diálogo e paciência para ensinar.

O aluno que disse que sentia falta do espaço de um laboratório e aulas de campo de Ciências demonstrou o desejo de aprender mais nessa disciplina e foi o que melhor soube identificar de fato o que foi perguntado.

Como são as aulas e como gostariam que elas fossem

As aulas foram consideradas “boas” ou “legais por duas vezes. Os demais tiveram respostas diferentes entre si. As respostas foram que aulas são “explicativas”, "algumas boas e outras ruins", “sérias, sem graça” e ““normal”, “do jeito que é” e 1 aluno disse que “nem sei”.

Quanto a como gostariam que suas aulas fossem, 2 alunas disseram que não “falta nada” e 2 alunos disseram que gostariam que as aulas fossem “mais divertidas”. Uma aluna gostaria que houvesse mais “conversas” e outra que fossem mais “interativas”. Foi mencionado por 1aluno que ele gostaria de aulas “práticas” e outro disse que simplesmente “não sabe”.

De maneira geral, foram poucas as sugestões de como os alunos gostariam que fossem suas aulas. Ressaltamos que aulas mais divertidas, práticas e com mais conversas seriam bem-vindas pelos alunos pesquisados. As aulas “sérias e sem graça” poderiam deixar de existir, dando espaço para aulas mais interativas, na opinião de uma aluna.

Obviamente que a pergunta é ampla e a resposta não abrange todas as disciplinas. O aluno que descreveu as aulas como “umas boas e outras ruins”, por exemplo, nunca ficou em recuperação durante seus 4 anos de permanência na escola. Do ponto de vista numérico da aprendizagem, ele aprendeu.

Dificuldade em aprender

São consideradas disciplinas “críticas” aquelas onde os alunos de maneira geral encontram maiores dificuldades em aprender, com consequentes notas baixas. O Ministério da Educação (MEC) avalia por meio do “Prova Brasil” justamente as disciplinas críticas, Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas através do “Prova Brasil”. Os resultados desses exames subsidiam os números do Ideb[18].

A “Escola da Transformação” teve em 2011, para as séries finais do Ensino Fundamental, Ideb 4.4 considerado em 8% abaixo da meta prevista

[18] “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” Disponível em < http://www.portalideb.com.br> Acesso em 18 out. 2012.

que era de 4.8. Apresentou “Fluxo” de 0.81, ou seja de cada 100 alunos, 19 não foram aprovados. Quanto ao “Aprendizado”, 5.43 foi a nota padronizada de Português e Matemática. O Ideb cresceu 5% e 0.2 pontos percentuais em 2011. A escola não atingiu a meta para 2011, porém apresentou crescimento do Ideb em relação a 2009. O Ideb foi obtido da seguinte forma: Fluxo x Aprendizado = Ideb, ou seja 0.81 x 5.43 = 4,8.

Existiram outras demandas de aprendizagem além de Matemática e levando em consideração essa amostra de alunos, não podemos incluir Português como disciplina crítica em 2012. Apenas uma aluna relatou dificuldade na disciplina, três alunos foram para recuperação, sendo duas aprovadas pelo Conselho de Classe e um sendo reprovado em Português e mais duas disciplinas.

No gráfico abaixo, podemos visualizar melhor as respostas dos alunos quanto às disciplinas que na percepção deles há dificuldade na aprendizagem:

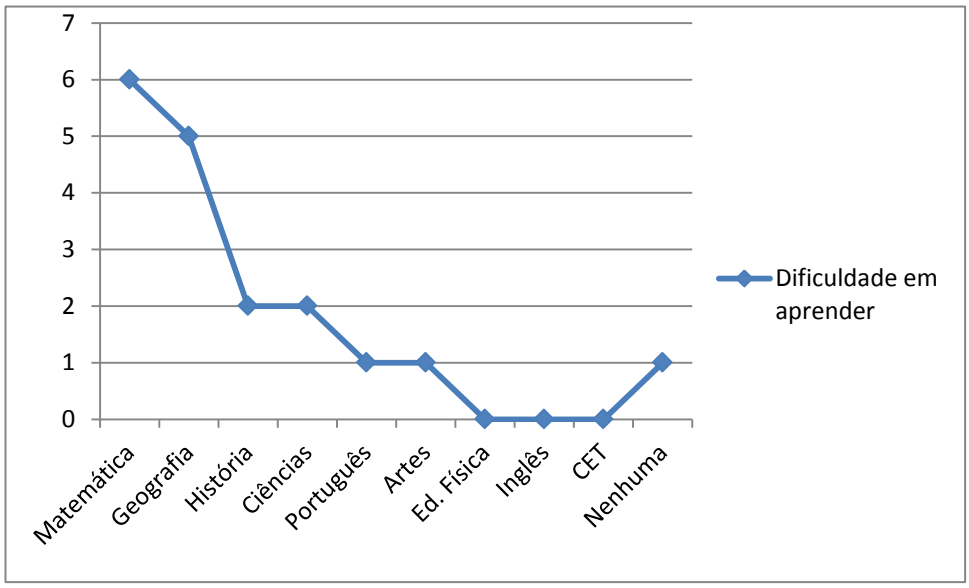

Gráfico 2 – Disciplinas em que os alunos relatam ter dificuldade de aprendizagem

Dos 6 alunos que relataram ter dificuldade em aprender Matemática, quatro foram aprovados por média e dois fizeram recuperação. Nenhum dos dois conseguiu recuperar a nota, sendo um reprovado direto e outro submetido a Conselho de Classe, onde obteve aprovação.

Doze alunos tiveram pelo menos uma nota abaixo de 5,0 pontos em Geografia em 2012 e esta foi a disciplina mais apontada como a que eles sentiam mais dificuldade, no entanto, a partir da III Unidade todos os alunos melhoraram suas médias e apenas três alunos fizeram recuperação, sendo aprovados na disciplina.

Os alunos que se sentiram prejudicados em Geografia relataram que conversaram com a professora e com a direção da escola, já que houve um número muito grande de alunos que não atingiram a média, havendo inclusive alunos que “só perderam em Geografia.” Esse fato isolado demonstrou que ajustes na metodologia entre outras medidas, proporcionaram uma melhor aprendizagem desses alunos e conseqüente recuperação de notas na disciplina.

Na disciplina História, duas alunas relataram ter dificuldade, no entanto uma delas teve boa média (8,0). A outra foi pra recuperação e conseguiu aprovação. Uma aluna que não relatou dificuldade em História também foi para a recuperação e foi aprovada. Para os demais alunos, História não constituiu disciplina que oferecesse dificuldade na aprendizagem.

As duas alunas que disseram ter mais dificuldade na disciplina Ciências também foram aprovadas por média. Um aluno, que não mencionou ter dificuldade na disciplina foi o único dessa amostra a fazer recuperação e foi reprovado na mesma.

Na disciplina Português, apenas uma aluna disse que teve dificuldade na aprendizagem e de fato, fez recuperação da disciplina, sendo aprovada pelo Conselho de Classe. Outros dois alunos, que não relataram dificuldade fizeram recuperação, foram novamente reprovados e uma foi avaliada e aprovada pelo Conselho, enquanto que o outro foi reprovado.

A aluna que disse sentir dificuldade em Artes foi aprovada por média. Nenhum dos alunos dessa amostra ficou abaixo da média na disciplina.

Nenhum aluno relatou ter dificuldade em CET, Inglês e Educação Física, no entanto duas alunas fizeram recuperação de Inglês e conseguiram aprovação.

Apenas um aluno disse que não sentia dificuldade em nenhuma disciplina e suas médias oscilaram de 5,9 a 7,6 pontos. Nove alunos da amostra foram aprovados por média, mesmo assim, relataram dificuldades em algumas disciplinas. Podemos supor que as dificuldades que eles sentiram não afetaram seu rendimento mínimo, necessário para aprovação que era de 5,0 pontos por unidade.

Diferença entre as aulas da Oficina e as aulas do cotidiano

Questionados sobre a principal diferença entre as aulas da Oficina e as aulas do cotidiano, quatro alunos disseram que as aulas da Oficina foram “mais divertidas, dois disseram que eram mais “dinâmicas” e dois comentaram que se “conversa mais”, se “dialoga”. “Mais legais”, “Mais descontraídas” e com “mais profundidade” foram as opiniões de outros alunos.

Nessa questão, com base nas respostas obtidas recomendamos que se reflexione sobre como é possível aliar o conhecimento que se quer compartilhar com os alunos com abordagens que favoreçam a descontração e o diálogo em sala de aula. Sempre que possível, resgatar a ludicidade e o dinamismo, construindo um planejamento que contemple abordagens mais participativas e por que não, mais divertidas!

Opinião sobre a Oficina

Foi solicitado que os alunos dessem sua opinião sobre a Oficina de Jogos Teatrais e Ludicidade e quatro alunos responderam que foi “muito bom”, outros dois disseram que aprenderam mais. Foram citadas “maravilhosa”, ”muito legais”, “muito ótima”, “gostei muito” e “muito massa” por diferentes alunos.

Ficou claro que as abordagens utilizadas, especialmente os jogos teatrais, as atividades lúdicas e as dinâmicas motivaram os alunos a

participarem e contribuiu para sua aprendizagem ao longo do processo. Os conteúdos abordados, sexualidade, drogas e preconceitos foram bem recebidos pelos alunos, destacando-se a sexualidade como assunto considerado como mais importante.

Segundo Ausubel (1980) para que uma aprendizagem significativa ocorra são necessárias duas condições essenciais: disposição do aluno para aprender e material didático significativo para o aluno. A análise das falas dos alunos nos faz crer que houve aprendizagem e que a compreensão de conceitos e proposições, ocorreu, implicando na posse de significados claros e intransferíveis que foram difundidos no processo constante de ouvir/escutar e seguir discutindo, falando, conversando, debatendo, dialogando, sem perder de vista “o professor explicando/na aula” e todas as interações possíveis e necessárias para se aprender.

Sentimos grande prazer em elaborar a Oficina. Ter contato com esses alunos foi muito gratificante. Acreditamos que esse trabalho pode contribuir para que outros educadores também busquem alternativas para dinamizar suas aulas. Conquistar junto com seus alunos uma aprendizagem mais integral e participativa é muito importate. Se para eles foi “muito” isso e aquilo, para nós foi um desafio muito gratificante.

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que este estudo alcançou seu objetivo inicial de refletirmos sobre como as práticas lúdicas dos jogos teatrais podem favorecer a aprendizagem dos temas sexualidade, drogas e preconceitos, que são conteúdos que podem ser ensinados na disciplina Ciências.

Dos 13 alunos pesquisados, com faixa etária de 13 a 16 anos estudavam em 2012 nas 7ª e 8ª série da “Escola da Transformação”, que é uma instituição pública localizada na cidade de Salvador, Bahia.

Construímos e realizamos uma intervenção didática, chamada de “Oficina de Ludicidade e Jogos Teatrais”, composta por 10 encontros Semanais de 2 horas cada.

Buscamos avaliar se as abordagens e metodologias escolhidas foram capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos nos temas citados e verificamos através de suas respostas que foi possível aprender não apenas sobre os conteúdos previamente selecionados, mas melhorar a capacidade de expressão verbal, fortalecer o trabalho em equipe e desenvolver a criatividade e espontaneidade.

O grupo de alunos foi assíduo e pontual, demonstrando que se fazia presente porque desejava, sendo que suas motivações eram principalmente o “aprender brincando” de forma “divertida” e interessante.

Com a soma de conhecimentos produzidos por autores como Spolin, Vygotsky, Ausubel, Luckesi e d`Ávila, dentre outros, pudemos constatar que a ludicidade e os jogos teatrais podem de fato, contribuir para uma aprendizagem significativa, imbuída de sentido, lógica e pertinência para a vida do aluno.

Também foi possível inferir que todos os alunos foram capazes de improvisar e criar situações complexas, com conflitos e possibilidades de resolução, e por meio dessa experiência prática e da imaginação, aprender.

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 testes, provas, exames dentre outros instrumentos que tentam padronizam o saber, não estamos avaliando em profundidade o saber do aluno. Esse saber, que pode ir sendo 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 alunos, são, no nosso ponto de vista a forma mais significativa de aprendizagem.

Sugerimos que essas abordagens sejam ampliadas e ganhem espaço no cotidiano escolar. A proposta de aliar ludicidade e os jogos teatrais para uma forma de ensino e aprendizagem que realmente faça sentido para os alunos é possível e pode preencher a “lacuna didática” que se verifica entre diversos conteúdos da disciplina Ciências.

O que o aluno “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). Por isso, podemos afirmar que na Oficina, o saber e experiências que o aluno já tinha, somado ao conhecimentos dos colegas e da professora, partilhado de forma lúdica e utilizando os jogos teatrais contribuíram para que se verificasse uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 2001.

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis : Vozes, 1998, p. 13-152.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intramericana,1980.

BALESTRO, C. O. **Brincando com Kauê – Uma Hiperhistória para Auxiliar no desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. Disponível em: <http://www.labin.unilasalle.edu.br/infoedu/conribie_kaue.htm > Acesso em 23 mai. 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte***.* 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARROS, S. C. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alege: 2010.

BARROS, C. & PAULINO, W. R**. Ciências: O Corpo Humano - 8º Ano** - *67º* Ed. São Paulo: Ática. 2009.

BARROS, C. & PAULINO, W. R. **Ciências : Química e Física - 9º Ano** - 67º Ed. São Paulo : Ática. 2009.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido - e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Lex:** Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens**

para educação entre pares: sexualidades e saúde reprodutiva. (Saúde e prevenção das escolas, v. 1- 7) Ministério da saúde. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Ciências Naturais** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental , **PCN: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental , **PCN: Orientação Sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido** - e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto editora, 1994.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica.** 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teoricos e metodologicos.** São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83 – 111.

CAMARGO, R. C. **O jogo teatral e sua fortuna crítica.** Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Jan.- Abr. 2010 Vol. 7 Ano VII nº 1. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br > Acesso em :jan. 2012

CAMPOS, C.C.C & NIGRO, R. G. **Teoria e prática em ciências na escola : o ensino-aprendizagem como investigação.** 1ª ed. São Paulo : FTD, 2009.

COURTNEY, R. **Jogo**, **teatro e pensamento** São Paulo: Perspectiva, 1980.

CORDAZZO, S. T. D. & VIEIRA, M. L. A **brincadeira e suas implicações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, ano 7, n.1, p. 89-101, 2007.

CRUZ, I. S. **Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação sexual.** Disponível em : <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Izaura_Santiago_da_Cruz_10.pdf> Acesso em 25 jan. 2008.

D´ÁVILA, C. Eclipse do lúdico. In.: D´ÁVILA, Cristina. (Org**.). Educação e Ludicidade: ensaios 04**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, GEPEL, 2007 (p. 11-19).

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2002.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. & PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DESGRANGES, F. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos no aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.

DUARTE, S. T & CORDAZZO, M. L. V. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, J. R. **O Teatro na Estante**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

FARIAS, S. C. B. **A Arte e o Domínio Afetivo na Educação**. Salvador: Coletâneas do PPGEDU, 1999.

Condições de trabalho com teatro na rede pública: sair de baixo ou entrar no jogo. In: URDIMENTO – Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. – Vol 1, n.10 (Dez 2008) – Florianópolis: UDESC/CEART. Disponível em :
< http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial> Acesso em: dez. 2012.

FAVARETTO, C. **Tropicália: alegoria alegria**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 1995.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Vozes. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2007.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIL, A.C. **Como classificar pesquisas?** In: Como elaborar projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2005. Disponível em: http://www.das.ufsc.br/~andrer/ref/bibliogr/pesq/pesq1.htm A cesso em 30 ago. 2011.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa. MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HUIZINGA, Johan**. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na escola pública**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 82, jul./dez.1998

JAPIASSU, R. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001 (Coleção Àgere).

KAMEL FILHO, A. C. A. **Jogos teatrais na escola: um estudo de caso acerca de interações e aprendizagens**. Dissertação de Mestrado. Vitória: PPGE/CE/UFES, 2009. 124p.

KISHIMOTO, M. T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora. 5. ed. São Paulo: 2001 p. 73-88.

KRASILCHIK, M. & MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, I. D. **Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos.** Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010 Vol. 7 Ano VII nº 1. Disponível em:

<http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_08_APRESENTACAO_DOSSIE_INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf > Acesso em 04 mar. 2010.

LEONTIEV, A.N. Os principios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Moraes, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**", in *Interfaces da Educaç*ão, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas : Uma abordagem a partir da experiência interna.** Disponível em : <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 04 ago. 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas.** In: PORTO, Bernadete (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2004. p. 11-20. (Ensaios, 3)

LUCKESI, C. C **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade** Cadernos de Pesquisa, do Núcleo de FACED/UFBA, vol. 2, n.21, 1998, p. 9-25 Disponível em : <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 04 ago. 2011.

LUCKESI, C. C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. Disponível em : <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 08 ago. 2011.

LUCKESI, C. C. **Brincar: o que é brincar?** Disponível em : <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 08 ago. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 119-140.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.& PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MATURANA, H. R & VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDONÇA, C. L. **FOME DE QUÊ? Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador.** Dissertação de Mestrado. PPGE/FACED/UFBA: Salvador: 2009, 238 p.

MENZES, J. E. & FOSA, J. A. **Razões sócio-histórico-filosófico-científicas para usar jogos no contexto ensino-aprendizagem de matemática.** Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica GT 7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática. Recife: 2004

MINAYO, M. C. S. (ORG) **Pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, J. M. **Aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm> Acesso em 29 ago. 2012.

MORIN, A.; GADOUA, G. & POTVIN, G. **Saber, Ciência, Ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1995.

NEVES, L. R. & SANTIAGO, A. N. B. **O uso de jogos teatrais na educação. Possibilidades ante o fracasso escolar** – Campinas: Papirus, 2009. – (Coleção Ágere)

NETO, A. A, SAAVEDRA, L. H. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**, São Paulo Vozes: 2005.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINNA, L. G. C. P. **Ludicidade e Jogos teatrais no ensino e aprendizagem de Ciências.** (vídeo) Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gnkvHTPTLuE> Acesso em 04 out. 2013.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes.** Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em: < http://www.ibict.br/liinc> Acesso em: 09 jan. 2012.

PORTO, A., RAMOS, L. & GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de Ciências**. Belo Horizonte: FAPI, 2009.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PUPO, M. L. S. B. **Jogos teatrais em sala de aula: um manual para o professor.** Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010 Vol. 7. Ano VII nº 1. Disponível em:<www.revistafenix.pro.br> Acesso em: 04 mai. 2011.

REVERBEL, O. G. **Jogos Teatrais da Escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2009.

REVERBEL, O. G. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo, Scipione, 1989.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

SACRSITÁN, J. G. & GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, S, M. P. dos. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva. 1992.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais. O fichário**. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2001a.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2001b.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STRINGER, E. T. **Action Research: a Handbook for Practitioners**. Sage, 1996.

TAVARES, R.. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências.** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 28 a. Reunião Anual. 2005. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/ANPED-28.pdf> Acesso em: 09 out. 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed., São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1992). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VAZ, F.F & RAPOSO, R. **Introdução a Ciência Cognitiva.** Disponível em:<http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/teorias.htm> Acesso em 04 jun. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia concreta do homem.** [Manuscrito de 1929]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Julho 2000. p. 23-44.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

WINNICOT, D. W. **O brincar e a realidade**. Imago: Rio de Janeiro, 1975.

YUS, R. **Educação Especial Uma Educação Holística para o séc. XXI.** Porto Alegre: ARTIMED, 2002.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

ENTREVISTA PARA ALUNOS SOBRE SEXUALIDADE, DROGAS E PRECONCEITOS

Escola: .....

Nome: .....

Série/Turma: .....Tempo em que estuda na escola..... Idade.....

Disciplinas preferidas.....

Disciplinas em que tem dificuldade em aprender .....

Participou das Oficinas de Jogos teatrais e ludicidade? .....

1) Que assuntos são abordados na sua sala de aula sobre sexualidade e como eles são desenvolvidos?

2) Você acha importante discutir/debater a questão da sexualidade na educação básica? Por que?

3) Para você, qual a melhor forma de abordar o tema sexualidade, na escola? Por que?

4) Você acha que o tema sexualidade deve ser abordado em sala de aula em que série/séries?Por que?

5) Que assuntos são abordados na sua sala de aula sobre drogas e como eles são desenvolvidos?

6) Você acha importante discutir/debater a questão das drogas na educação básica? Por que?

7) Para você, qual a melhor forma de abordar drogas na escola? Por que?

8) Você acha que o tema drogas deve ser abordado em sala de aula em que série/séries? Por que?

9) Que assuntos são abordados na sua sala de aula sobre preconceitos e como eles são desenvolvidos?

10) Você acha importante discutir/debater a questão dos preconceitos na educação básica? Por que?

11) Para você, qual a melhor forma de abordar o tema preconceitos na escola? Por que?

12) Você acha que o tema preconceitos deve ser abordado em sala de aula em que série/séries? Por que?

13) O que você entende por jogos teatrais?

14) O que você entende por ludicidade?

15) O que você entende por aprendizagem?

16) O que você acha do livro didático utilizado na disciplina Ciências?

17) Como o livro didático utilizado por você aborda os temas sexualidade, drogas e preconceitos?

18) Como você aprende?

19) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2

ENTREVISTA PARA ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA OFICINA DE JOGOS TEATRAIS E LUDICIDADE

Escola: .....

Nome: .....

Série/Turma: .....

Tempo em que estuda na escola .: .....Idade .....

1) O que te levou a participar da Oficina de jogos teatrais e ludicidade?
2) Quais dos assuntos abordados (sexualidade, drogas e preconceitos) lhe despertam maior interesse em aprender? Por que?
3) Como você aprende?
4) Quais as abordagens/metodologias (dinâmicas, jogos teatrais, atividades lúdicas) utilizadas nas oficinas você mais gostou? Por que?
5) Essas abordagens/metodologias favoreceram ou dificultaram sua aprendizagem? Por que?
6) Do que você sente falta para aprender? Em que disciplinas?
7) De maneira geral, como são suas aulas? E como você gostaria que elas fossem? Por que?
8) Quais são suas disciplinas preferidas? Por que?
9) Em quais disciplinas você tem mais dificuldade para aprender? Por que?
10) Qual a principal diferença entre as aulas da oficina e as suas aulas da escola?
11) Dê sua opinião sobre o que achou da Oficina de Jogos Teatrais e Ludicidade.
12) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO A - OFICINA DE JOGOS TEATRAIS E LUDICIDADE

Encontro 1

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Objetivo geral – Espera-se que após a apresentação pessoal, as expectativas do aluno sejam conhecidas. As atividades buscam promover a interação do grupo.

Abordagem - Dinâmica – Quem é meu colega

Materiais necessários – papel ofício, lápis de cor, fita *durex*

Tempo – 50 minutos (variável para mais ou para menos a depender do tamanho do grupo. O tempo, nas intervenções lúdicas foi programado para um grupo de 10 a 15 alunos).

Desenvolvimento:

Os alunos formaram duplas e são orientados a conversar sobre suas principais características e gostos. Idade, onde moram, o que gostam em música, disciplinas preferidas, o que fazem no tempo livre, entre outras coisas podem ser sugeridos. Após essa conversa, que deve durar cerca de 5 minutos, cada colega deve desenhar no papel, no tamanho de um crachá algo que represente o colega e pregar com fita *durex* na altura do peito. Quando todos terminarem, irão apresentar um ao outro e justificar porque acham que o desenho feito representa o colega.

B) Refletindo e analisando

Tema - Conceituando e debatendo sexualidade, drogas e preconceitos

Objetivo geral - Diagnosticar quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos temas propostos.

Abordagem - Chuva de idéias

Materiais necessários - Quadro-branco e pincel para quadro-branco

Tempo – 60 minutos

Desenvolvimento:

Perguntar aos alunos o que eles entendem por sexualidade e ir sumarizando no quadro-branco as idéias. Ao final, como todas as idéias

expostas, solicitar que se faça uma conceituação, com base no que foi dito. Fazer o mesmo para os termos drogas e preconceitos. Debater sobre o significado desses temas e acordar como serão organizadas as próximas atividades.

C) Relaxando e descontraindo

Objetivo – Finalizar as atividades e promover um momento lúdico.

Abordagem – Em uma palavra

Materiais necessários - Aparelho de som e CD

Tempo: 10 minutos

Desenvolvimento:

Ao som de uma música escolhida previamente, solicitar que os alunos façam um círculo de pé e de mãos dadas e se olhem uns aos outros Quando a música acabar, solicita-se que digam uma palavra o que o encontro significou.

Encontro 2

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Objetivo geral – Desenvolver o sentimento de confiança nos colegas através de exercícios corporais e contato físico

Abordagem : Dinâmica – João teimoso

Tempo – 10 minutos

Desenvolvimento:

O grupo forma um círculo com as mãos espalmadas para frente. Ao centro um aluno de olhos fechados, deixa-se empurrar, como um boneco “João Teimoso”, sem sair do lugar por todos os colegas. É importante que todos participem e que o aluno que está no centro se permita “cair”, confiando nos colegas.

Abordagem : Dinâmica – A ponte humana

Tempo – 10 minutos

Desenvolvimento:

Os alunos formam duas filas paralelas, apoiados nos joelhos e se dão as duas mãos, formando uma “ponte”. Um aluno deitasse nessa ponte e através de movimentos da ponte o aluno ai sendo conduzido até chegar ao final.

B) Refletindo e analisando

Tema: Compreendendo o que são jogos teatrais

Objetivo - Diagnosticar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que são jogos teatrais e termos básicos usados em teatro.

Materiais – Dicionários (preferencialmente um por aluno).

Tiras de papel com as palavras : ator/atriz, jogos teatrais, cena, figurino, improvisação, marcação, mímica, personagem, protagonista, roteiro, sonoplastia, texto, trilha sonora, comédia, drama, musical, texto. (Outras palavras podem ser exploradas).

Tempo – 60 minutos

Desenvolvimento:

Cada aluno pega um tirinha de papel e diz para o grupo o que entende sobre a palavra que tirou. Depois que todos derem suas opiniões, buscarão no dicionário o seu significado. Ao final o/a professor/a complementa o significado de cada termo.

Tema : Experimentando os jogos teatrais

Objetivo – Desenvolver a criatividade

Materiais – tiras de papel numeradas sequencialmente de 1 até o número total de participantes.

Abordagem – Complete a história

Tempo - 30 minutos

Desenvolvimento:

O tema da história pode ser definido pelo grupo. Sugestão : “Marina começou a namorar e”... ; “Ofereceram álcool pro João e ...”; “Vivian foi chamada de baleia e..”

Todos abrem suas tirinhas de papel e descobrem qual o seu numero. O aluno que tirou o número 1 e começa uma história. Quando o/a professor/a

falar para o grupo 2, o aluno com este número vai complementando a história e assim sucessivamente até o último participante. Ao final se discute que outros finais os personagens poderiam ter.

C) Relaxando e descontraindo

Objetivo – Finalizar as atividades e promover um momento de relaxamento.
Tempo: 10 minutos
Desenvolvimento: Orientar para que respirem prestando atenção à entrada e saída de ar do corpo. Inspirar pelo nariz e expirar pela boca (sugerimos repetições 3 vezes para cada). Inspirar pela boca e expirar pelo nariz. Inspirar e expirar pelo nariz. Inspirar e expirar pela boca. Inspirar pelo nariz e expirar dizendo “ah”.

Encontro 3

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Tema : Reconhecendo semelhanças
Objetivo geral – Estabelecer similaridades ente o grupo
Abordagem – Tou dentro/Tou fora
Tempo – 20 minutos
Desenvolvimento:
Em um círculo aberto, com os alunos a uma pequena distância uns dos outros, serão dados comandos, e se o aluno concordar, deverá dar um passo com uma perna à frente e dizer alto : “tou dentro”. Os que não concordam ficam imóveis e dizem “tou fora”. Tipos de comando : Sou bonito/a; gosto de matemática (outras matérias); moro com meus pais; nasci em janeiro; sou tímido/a; sou inteligente; drogas; fui vítima de preconceito; Outros comandos podem ser dados, de acordo com as características da turma. É importante que a cada “tou dentro” se dê um pequeno espaço de tempo pros alunos se olharem.

B) Refletindo e analisando

Tema : Exercitando a Ludicidade

Objetivo – Vivenciar momentos lúdicos

Materiais – corda, bola, boliche, amarelinha, bambolê, instrumentos musicais, papel, lápis de cor, tinta guache, etc.

Abordagem – Utilizar cantigas de roda, como “Atirei o pau no gato” (ou sua versão politicamente correta) entre outras para o aquecimento.

Tempo - 90 minutos

Desenvolvimento:

Os alunos devem escolher que atividades vão fazer. O/a professor/a observa. Ao final do tempo estabelecido, se forma um círculo com os alunos sentados e se abre o debate para saber qual atividade mais deu prazer em realizar e porque.. O/a professor/a faz uma breve exposição sobre o que significa o termo ludicidade e comparar com o que foi vivido na prática.

Relaxando e descontraindo

Objetivo – Finalizar as atividades e promover um momento de relaxamento.

Tempo: 10 minutos

Desenvolvimento: Levar cópias da letra da música “ Aquarela” (letra em anexo) dividir as estrofes entre os participantes. Solicitar que os alunos movam-se e façam mímicas de acordo com os trechos da música.

Encontro 4

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Tema : Reconhecendo semelhanças

Objetivo geral – Estimular a auto-estima dos alunos

Abordagem – Túnel

Tempo – 20 minutos

Materiais : uma venda ou lenço

Desenvolvimento: Formar duas filas paralelas e próximas. Um aluno voluntário é vendado e vai sendo guiado pelas mão dos colegas até o final do túnel. Cada aluno deve puxar o voluntário à medida que ele passa e

dize ao seu ouvido uma palavra positiva ao seu respeito. Ao chegar ao final do túnel um novo voluntário é vendado até que todos passem pelo túnel. Ao final, em círculo solicitar alguns comentários de como se sentiram.

B) Refletindo e analisando

Tema : Feira de Poesias

Objetivo geral – Desenvolver a espontaneidade e a criatividade com poesias

Abordagem – Atividade de criação e expressão

Tempo – 30 minutos

Propõe-se a criação de poesias. Escolhe-se um tema. Sugerimos drogas, sexualidade ou preconceitos. Foram duplas ou trios, que discutem o tema e criam juntos a poesia. Depois a poesia deve ser apresentada pelo grupo como uma recitação coral. Discute-se sobre o que foi apresentado.

Tema : A droga imaginária (adaptado de Brasil, 2011, vol. 5, p 13-15)

Objetivo : Conceituar “droga” e discutir o seu papel na história da humanidade

Materiais : Letra da música “Drogas”, do grupo Catedral (Disponível em : http://letras.mus.br/catedral/44959)

Papel e caneta para todos(as)

Cartolina ou papel craft

Canetas coloridas

Tempo – 60 minutos

Distribuir o texto da música Drogas, do grupo Catedral. Se eles(as) conhecerem a música, peça que cantem. Caso contrário, peça que cada participante leia uma das frases.

Coloque no quadro ou na parede a palavra DROGA.

Peça que os(as) participantes falem a primeira coisa que lhes vier à cabeça quando escutam a palavra DROGA. Anote as contribuições em torno dessa palavra.

Explique que as drogas psicotrópicas são substâncias que atuam no nosso cérebro (ou Sistema Nervoso Central – SNC), modificando a nossa maneira de sentir, pensar e, muitas vezes, de agir.

Explique que psicotrópico significa atração pelo psiquismo, ou seja, altera de alguma maneira a nossa mente.

Divida o grupo em cinco ou seis subgrupos e peça que imaginem uma droga que ainda não existe no mercado. Essa droga deverá ter: nome bem fácil de guardar, cor, cheiro, sabor agradável, preço acessível, facilidade de aquisição, vantagens, seus efeitos etc.

Cada subgrupo deverá montar uma propaganda sobre a "droga imaginária" para vender o produto. A propaganda deve ser convincente e atraente. Cada grupo terá cinco minutos para apresentá-la.

Quando os grupos terminarem, abra a discussão a partir das seguintes questões:

1 - Como foi para o grupo criar essa droga?

2 - O que podemos concluir dessa atividade?

Peça que cada participante diga, em uma única palavra, como foi fazer esta

atividade. Registre as respostas no quadro.

C) Relaxando e descontraindo

Abordagem : Sorriso milionário

Objetivo – Finalizar as atividades e promover um momento de relaxamento.

Tempo: 10 minutos

Desenvolvimento: Cada aluno receberá cinco bolinhas de papel. Cada bolinha vale R$ 1 milhão de reais. Ao sinal do/a professor/a os alunos dêem formar duplas e devem se olhar fixamente. Quem sorri primeiro deve pagar com uma bolinha. Ao sinal do professor, trocam de pares. Vence o jogo quem ao final tiver o maior número de bolinhas.

Encontro 5

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Tema : Convivendo com as máscaras

Objetivo – Proporcionar o exercício de auto-percepção e percepção coletiva.

Materiais – cartolina colorida, tesoura, revistas, cola, palito de churrasco, lápis de cor, Aparelho de som, CD com a música “Quem é você ? de Chico Buarque.

Tempo – 50 minutos

Desenvolvimento – Com a música de fundo cada um é convidado a fazer uma masca com os materiais disponíveis e que represente o seu momento atual. Afixa-la no palito e se apresentar falando por trás da máscara. Os integrantes devem apontar com que máscara se identificam, com qual não se identificam e qual gostaram de usar. Devem formar subgrupos e fazer uma improvisação usando as máscaras. Ao final, formar um círculo onde cada integrante escolhe alguém para dizer o que vê através de sua máscara. Abrir para discussão.

B) Refletindo e analisando

Tema : O que me dá prazer (adaptado de Brasil, 2011, vol. 5, p 16-19)

Integração

Peça para os(as) participantes sentarem em círculo. Em seguida, peça para a pessoa da sua direita dizer seu nome e um adjetivo que tenha a mesma inicial do nome.

Exemplo: Ricardo risonho.

O seguinte repete o nome do companheiro com o adjetivo e apresenta-se acrescentando um adjetivo ao próprio nome. E assim sucessivamente. Por exemplo:

Ricardo risonho, Ana alegre, Mário moreno etc.

Ao final, partilha-se a experiência: como cada um se sentiu ao dizer o próprio nome e os adjetivos que se atribuiu.

Atividade

Divida os participantes em grupos e informe que produzirão um painel sobre tudo o que dá prazer, recortando partes das revistas ou escrevendo nos retalhos de papel ofício.

Quando a lista estiver completa, distribua as folhas de papel pardo e peça que colem os prazeres na primeira coluna, um abaixo do outro.

Em seguida, peça que reflitam sobre quais seriam os riscos existentes em relação a esse prazer e quais seriam as formas de proteção conforme o exemplo abaixo:

PRAZER	**RISCO**	**PROTEÇÃO**
COMER	Engordar; Ingerir alimentos sujos ou contaminados	Manter dieta equilibrada e balanceada; Lavar e conservar bem os alimentos.
DIRIGIR	Dirigir embriagado; Bater com o carro, se machucar e machucar os outros	Obedecer às leis do trânsito Usar cinto de segurança Não ingerir álcool ou outras drogas ao dirigir
FUMAR	Câncer de pulmão e doenças do coração	Parar de fumar
TRANSAR	Gravidez Infectar-se com qualquer DST e/ou com HIV	Transar com preservativo; Usar outros métodos Contraceptivos; Várias formas de prazer sexual a dois sem ser a penetração.

Após o término dos trabalhos, peça que apresentem seus resultados aos outros grupos.
Em seguida, aprofunde a discussão a partir das questões a serem respondidas:

1 - Qual a relação entre droga, prazer, sexualidade e AIDS? O que uma coisa tem a ver com a outra?

2 - Quais os fatores de risco e de proteção dos(as) adolescentes e jovens em relação ao uso de drogas?

3 - Quando a família, a escola, e os(as) amigos(as) são fatores de risco? E de proteção?

Relaxando e descontraindo

Objetivo – Finalizar as atividades e promover um momento de reflexão
Tempo: 20 minutos
Organize uma roda de conversa e, em conjunto, peça que, inicialmente, os(as)
participantes analisem e avaliem o papel que as drogas exercem na vida de
adolescentes e jovens, como, por exemplo, ter coragem em variadas situações, ficar desinibido(a) etc.
Ao final, peça que cada um(a) responda à pergunta: O que me deu prazer nesta oficina?
Registre as respostas no quadro.

Encontro 6

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Dinâmica dos problemas

Objetivo – Proporcionar uma reflexão sobre como enfrentamos os problemas.

Tempo – 30 minutos

Material – Bolas de soprar, tiras de papel, aparelho de som e CD com músicas alegres.

Desenvolvimento – Será explicado que cada bola de soprar tem um problema dentro. Os alunos devem soprar e amarrar suas bolas. Ao sinal, os balões são jogados pra cima e cada um tem que usar mãos e partes do corpo pra manter o balão no ar. Alguns alunos vão saindo da brincadeira e sentando ao comando do/a professor/a e os que continuam, devem dar conta de não deixar cair os balões. Quando se perceber que os que ficaram não estão conseguindo manter todos os balões no ar, para-se a dinâmica e pergunta-se aos que ficaram por último o que sentiram com tantas bolas-problema pra segurar. E quem saiu logo, o que sentiu? Depois das colocações serão dados os ingredientes para solução de todos os problemas. Cada um estourará uma bola, lerá a sua tirinha de papel e dirá o que essa palavra significa. Dicas de palavras ou melhores ingredientes: amizade, solidariedade, confiança, cooperação, humildade, diálogo, alegria, prazer, tranqüilidade, otimismo, motivação, aceitação.

B) **Refletindo e analisando**

Tema : Tipos de drogas e seus efeitos no Sistema Nervoso Central (adaptado de Brasil, 2011, vol. 5, p 22-25, 41)

Objetivos : Informar os tipos de drogas e os efeitos que causam no cérebro.

Materiais : Cartaz ou apresentação em *powerpoint* sobre os tipos de drogas. Cópia do quadro de exercício para todos(as) Cartaz com o nome das diferentes drogas.

Tempo : 80 minutos

Começar a oficina perguntando o seguinte:

1 - Quais os tipos de drogas mais consumidos pelos
adolescentes e jovens?

2 - Por que eles utilizam essas drogas?

3 - Qual o efeito do álcool no Sistema Nervoso Central (SNC)?

4 - Que fatores podem influenciar uma pessoa se tornar dependente do álcool?

5 - A maconha afeta a memória?

Atividade

- Faça uma breve exposição e diga que as drogas se classificam conforme os efeitos que produzem no cérebro.
- Informe que as drogas podem ser classificadas em três grupos: depressoras, estimulantes e perturbadoras.
- Solicite que expliquem o que entendem por essas palavras.
- Em seguida, divida os(as) participantes em quatro grupos e entregue a cada um(a) deles(as) o quadro abaixo:

Depressora	**Estimulante**	**Perturbadora**
Álcool	Anfetaminas (bolinhas)	De origem natural oriundos do reino vegetal ou dos fungos: Mescalina (cacto mexicano)
Calmantes ou sedativos (barbitúricos)	Anorexígenos (remédios que diminuem a fome)	
Codeína (analgésico, antitussígeno – xarope para tosse)	Cafeína (café, chá, refrigerantes-cola)	THC (maconha)
Inalantes ou solventes	Cocaína (pó, crack, merla)	Psilocibina (de certos cogumelos)
Opiáceos ou narcóticos (morfina, heroína)	Nicotina (tabaco)	Lírio (trombeteira, zabumba ou saia-branca)
		De origem sintética: LSD-25 Êxtase Anticolinérgicos

Fonte: (BIZZOTTO, 2003).

Esclareça a classificação das drgas quanto a atuação o Sistema Nervoso Central.

Efeitos das drogas no Sistema Nervoso Central

Depressoras da atividade do Sistema Nervoso Central: diminuem a atividade de nosso cérebro, ou seja, deprimem seu funcionamento, o que significa dizer que a pessoa que faz uso desse tipo de substância fica "desligada", "devagar", "desinteressada" pelas coisas.

Estimulantes da atividade do Sistema Nervoso Central: aumentam a atividade de nosso cérebro, ou seja, estimulam o seu funcionamento fazendo com que o(a) usuário(a) fique "ligado(a)", "elétrico(a)", sem sono.

Perturbadoras da atividade do Sistema Nervoso Central: modificam qualitativamente a atividade do nosso cérebro, ou seja, o cérebro passa a funcionar fora de seu normal, e a pessoa fica com a mente perturbada.

Fonte: (CEBRID, 2007).

Solicite aos grupos que, a partir do debate, preencham corretamente o quadro:

Ao término, leia em conjunto com os(as) participantes, tirando as dúvidas e checando quais foram os acertos e erros, a partir das tabela com as correções (abaixo).

Droga	**Depressora**	**Estimulante**	**Perturbadora**
Bebida alcoólica			
Bolinha ou rebite			
Café			
Calmante			
Chá de cogumelo			
Ansiolítico			
Cocaína			
Crack			
Êxtase			
Heroína			
Inalante			
LSD			
Anorexígeno			
Maconha			

Morfina			
Cigarro			
Xarope para tosse (com codeína)			

C) Relaxando e descontraindo

Objetivo – Finalizar as atividades e promover um momento de relaxamento

Tempo: 10 minutos

Desenvolvimento:

Coloque uma música animada e proponha que todo mundo cante e dance. Peça que cada participante continue dançando e que, quando for tocado(a), diga como está se sentindo.

Entre na dança e toque todos/as os/as participantes. Um de cada vez.

Encontro 7

A) Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade

Tema: Um conceito chamado gênero (adaptado de Brasil, 2011, vol. 7, p 15-20)

Objetivo – Conceituar gênero, sexo e identidade de gênero; Reconhecer que existem diversas feminilidades e masculinidades. Refletir sobre os aspectos da socialização feminina e masculina que transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades.

Materiais – Folhas grandes de papel; 3 cartões (20X10 cm) um escrito HOMEM, outro MULHER e o terceiro SEXO;

Fita crepe ou adesiva;

Canetas de ponta grossa;

Tiras de papel.

Tempo – 80 minutos

Desenvolvimento :

Desenho de uma árvore bem grande.

Texto: Identidade de Gênero para todos(as)

Folha de cartolina com um termômetro desenhado do lado esquerdo e dividida

horizontalmente em três partes (frio, morno, quente)

Integração

Cole três folhas grandes de papel na parede, formando três colunas.
Coloque a palavra MULHER na primeira coluna e cole a palavra HOMEM na terceira coluna.
Inicialmente, peça aos(às) participantes para falarem o que lhes vêm à cabeça,
quando escutam a palavra “mulher”. Escreva as palavras na primeira coluna, à medida que forem falando. Repita a mesma atividade para a coluna “homem”.
Quando esgotarem as características, leia cada uma das duas colunas.
Troque os títulos de cada coluna, substituindo a palavra “mulher” pela palavra
“homem”, na primeira coluna, e vice-versa em relação à terceira coluna. Pergunte aos/às participantes se as características listadas para as mulheres também poderiam ser atribuídas aos homens e vice-versa.
Na coluna do meio, coloque aquelas que não podem ser atribuídas aos dois sexos, ou seja, as ligadas à biologia. Coloque o cartão com o título SEXO nessa segunda coluna.
Apresente aos(às) participantes os conceitos de gênero e identidade de gênero, explicando que:
Gênero é como nós somos socializados, ou seja, é formado pelas atitudes, comportamentos e expectativas que a sociedade associa ao que é ser homem ou ser mulher. Elas podem ser aprendidas com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas ou ainda nos locais de trabalho.
refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico.
A **identidade de gênero** inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em

especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres.

B) Refletindo e analisando

Objetivos – os mesmos da fase A.

Desenvolvimento:

Divida os(as) participantes em quatro grupos e peça que façam uma lista com todas as informações que são passadas para as crianças na infância sobre ser menino ou menina. Por exemplo: “menino não chora” e “menina tem que sentar de perna fechada”. Distribua tiras de papel e peça que escrevam cada informação em uma tira.

Coloque o desenho da árvore na parede.

Quando terminarem, cada grupo deve fixar suas tiras na raiz da árvore.Os relacionados aos meninos do lado esquerdo e às meninas do lado direito(ou vice-versa).

Depois, peça que reflitam sobre quem costuma dar essas informações para as crianças (família, escola, sociedade, religião e mídia). Peça que, novamente, escrevam as conclusões nas tiras, mas que, agora, as colem no tronco da árvore. Na sequência, proponha uma reflexão conjunta sobre como as pessoas adultas – homens e mulheres – se comportam sendo criadas sob essas orientações.

Os resultados dessa reflexão deverão ser escritos nas tiras e colados como frutos. Quando terminarem, leia, de cima para baixo, as respostas que foram dadas e pergunte às/aos participantes a que conclusões se pode chegar olhando para a árvore.

A partir das conclusões, construa o conceito de gênero, em conjunto com as participantes, e aprofunde discutindo o porquê da existência das desigualdades de gênero, onde elas se manifestam, as formas como se expressam e os mecanismos que as reproduzem, a partir das questões a serem respondidas (ver quadro).

Distribua o texto Identidade de Gênero (abaixo) e proponha uma leitura coletiva.

Identidade de gênero : muitos modos de ser menino e menina

Todos(as) nós, por sermos física e psiquicamente diversos, também expressamos em nossas relações afetivas e sexuais essa diversidade e pluralidade. Ou seja, há muitas maneiras de ser homem e mulher, menino e menina.

Há meninos meigos, sensíveis e atenciosos; há meninas agressivas; meninas que têm interesses por máquinas e cálculos; há meninos brutos; há meninas sensíveis, doces; há meninos que choram e meninas que evitam se expor; há meninos que gostam de cozinha e meninas que detestam. No entanto, somos permanentemente socializados(as) para associar determinados gestos ou opções ao universo exclusivamente masculino, ou feminino, como se não houvesse uma variedade infinita de opções e formas de ser e de estar no mundo.

Os modos socialmente construídos de “ser homem” e “ser mulher” afetam não somente as relações entre homens e mulheres, mas também as relações vividas com pessoas do mesmo sexo: os meninos tidos como frágeis podem sofrer discriminação dos(as) seus colegas. E as meninas que gostam de jogar futebol podem ser malvistas pelas outras meninas, pelos meninos e também

pelos(as) adultos(as).

Ao nascer menino ou menina, a pessoa, ao longo da vida forma sua identidade

de gênero, que pode sofrer mudanças conforme seus sentimentos, sua percepção sobre si, suas relações com o mundo. Ou seja, nossa identidade é formada pela nossa interioridade (vida psíquica) e exterioridade (interação com

o meio social). E dessa relação construímos uma maneira única de ser, que se

manifesta em nossos gestos, na maneira como nos vestimos, em nossos adereços, palavras e atitudes. A identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se expressa como homem ou mulher para si e para as

pessoas a sua volta, e como deseja ser reconhecido(a) pela sociedade. Em alguns casos, a pessoa se apresenta como homem e mulher, sem que isso corresponda ao seu sexo biológico, como é o caso das travestis. Os(as) , por sua vez, são pessoas que, tendo nascido do sexo masculino ou feminino, identificam-se como sendo do gênero oposto. Essa identificação conduz, em geral, mas não de forma exclusiva, à modificação hormonal e/ou cirúrgica do corpo e, em particular, dos órgãos genitais.

Devemos lembrar que existe uma infinita variação de comportamentos, de atitudes, de possibilidades de atração afetiva e sexual. A isso chamamos de “diversidade sexual”. Porém, homens e mulheres que fogem do padrão são geralmente vistos como “ameaças”, “aberrações” e sofrem em função dos estigmas e preconceitos e, muitas vezes, são vítimas de discriminação. Gays e lésbicas, travestis e transexuais ainda não são facilmente respeitados ou valorizados por nossa sociedade. Devemos estar atentos(as) e enfrentar o preconceito e a intolerância contra as pessoas que têm expressões afetivas e sexuais por outras do mesmo sexo. Devemos assegurar os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas.

Fonte : Brasil, 2011, vol. 7, p 15-20

Utilizando os jogos teatrais

Tempo : 30 minutos

Oriente os alunos a criarem uma improvisação em que os personagens masculinos sejam interpretados pelas meninas e os personagens femininos sejam interpretados pelos meninos.

Após a apresentação de cada grupo, lançar as questões abaixo para discutir com o grupo.

1) O que é ser mulher?

2) O que é ser homem?

3) Como as crianças aprendem qual deve ser o comportamento de uma mulher ou de um homem?

4) Em quais lugares e espaços sociais estão as mulheres? E os homens?

5) Em que situações uma adolescente ou jovem se sente discriminada pelo fato de ser mulher?

6) Em que situações um adolescente ou jovem se sente discriminado pelo fato de ser homem?

C) **Relaxando e descontraindo**

Tempo : 10 minutos

Coloque a folha de cartolina com um termômetro desenhado do lado esquerdo e dividida, horizontalmente, em três partes (frio, morno, quente).

Distribua as canetas coloridas entre todos(as) os(as) participantes e solicite que marquem o que acharam dessa atividade: se foi fria, morna ou quente. Quando terminarem, explore com eles(elas) os pontos positivos e negativos da atividade.

Encontro 8

A) **Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade**

Tema : Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva (adaptado de Brasil, 2011, vol. 7, p 33-37)

Objetivo – Identificar as dificuldades que adolescentes e jovens enfrentam quando vão a um serviço de saúde. Refletir sobre como as adolescentes gostariam de ser acolhidos(as) e atendidos(as).

Materiais - Cópia de um dos roteiros para cada grupo. Roupas e acessórios (cinto, colares, lenços, perucas etc.) para compor as cenas.

Iniciar a atividade fazendo os seguintes questionamentos:

1 - Como deveria ser a sala de espera de um serviço que atende adolescentes e jovens?

2 - Como precisaria ser o atendimento para um(a) adolescente ou jovem se sentir à vontade para falar de sua saúde sexual e reprodutiva?

3- Vocês acham que, de alguma maneira, adolescentes e jovens facilitadores(as) deveriam estar nos serviços de saúde para acolher e conversar com os(a) que procuram os serviços? Como se poderia fazer isso?

Tempo – 100 minutos

Desenvolvimento:

Divida o grupo em quatro subgrupos e informe que cada grupo vai receber um roteiro com uma situação trazida por adolescentes e jovens de ambos os sexos que procuram o serviço de saúde. Eles(as) deverão montar uma cena com a situação que receberam e o que aconteceu no serviço de saúde.

1 - Uma jovem de 17 anos procura o serviço de saúde porque, ontem, quando foi transar com seu namorado a camisinha furou. Como não quer engravidar, gostaria de ter acesso à contracepção de emergência.

2 - Um jovem de 18 anos chega ao serviço de saúde para tratar de uma DST,
mas é impedido de entrar porque está de camiseta regata.

3 - Uma jovem de 15 anos procura o serviço de saúde porque, durante o prénatal, descobriu que estava infectada pelo HIV, o vírus da AIDS, e não sabe como contar isso para o companheiro.

4- Um adolescente de 12 anos vai ao serviço de saúde buscar camisinhas porque está transando com sua namorada de 11 anos.

Ao final, cada grupo apresenta suas cenas de forma teatral, e discute-se como foi e como deveria ser o atendimento a adolescentes e jovens no serviço de saúde.

Aprofunde o debate, a partir das questões que foram respondidas no início da atividade..

Se for possível, distribua uma lista com os serviços de saúde disponíveis na região.

B) **Relaxando e descontraindo**

Tempo : 20 minutos

Desenvolvimento: Cada aluno recebe um pedaço de papel e caneta e é orientado a escrever algo para que seu companheiro da direita realize. Os papéis são abertos pelo companheiro da direita. Então o “feitiço se via contra o feiticeiro” e a própria pessoa é que vai realizar o que escreveu. Ao final, deve se solicitar que pensem na importância de não fazer ou desejar aos outros o que não se deseja para si.

Encontro 9

A) **Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade**

Dinâmica : De quem será o presente?

Objetivo geral – Elevar a auto-estima do grupo.

Materiais – Uma caixa de chocolates (deve ter quantidade suficiente para que cada participante ganhe um bombom). Deve estar em uma caixa bonita de presente, que desperte a curiosidade de todos. O texto do desenvolvimento abaixo, impresso.

Tempo – 20 minutos

Desenvolvimento:

Pensar em pessoas que sejam organizadas, felizes, meigas, extrovertidas, corajosas, inteligentes, simpáticas, dinâmicas, solidárias, alegres, elegantes, bonitas, que transmitem paz, etc. (Se quiser pode acrescentar mais algum, de acordo com o grupo)

Comece fazendo o sorteio entre todos os participantes, sorteando uma pessoa. Ela ouvirá a mensagem 1 e escolherá a segunda pessoa e assim sucessivamente.

1. Parabéns!! Você tem muita sorte, foi sorteado com este presente. Ele simboliza a compreensão, a confraternização e a amizade que temos e ampliaremos. Mas o presente não será seu. Observe os amigos e aquele que considera mais organizado/a será o ganhador dele.

2. A organização é algo de grande valor e você é possuidor desta virtude, irá levantar-se para entregar este presente ao amigo que você achar mais feliz.

3.Você é feliz, construa sempre a sua felicidade em bases sólidas. A felicidade não depende dos outros, mas de todos nós mesmos, mas o presente ainda não será seu. Entregue-o para uma pessoa que na sua opinião é muito meigo/a.

4.A meiguice é algo muito raro, e você a possui, parabéns. mas o presente ainda não será seu. E você com jeito amigo não vai fazer questão de entregá-lo a quem você acha mais extrovertido/a.

5.Por ter este jeito tão extrovertido é que você está sendo escolhido para receber este presente,mas infelizmente ele é seu, passe-o para quem você considera muito corajoso/a.

.6.Você foi contemplada com este presente, e agora demonstrando a virtude da coragem pela qual você foi escolhida para recebe-lo, entregue-o para quem você acha mais inteligente.

7.A inteligência é muito importante da vida! Parabéns por ter encontrado espaço para demonstrar este talento! Agora passe o presente para quem você acha mais simpático/a.

8.Para comemorar a escolha distribua largos sorrisos aos amigos, o mundo está tão amargo e para melhorar um pouco necessitamos de pessoas simpáticas como você. Parabéns pela simpatia, não fique triste, o presente não será seu, passe-o a quem você acha mais dinâmico/a.

9.Dinamismo é a fortaleza, coragem, compromisso e energia. Seja sempre agente multiplicador de boas idéias e boas ações em seu meio. Precisamos de pessoas como você, parabéns, mas passe o presente a quem você acha mais solidário/a.

10.Solidariedade é a coisa rara no mundo em que vivemos, de pessoas egocêntricas. Você está de parabéns por ser solidário com seus colegas, mas o presente não será seu, passe-o a quem você acha mais alegre.

11.Alegria!!! Você nessa reunião poderá fazer renascer em muitos corações a alegria de viver, pessoas alegres como você transmite otimismo e alto astral. Com sua alegria passe o presente a quem você acha mais elegante.

12.Parabéns a elegância completa a citação humana e sua presença se torna mais marcante, mas o presente não será seu, passe-o para aquele amigo que você acha mais bonito.

13.Que bom!!! Você foi escolhido o amigo mais bonito entre o grupo, por isso mostre desfilando para todos observarem o quanto você é bonito. Mas o presente não será seu, passe-o para quem lhe transmite paz.

14.O mundo inteiro clama por paz e você gratuitamente transmite esta tão importante riqueza, parabéns!!!Você está fazendo falta as grandes potências do mundo, responsáveis por tantos conflitos entre a humanidade. O presente é seu!!! Pode abri-lo. (espere a pessoa começar a abrir o presente e antes de completar, pede para esperar um pouco e continua lendo). Com muita paz, abra o presente e passe-o a todos os seus amigos e deseje-lhes em nome de todos nós, muita paz.

B) **Refletindo e analisando**

Tema : Namoro ou Amizade (adaptado de Brasil, 2011, vol. 1, p 25-29)

Objetivo geral – Explorar a diversidade e amplitude de sensações e emoções que existem em um relacionamento afetivo ou sexual. Discutir as situações em um relacionamento em que existam desrespeito e violência.

Materiais - Cartelas com as seguintes palavras: Namoro, Amizade, Ficar, Paquera, Desejo, Pegação, Exploração, Casamento, Noivado, Ternura, Respeito, Desprezo.

Cada cartela terá apenas uma palavra e cada palavra deverá ser dividida em duas partes, recortadas em zigue-zague (como peças de quebra-cabeça que se encaixam somente uma na outra)

Tiras de cartolina de 40 X 20 cm para cada grupo

Fita crepe

CD com a música “Já sei namorar” de “Os Tribalistas”

Tempo – 30 minutos

Desenvolvimento:

Integração

Distribua as meias palavras escritas nas cartelas.

Coloque a música “Já sei Namorar”[19] dos Tribalistas e peça que se levantem das cadeiras e que caminhem pela sala dançando, cada um do seu jeito e em seu ritmo.

Ainda ouvindo a música, peça que procurem o complemento da sua palavra com os(as) outros(as) participantes.

Uma vez encontrado o par e terminada a música peça que troquem uma experiência ou uma ideia sobre aquela expressão que receberam.

Peça que voltem para seus lugares e que cada dupla conte o que conversaram.

Explore com todos(as) quais foram as sensações ou as emoções que essas palavras despertaram e que associações elas têm com o relacionamento entre duas pessoas.

Atividade

Solicite que se formem novas duplas.

Distribua as cartelas com as palavras e peça que elaborem duas frases diferentes, usando as seguintes palavras:

1. Namoro 2. Amizade 3. Ficar 4. Paquera 5. Desejo 6. Pegação 7. Exploração

8. Casamento 9. Noivado 10. Ternura 11. Respeito 12. Desprezo

Explique que, ao final, essas frases serão reunidas para formar um texto coletivo.

[19] Letra e vídeo disponíveis em <http://letras.mus.br/tribalistas/63542> Acesso em mai. 2011

Distribua duas tiras para cada grupo escrever as frases em letra grande e legível.
Quando terminarem, recolha as tiras e cole-as na parede.
Leia as frases e peça que o grupo dê sugestões sobre como conectar uma frase e outra, montando uma história.
Quando todos(as) acharem que a história está legal, peça que sugiram um título para o texto coletivo.
Escreva os títulos sugeridos em tiras e faça uma votação para se escolher um deles.
Abra uma roda de conversa, solicitando que todos(as) analisem como são as relações de amizade, de ficar e de namorar, nos dias de hoje, aprofundando a discussão a partir das questões a serem respondidas.

Questionamentos:
1- Quais as formas de relacionamento que os(as) adolescentes e jovens estabelecem nos dias de hoje?
2 - O que se espera de um(a) amigo(a)?
3 - O que se espera de um (a) namorado(a)?
4 - Que situações de desrespeito e/ou violência podem acontecer em um relacionamento?
5 - Por que acontecem?
6 - O que garante uma prática sexual segura, dentro de um relacionamento?
Ouvir as opiniões que surgirem espontaneamente.

C) **Relaxando e descontraindo**

Peça que cada participante fale, em uma palavra, o que achou da oficina. Registre as palavras no quadro.
Encerre a oficina ao som da música “Já sei Namorar”.

Encontro 10

A) **Desenvolvendo a expressão verbal e a interatividade**

Tema :Estou grávida/grávido, e agora? (Adaptado de Brasil, 2011, vol. 1, p 31-36)

Objetivos - Vivenciar a situação de uma gravidez na adolescência. Promover o debate sobre as responsabilidades de ser mãe e pai.

Materiais Cópia de um dos roteiros para cada grupo. Roupas e acessórios (cinto, colares, lenços, perucas etc.) para compor as cenas.

Tempo: 90 minutos

Divida o grupo em três subgrupos e distribua um dos três roteiros abaixo.

Solicite que montem uma cena, apresentando a situação e propondo uma solução para a história. Informe que terão 30 minutos para criarem a cena e 10 minutos para a apresentação.

Uma vez apresentadas as cenas, inicie a discussão, explorando as semelhanças e diferenças entre elas e os encaminhamentos que foram sugeridos para cada caso.

SITUAÇÃO 1	SITUAÇÃO 2	SITUAÇÃO 3
João e Teresa se conheceram em uma festa e rapidamente já se entrosaram. Parecia que se conheciam há anos. Conversaram sobre os gostos, música, lazer, o que queriam da vida e quando perceberam estavam aos beijos. Foi amor à primeira vista! Nessa mesma noite transaram e bobearam... Não usaram camisinha! Depois dessa noite não se viram mais e Teresa descobriu que está grávida!	Paula e Thiago já estavam desejando ter um filho. Um dia Paula começou a se sentir estranha e a enjoar. Correu no laboratório e fez o exame para saber se estava grávida, ou não. Resultado: positivo.	Fátima e Pedro namoram há dois anos e são super apaixonados. Planejam ingressar na faculdade e curtir muito a vida! Eles sempre falam: “Filhos, nem pensar...!” Porém, não andam se cuidando e vez ou outra é que usam camisinha nas transas. Resultado: Fátima está com a menstruação atrasada há mais de 40 dias. Ela procura o médico e descobre que está grávida. Conta para Pedro e agora não sabem o que fazer...

Esclareça que muitas vezes os rapazes, por desconhecimento ou por despreocupação, não participam da escolha do método contraceptivo. As garotas, por sua vez, por desconhecimento ou por temor de abordar o assunto com seu namorado, também deixam de se proteger..

Aprofunde o debate a partir das questões a serem respondidas:

1 - Quais as opções que uma menina tem quando descobre que está grávida?
E o menino quando se descobre grávido?

2- O que é ser pai?

3 - O que é ser mãe?

4 - Existem diferenças entre a gravidez que acontece em uma relação duradoura e a gravidez que acontece em uma transa eventual? Se existem, quais são elas? Por quê?

5 - Toda gravidez que acontece na adolescência é indesejada?

6 - O que muda na vida de uma menina adolescente que tem um(a) filho(a)?

7 - O que muda na vida de um menino que tem um(a) filho(a) na adolescência?

8 - De quem é a responsabilidade na hora de cuidar de um filho(a)?

B) **Refletindo e analisando**

Tema : Parque de Diversões

Objetivos - Promover conhecimento sobre os métodos contraceptivos Possibilitar trocas de experiências sobre a escolha e uso dos métodos contraceptivos. Refletir sobre o processo de decisão.

Materiais - Caixinhas de fósforos com o nome de um método contraceptivo escrito em cada uma. Cartelas de pílulas, preservativos, frascos de injeção, diafragmas, camisinhas femininas, DIU, implantes adesivos e anéis vaginais. (ou figuras que represente esses materiais) Cartaz com sistema reprodutivo feminino e masculino.

Tempo : 60 minutos

Integração

Proponha um teatro rápido em que o grupo vai encenar uma concepção com e sem preservativo. Alguns/algumas serão espermatozóides, alguns/algumas serão os óvulos, o útero, as trompas e assim por diante. No final debata sobre a importância dos métodos anticoncepcionais.

C) **Relaxando e descontraindo**

Termine a oficina solicitando que cada aluno compartilhe o que significou participar da Oficina.