

# QUANDO O LÚDICO ENCONTRA O DIALÓGICO: POR UMA PEDAGOGIA DA ALEGRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>

Rony Pereira Leal\*

## Resumo

O presente trabalho consiste do relato das atividades desenvolvidas na Qualificação Social oferecida pelo IFRJ aos alunos do PROEJA Fic, no município de São João de Meriti, entre os meses de março e agosto de 2010. Neste período, investiu-se em uma prática pedagógica convergente de três campos norteadores da Educação: a formação de valores para o exercício da cidadania, o acesso ao mundo do trabalho e a construção de uma proposta político-pedagógica sensível às especificidades de jovens e adultos. Neste influxo, estabeleceu-se uma relação dialógica entre educadores e educandos, adotando-se o lúdico como estratégia e *modus operandi* das atividades propostas.

## Palavras-chave

EJA. PROEJA-Fic. Ensino Lúdico.

## Introdução

“Quem se esquece de brincar que se afaste do meu caminho, porque, para o homem, é perigoso”. Nesta frase de Sófocles (apud ORTIZ) reside a essência do lúdico, elemento sistematicamente negligenciado pela sociedade contemporânea. Esta, à guisa de promover valores como a seriedade e a produtividade, alicerçados sob a égide da sobriedade e colocados como componentes intrínsecos dos processos produtivos, abre mão do prazer e da autorrealização humana, considerando-os incompatíveis com a filosofia propugnada pelo capitalismo.

Muito se tem discutido sobre a importância do lúdico no desenvolvimento do ser humano. Diferentes autores defendem o uso de jogos e outras formas de atividades lúdicas no processo de ensinagem, não apenas na infância, quando ela é reconhecida como um eficiente recurso didático, mas por toda a vida.

Hoje, com os avanços científicos, sabe-se que a aprendizagem é atividade inerente aos seres humanos durante todo o seu percurso existencial, não estando

<sup>1</sup> Este texto é uma versão adaptada de minha monografia “O lúdico na educação de jovens e adultos”, na qual foram feitos recortes, privilegiando as temáticas abordadas neste evento.

\* Especialista *latu sensu* em Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (UFRJ) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (IFRJ). Atua como docente no PROEJA Fic junto ao IFRJ. Contato: leal.rp@gmail.com.

circunscrita ao âmbito escolar. Contudo, ao tentar investir-se a Educação de Jovens e Adultos de uma personalidade que a diferencie das demais modalidades de ensino, muitas vezes esta é privada de ações efetivas em favor do lúdico, o que, de certo modo, está na contramão das teorias pedagógicas atuais, que prescrevem “o princípio do jogo ao trabalho”.

Contudo, o jogo, entendido aqui como a realização concreta do lúdico, é um elemento formador da cultura em qualquer civilização. Ressalta Ortiz que, enquanto fenômeno antropológico, *“ele sempre esteve unido à cultura dos povos e sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra”*, deste modo servindo como veículo de comunicação e congregação entre os povos, contribuindo para fomentar valores como a solidariedade e a ética, e promovendo o reconhecimento da identidade coletiva e individual. Destaca Einstein (1983) que *“a supervalorização do intelectual em nossa educação, dirigida à eficácia e à praticidade, prejudicou os valores éticos”*.

Deste modo, numa acepção mais ampla, em que é considerado jogo todo o conjunto das ações e relações humanas, torna-se papel da escola promover a educação não apenas através do jogo, mas para o jogo, o que significaria tornar a educação, a exemplo do jogo, uma instância dinamizadora de costumes e condutas sociais.

### **Educação de Jovens e Adultos hoje: algumas considerações**

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente considerada como política compensatória, é a modalidade que hoje, segundo dados oficiais, conta com o financiamento mais baixo de toda a estrutura organizacional do ensino brasileiro. Tratada em algumas redes como projeto, conta, na maioria das vezes, com profissionais cujo vínculo profissional é instável, e com condições de ofertas nas quais a continuidade da oferta de vagas está vinculada a aspectos extrínsecos à educação.

Seu fazer pedagógico deu-se historicamente em bases empíricas, sendo desenvolvido, em suas primeiras horas, por professores que, sem formação específica ou quaisquer recursos técnicos, conjugavam generosidade e coragem em doses extremas a fim de difundir o conhecimento. Tal altruísmo, embora comovente e quase poético, contribuiu durante décadas para a promoção de um saber de base instrumental, verticalizado, cujo uso contribuiu sobremaneira para a manutenção da ordem instituída, no qual os saberes específicos dos sujeitos da

aprendizagem eram sistematicamente obliterados.

É neste cenário de insegurança e precarização das condições de trabalho que é recebido o *jovem*, não adaptado no ensino regular ou recém-inserido no mundo do trabalho, e o *adulto*, egresso do ambiente escolar por motivos vários, às vezes por décadas. Medo, insegurança, ansiedade e uma certa dose de descrença, em si e na instituição, o acompanham. O sujeito da EJA chega à escola com a sensação de que não pertence àquele lugar. Esta, por sua vez, pouco faz para convencê-lo do contrário: ao mesmo tempo em que o submete a uma rotina de horários e procedimentos muitas vezes incompatíveis com as múltiplas demandas de seu cotidiano, não tem a preocupação em desenvolver uma metodologia que se mostre adequada à sua faixa etária e interesses, e que de fato respeite os seus saberes adquiridos ao longo da vida – não se apropriando pontualmente deles como algo “prosaico” ou “culturalmente pitoresco”, próprio para as festas culturais ou eventos extraclasse. Destaca d’Avila (2006) que o cotidiano escolar, através da adoção de ritos repetitivos a fim de sistematizar os seu funcionamento, negligencia a criatividade, a ludicidade ou mesmo o prazer como elementos intrínsecos à sua prática, optando por ações marcadas pelo mecanicismo e pela repetição.

Não são raros os casos em que professores que atuam no ensino (pretensamente) regular complementam sua renda com a ampliação da carga horária na Educação de Jovens e Adultos. Despreparados e pouco qualificados para lidar com este público, eles tendem a ancorar-se nos recursos com que estão familiarizados, potencializando a já onisciente presença do livro didático, dentre outras práticas reprodutivas e pouco formativas. Logo, o que comumente se vê é a reutilização, na Educação de Jovens e Adultos, de recursos e práticas pedagógicas próprias do ensino regular, dirigidas originalmente ao público infantil. Esta prática causa profundo constrangimento nos alunos, reforçando o sentimento de não-pertencimento àquela comunidade e engrossando as estatísticas de evasão escolar.

Tais dados reforçam a ideia de que se deva pensar, nos âmbitos local e global, em abordagens diferenciadas para o ensino de jovens e adultos. A despeito do que este cenário possa vir a sugerir, este não é um conceito novo. Lindeman (1926) em *The Meaning of Adult Education* (apud OLIVEIRA, 2010, p. 1), ressalta que

... a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa:

disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz. (LINDEMAN, 1926, p. 8-9).

Ainda com base em seus estudos, Lindeman enumerou cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que vieram, posteriormente, a constituir parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adultos. São eles:

1. Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autogeridos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem. (op. cit., p. 2.)

Além disso, deve-se procurar promover a permanência do indivíduo no ambiente escolar, bem como estimular o seu desenvolvimento nas múltiplas

dimensões, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso no mundo do trabalho. A este respeito, o lúdico pode ser um importante aliado.

### **O lúdico a serviço da aprendizagem**

A garantia do lúdico no cotidiano está intimamente relacionada ao exercício da existência humana em sua plenitude, o que, em termos gerais, significa encontrar a satisfação e realização pessoal no que se faz. Domenico de Masi, em sua célebre obra *O Ócio Criativo*, professa:

“Aquele que é mestre na arte de viver faz pouca distinção entre o seu trabalho e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Distingue uma coisa da outra com dificuldade. Almeja, simplesmente, a excelência em qualquer coisa que faça, deixando aos demais a tarefa de decidir se está trabalhando ou se divertindo. Ele acredita que está sempre fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. (2000, p. 148).

Ainda considerando o caráter polissêmico do lúdico, D’Ávila busca sintetizá-lo a partir das duas abordagens mais comuns:

(...) do ponto de vista sociocultural, onde o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sociocultural, convertendo-se em um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica; e na acepção psicológica, onde expressa uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz. (2006, p. 17).

Rodrigues (2009) destaca o fato de a aprendizagem não se dar apenas através do desenvolvimento das propriedades cognitivas, mas *igualmente* pela emoção, pelo afeto, pela vontade, pelo simbólico. Uma vez que lidamos com um público oriundo das camadas populares, composto de usuários dos serviços assistenciais públicos, geralmente desprovidos do que há de mais básico em termos de satisfação das necessidades físicas e econômicas, é papel da escola ser um espaço capaz de prover algo além da mera transmissão verticalizada de saberes

intelectualmente constituídos. É necessário que, enquanto espaço de intercâmbio de ideias, ela seja capaz de oferecer alternativas, tanto no âmbito cultural quanto ideológico (se é que tal coisa é possível) que se contraponham ao “pensamento único” que obscurece a população de jovens e adultos, ao disseminar os valores da cultura de massa, tão caros aos detentores do poder.

Além disso, mais que uma troca de informações e conteúdos, uma experiência educativa pode (e deve) se constituir em uma experiência afetiva, uma vez que esta é uma instância importante para um maior envolvimento e conseqüente aproveitamento dos conteúdos e seus respectivos significados. Ausubel (apud NOVAK, 1982) destaca a predisposição para aprender como um componente intrínseco da sua “aprendizagem significativa”. Logo, conclui-se que os contextos em que se observa um vínculo afetivo ou um evento relevante do ponto de vista emocional/ afetivo dos indivíduos tendem a se constituir em experiências mais significativas de aprendizado.

Contudo, assinala D’Ávila, é preciso estar atento para as implicações de uma abordagem lúdica, a fim de que não se construa uma relação dicotômica entre conteúdo curricular e ludicidade, o que indubitavelmente ocorre quando este último serve como “acessório” da prática pedagógica. Ressalta a autora que *“o centro da ludicidade reside no que se vivencia de forma plena em cada momento. Ou seja, no ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele”*. (2006, p. 18.)

Por se tratar de uma prática pedagógica que visa ao deslocamento do processo de ensino-aprendizagem de seu lugar-comum, há diferentes posicionamentos e visões acerca do emprego de atividades lúdicas. Santos (1998, p. 53-4) identifica em seu trabalho quatro correntes principais, enumeradas de acordo com a polarização de seu posicionamento com relação à questão:

1 - **Reacionária** – totalmente avessa à ideia da utilização de recursos lúdicos, considerando-os desprovidos de valor acadêmico e incompatíveis com a seriedade o processo educativo.

2 - **Utilitarista** – vale-se de recursos lúdicos como estratégia de ensino em uma perspectiva pragmática, não construindo, assim, uma reflexão acerca do lúdico enquanto fenômeno cultural e de suas implicações pedagógicas, psicológicas e epistemológicas.

---

<sup>2</sup> Grifos nossos.

3 - **Mediadora** – concebendo o lúdico como “elemento catalisador da aprendizagem”, prevê a sua associação a elementos instrucionais, convertendo-o assim em elemento gerador de comportamentos e atitudes capazes de dar suporte aos conhecimentos formais e à construção da cidadania.

4 - **Essencialista** – vê no jogo e no lúdico, por expansão, “uma possibilidade de transformação de novos saberes e de uma nova realidade social”. Opõe-se à associação do lúdico a elementos instrucionais, defendendo o “lúdico pelo lúdico”.

### O PROEJA FIC

O PROEJA FIC, enquanto proposta pedagógica, consiste da integração da Educação Profissional - Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Como política pública, busca contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental, estabelecendo uma vinculação direta com o mundo do trabalho. Assim, busca

a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas. (Projeto PROEJA FIC , p. 20).

Para que de fato possam se aproximar os mundos da educação e do trabalho, viabilizando uma concepção educacional ainda embrionária no panorama educacional brasileiro, deu-se o enfoque à elevação de escolaridade do trabalhador, através da articulação de uma Educação Básica de qualidade com a Formação Profissional. Isto, na prática, *“pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral”*.<sup>3</sup>

Para a viabilização destas propostas, é destacada a importância da integração entre os diferentes sistemas públicos de ensino de cada estado. Capitaneados pela Rede Federal, o que, numa acepção ampla, inclui as universidades, os IFs e CEFETs, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, pretende-se, segundo Moura (2006) “oferecer o máximo possível de vagas sem perder de vista o plano mais estratégico e estruturante, qual seja: a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos nesse campo educacional”.<sup>4</sup>

No Rio de Janeiro, participaram do processo seletivo e tiveram suas propostas integralmente aprovadas para a implantação do PROEJA FIC o Instituto Federal Fluminense e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Este último, foco deste trabalho, estabeleceu inicialmente a parceria para a implantação do projeto, no ano de 2010, em dez municípios, a saber: *Arraial do Cabo, Barra Mansa, Itaboraí, Mesquita, Nilópolis, Paulo de Frontin, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.*

### **Relato de experiência**

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de São João de Meriti (Rio de Janeiro), na qual o PROEJA FIC encontrava-se em fase de implantação. Viabilizado através de convênio entre o IFRJ e a Prefeitura Municipal, destina-se ao provimento de 90 vagas nos cursos de *Estética, Construção e Reparos e Eletricista*, dirigidas aos alunos matriculados nas 03 turmas da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> etapas (que correspondem, respectivamente, ao 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental) da modalidade Educação de Jovens.

Do conjunto dos alunos, foi possível viabilizar a participação na pesquisa de uma turma, que contava na ocasião com 28 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Estes apresentaram, à época do estudo (julho e agosto de 2010), idades entre 16 e 63 anos.

Dos professores, participaram da pesquisa 11 dos 12 que atuam junto às turmas. Com base na tabulação dos dados pessoais, construiu-se um perfil padrão, que aponta para um profissional do sexo feminino, com idade entre 48 e 50 anos, formado na graduação por uma instituição privada de ensino (todos os que

<sup>2</sup> PROEJA FIC. Documento Base. p. 23.

<sup>3</sup> Moura apud PROEJA FIC. Documento Base. p. 27.

apontaram a formação) e detentor do título de especialista (Pós-Graduação *Latu Sensu*). Quanto à área de atuação, 46% tem formação na área de Linguagens e Códigos, 36% nas Ciências Humanas e 18% nas Ciências Exatas e da Natureza. Quanto à experiência profissional, 54% possuem de 11 a 20 anos como professor regente, enquanto 46% possuem mais de 20 anos na função. Quanto à atuação na Educação de Jovens e Adultos, 27% possuem de 06 a 10 de experiência, contra 73% com mais de 11 anos. Estes números denotam a existência de um corpo docente experiente e identificado com esta modalidade de ensino, uma vez que é comum o retorno ao Ensino Regular daqueles que não conseguem se adaptar às particularidades da Educação de Jovens e Adultos.

### **Análise dos dados**

Os alunos e professores da instituição que participaram voluntariamente da pesquisa foram submetidos a um questionário específico, que propunha um conjunto de questões que objetivava traçar o perfil de cada segmento, bem como investigar suas percepções e experiências acerca da utilização de estratégias lúdicas em sala de aula.

Com base nos dados coletados, percebe-se uma grande empatia dos alunos pela abordagem lúdica. Quanto submetidos à pergunta, “Como você avalia o uso do lúdico em sala de aula?”, 50% declararam “gostar muito” e 39%, “mais ou menos”, contra apenas 4% que dizem “gostar pouco” da estratégia. O dado se confirma com 100% dos entrevistados respondendo positivamente às perguntas “Você acha que o lúdico auxilia no processo de ensino aprendizagem?” e “Você considera que os recursos lúdico-pedagógicos contribuem para a aprendizagem de jovens e adultos?”. Como justificativas para a aplicação dos recursos, os alunos destacam “o bem-estar auferido com as mesmas, a diminuição da inibição e consequente ajuda no relacionamento interpessoal”, bem como “o aumento da capacidade de concentração e do interesse pelas aulas”.

As respostas dadas às questões “Você considera que os recursos lúdico-pedagógicos devem ser utilizados apenas com crianças?” (87% responderam ‘não’, contra 12% ‘sim’) e “Você gostaria que em todas as aulas fossem utilizados recursos lúdico-pedagógicos?” (25% responderam ‘não’, contra 75% ‘sim’) apontam para um cenário em que os alunos reconhecem e anseiam por uma maior frequência de recursos lúdicos nas aulas. Como prova irrefutável, temos as respostas dadas à questão “Você já vivenciou uma aula com atividade lúdica

que tenha sido marcante para você?”, em que foram relatadas, em sua maioria, atividades ocorridas nas aulas da Qualificação Social. As mais mencionadas dão conta de práticas relativas ao autoconhecimento (“dinâmica do espelho”), às competências relacionais e/ ou interpessoais, destacando como ganhos uma maior coesão e interação do grupo, bem como a desinibição de seus membros. Foram reiteradamente destacados os jogos de simulação, em que foram emulados ambientes e práticas próprios do mundo do trabalho.

Os professores, quando questionados com relação aos recursos lúdico-pedagógicos, foram unânimes em defender sua eficácia para a melhoria da qualidade do ensino, apontando como motivos para a sua utilização *“uma maior facilidade por parte dos alunos para a assimilação, o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento, e uma tendência constatada nos alunos a fixar os conteúdos vivenciados com maior rapidez”*. Também foram unânimes ao alegar segurança para a sua utilização nas aulas, devido à preocupação em planejar previamente as atividades, bem como na percepção de um clima alegre e entusiasmado por parte dos alunos, que chegaram a propor algumas atividades e dinâmicas, em determinadas ocasiões.

No entanto, no tocante à frequência de utilização, apenas parte do grupo (73%) afirmou ter uso continuado (assinaram “sempre”), o que pode ser justificado devido ao pouco tempo destinado ao planejamento das aulas. No entanto, mesmo os que fazem uso frequente dos recursos lúdico-pedagógicos descrevem dificuldades para a viabilização do processo, tais como a falta de recursos, a compreensão do propósito da prática por parte dos alunos e equipe pedagógica, as diferenças etárias das turmas, além do pouco tempo disponível.

### **Considerações finais**

Todos verdadeiramente comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade e democrática sabem que o desafio de sua implementação é cotidiano e extrapola as ações de planejamento e formação profissional: envolve desejo, coragem, perseverança, além de uma fé inabalável no ser humano e em suas potencialidades.

No esforço de se construir uma nova pedagogia a serviço de uma nova ordem social, é preciso que se abandonem antigas crenças egocêntricas, abalizadas por um saber acadêmica e autoritariamente constituído, que levam o educador erroneamente a creditar a si o peso e a responsabilidade exclusiva pela promoção

das experiências de ensino-aprendizagem. Ser um educador da Educação de Jovens e Adultos é, sobretudo, ser um agente da cidadania. É investir(-se do) no poder do diálogo e das ações promotoras da fraternidade, e por que não dizê-lo?, da felicidade. Afinal, a escola pode (e deve) ser um espaço onde os homens e mulheres se sintam felizes, integrados e realizados nas diferentes dimensões do humano.

Destaca Oliveira et al. que

(...) a especificidade da EJA exige que busquemos analisar e propor práticas educativas condizentes com a realidade socialmente excludente em que vivemos. Repensar a educação de adultos apresenta-se como um desafio para aqueles que se propõe na construção de uma educação emancipadora, que considere o ser humano em todas as suas dimensões. Neste processo, as atividades lúdicas representam um caminho para implementarmos uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora. (2007, p. 6).

Neste influxo, o resgate da dimensão lúdica no ambiente escolar e sua ampliação para outros espaços sociais rompe com a lógica historicamente constituída, que outorga a este a primazia do *logos*, em detrimento das demais instâncias do desenvolvimento humano. Implica compreendê-la não como mero recurso, mas como uma filosofia a favor da aprendizagem, do resgate da autoestima, do reconhecimento das potencialidades, enfim, do exercício cidadão. Perceber as fraquezas, a fim de superá-las, e as potencialidades, buscando aprimorá-las, é o que possibilita de fato o empoderamento e autorrealização humana, agregando valor à prática cotidiana e alçando os atores da educação ao seu devido lugar de cidadãos.

Para isto, e para além disto, é fundamental que se construa um espaço onde haja a construção dialógica das diretrizes educacionais das instituições e, especificamente, das que regem os espaços onde a Educação de Jovens e Adultos se realiza. Isto implica apropriar-se das ações oficialmente constituídas, tal como o PROEJA FIC, e, a partir delas, adotar um *modus operandi* que otimize as etapas de planejamento, execução e avaliação, convertendo-as em fóruns coletivos e, sobretudo, dialógicos, estimulando seus atores a atuar como multiplicadores destas práticas e de seus princípios filosóficos e ideológicos nas demais instâncias de representação humana.

## **Referências**

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – formação inicial e continuada/ Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 1997.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Eliene de; RODRIGUES, Marcia do Socorro; SILVA E SOUZA, Rejanete; GUIMARÃES, André Rodrigues. O Lúdico na Educação de Jovens e Adultos. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 10., 11-13 Jul 2007, Campinas, SP, Brasil.



ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 9-28.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Levando o jogo a sério. *Presença Pedagógica*, v. 4, n.23, p. 51-7, set./out. 1998.