

JOGOS E DRAMATIZAÇÕES NA PROMOÇÃO DA LUDICIDADE E DA MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GAMES AND DRAMATIZATIONS IN PROMOTING PLAY AND MOTIVATION IN PROFESSIONAL EDUCATION

Carlos Vital Giordano¹
Francis Akemi Nitto Simões²

RESUMO

O artigo intenciona verificar as práticas educacionais como promotoras da ludicidade em atividades de dramatizações e jogos na educação profissional. Esse artigo é um recorte da dissertação apresentada no mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do Centro Paula Souza. A investigação se mostra relevante no que se refere às opiniões dadas pelo discente sobre as práticas propostas. Justifica-se a pesquisa pela importância do debate do tema ludicidade na área da educação profissional. A questão de pesquisa é identificar se o discente da área do ensino técnico entende relevante e motivador a utilização de jogos e dramatizações no processo de aprendizagem. O método selecionado é o descritivo/exploratório, com aplicações, observações, entrevistas suportadas por perguntas abertas e questionário composto por perguntas fechadas. As atividades aplicadas possibilitaram a captação de relatos pós-evento que, depois de transcritos, foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A amostra de estudo se concentrou nos estudantes jovens e adultos dos cursos técnicos de desenvolvimento de sistemas, logística e administração de Centro de Educação Profissional Tecnológica (CEPT), sendo as seleções dos cursos realizadas por conveniência. Os resultados alcançados demonstram a identificação pretendida, bem como, a concordância com os estudos dos autores referenciados. Além disso, as técnicas utilizadas podem servir de bases para novos estudos, modelos e aplicações.

Palavras-chave: Ludus. Recursos pedagógicos. Motivação. Aprendizagem. Ensino.

1 Professor doutor do programa de mestrado do Centro Paula Souza. E-mail: giordanopaulasouza@yahoo.com.br <http://orcid.org/0000-0002-5557-9529>

2 Mestre em Educação Profissional. E-mail: fran.ansimoes@gmail.com <http://orcid.org/0000-0001-9015-5222>

ABSTRACT

The article intends to verify educational practices as promoters of playfulness in activities of dramatizations and games in professional education. This article is a clipping of the dissertation presented in the Professional Master's degree in Management and Development of Professional Education, of Centro Paula Souza. The investigation is relevant in terms of the opinions given by the student about the proposed practices. The research is justified by the importance of the debate on the theme of playfulness in the area of professional education. The selected method is descriptive / exploratory, with applications, observations, interviews supported by open questions and a questionnaire composed of closed questions. The applied activities made it possible to capture post-event reports, which transcripts were analyzed in a qualitative and quantitative way. The research question is to identify whether the student in the technical education area understands the use of games and dramatizations in the learning process as relevant and motivating. The study sample focuses on young and adult students on technical courses in systems development, logistics and administration at the Center for Professional Technological Education (CEPT), course selections made by convenience. The results achieved demonstrate the intended identification, as well as the agreement with the studies of the referenced authors. In addition, the techniques used can serve as a basis for new studies, models and applications.

Keywords: Ludus. Pedagogical resources. Motivation. Learning. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação profissional dos jovens e adultos, o docente se depara com discentes detentores de diferentes anseios e objetivos, e manter os discentes interessados, motivados e envolvidos em prol de sua própria aprendizagem é desafio diário. Além disso, existem ainda possíveis variáveis, como: trabalho, problemas familiares, desmotivação e cansaço, que culminam em provável evasão do educando a qualquer momento do curso. Esta investigação intenciona proporcionar verificações e reflexões sobre a promoção da ludicidade na educação profissional, visando ao processo de aprendizagem de jovens e adultos.

Em particular na educação profissional, justifica-se a investigação no sentido de analisar, por intermédio da pesquisa, o processo de ludicidade no discente e refletir sobre se a motivação é beneficiada ou não em atividades que promovam a mencionada ludicidade.

A pergunta da pesquisa se centra em: Os jogos e as dramatizações, como práticas de ensino na educação profissional, promovem a motivação contribuindo para a aprendizagem do discente?

A investigação visa, complementarmente, observar o papel das atividades lúdicas na promoção da aprendizagem do discente jovem e adulto. Isso por meio de coleta de dados, utilizando entrevista, observação e questionário analisados, em seus resultados, por intermédio de métodos qualitativos e quantitativos, justo após a aplicação de dramatização e/ou jogos em três cursos técnicos: Desenvolvimento de Sistemas com a abrangência de 58 discentes; Logística, 40 discentes; e, Administração, 23 discentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na educação, o lúdico é muito conhecido no universo da educação infantil, diversas obras abordam a importância desse processo na estimulação da ludicidade na criança. No mundo empresarial, também há livros e recursos conhecidos com atividades e propostas de gamificação de conteúdo para treinamento de seus funcionários. Muito se fala sobre jogo, gamificação, lúdico, ludicidade e estado flow³ em processos nos quais algum assunto a ser assimilado, o possa ser de forma menos enfadante. Atualmente, algumas empresas têm aplicado técnicas nas quais demonstram preocupação em fornecer o lúdico aos funcionários em locais que possam promover o bem-estar do funcionário como em nomeadas salas ou espaços de decompressão (SEIXAS, 2011). Os empregadores propiciam tais atos, a fim de que seus funcionários possam se motivar, trazer mais rendimento e novas ideias às empresas.

Já na educação profissional, inúmeras atividades são propostas e discussões sobre metodologias ativas obtêm muito foco atualmente, mesmo sendo uma metodologia já conhecida há tempos. Essa busca de reinvenção e novas nomenclaturas em processos de ensino-aprendizagem acompanha o momento no qual a sociedade atravessa. Contudo, mais que um modismo, a ludicidade deve ser compreendida e aproveitada.

³ Estado Flow: ou estado de fluxo que é proposto por Mihály Csíkszentmihályi. Trata-se de um estado de concentração, no qual o indivíduo imerso e focado em uma atividade, perde a noção de tempo.

2.1 Educação

A palavra educação vem do verbo educar. No latim, *educare*⁴ literalmente significa conduzir para fora. Martins (2005) indica que há neste verbo o sentido de criar uma criança e fazê-la crescer. De acordo com Haydt (2011), o verbo em latim indica que a educação é algo externo concedido a outra pessoa.

Segundo Haydt (2011), a educação ao longo do tempo tem sido empregada em dois sentidos: individual e social. A educação é para o ser humano um meio de contribuir para seu conhecimento, crescimento intelectual e sua relação com o meio e com outras pessoas. Delors (2012) afirma que a educação desempenha um papel de importância no desenvolvimento das pessoas e das sociedades “[...] de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras”.

Para Piletti (2004), a ideia de educação depende da realidade e dos valores da sociedade na qual o indivíduo está inserido, e o autor conclui que não existe uma forma única nem um único padrão para a educação.

Essa importância da educação na vida do homem é apontada por Delors (2012), quando mostra que, sendo o homem devidamente esclarecido, consegue contribuir não somente para o seu próprio desenvolvimento, mas também para o da sociedade da qual é participante.

De acordo com o autor “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2012, p.89). Sendo assim, identificando a educação como algo maior do que um acúmulo de conhecimentos. Ainda de acordo com o autor, a educação necessita subsidiar o homem para que ele, a cargo de sua bagagem escolar, possua também recursos intelectuais que o permitam explorar e aproveitar para ser apto a se adaptar a um mundo em mudança.

Na Base Nacional Comum Curricular consta que o “discente deve ser capaz de articular conhecimentos com as dimensões socioemocionais” (BNCC, 2020, p. 483). No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21, Delors

4 O termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”, www.dicionarioetimologico.com.br.

(2012) aborda que a educação deve se organizar sobre quatro aprendizagens que são fundamentais, e que estas, com o passar do tempo, estabelecerão no indivíduo os quatro pilares do conhecimento: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Esses pilares não estão isolados, pelo contrário, por vezes se relacionam e trabalham conjuntamente.

Contudo, o ensino formal baseia-se principalmente sobre o aprender a conhecer e no aprender a fazer. No relatório, Delors (2012) indica que os outros pilares, aprender a ser e aprender a viver juntos, devem ser alvo de atenção, pois têm relevância na experiência global da educação para o indivíduo, e que isso trará benefícios em sua vida e como membro participante da sociedade.

2.1.1 Educação Profissional

Foi no período de colonização do Brasil que teve início a formação do trabalhador, sendo os aprendizes os escravos e os índios, no início. Estes considerados as classes mais baixas da sociedade, de acordo com Vieira e Souza Júnior (2016, p. 154). Ainda de acordo com os autores, o trabalho manual era visto pela elite como uma atividade indigna. O país passou por diversas mudanças na área da educação profissional, e foi pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que se iniciou a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (BRASIL, 1909).

O mundo está vivenciando uma transição com novos desafios advindos de uma sociedade do conhecimento. Antes, no período industrial, um formato de educação era necessário para que atendesse demandas impostas pelo período. Na atualidade, segundo Menino (2014), o docente necessita estar sempre à procura de renovações que favoreçam o desenvolvimento de competências dos discentes. Segundo Deschamps (2012, s/p) “[...] há momentos que o educador se relaciona com o educando como verdadeiro dono do saber absoluto e faz dele um depósito de informações, um mero ouvinte”. De acordo com Moran (2013), o discente necessita desenvolver outras habilidades além da intelectual. Libâneo (1994) aponta que a formação técnica não está somente relacionada às práticas relacionadas ao trabalho, é necessária que a prática esteja contextualizada à sociedade. Para Manfredi (2002), as interações entre o trabalho, a escolarização e a profissionalização

são resultantes de interações de ordem econômica, social, política e cultural.

Neste constante movimento de busca por melhoria e adequação das escolas ao contexto social atual, o docente necessita observar que o sujeito discente não é um reservatório de informações. O saber viver em grupo e a presença de atividades diversificadas devem ser uma busca habitual nas escolas atuais que prezam por uma aprendizagem além do aprimoramento intelectual.

2.2 Atividades gamificadas e dramatizações como recursos de ensino

Diversos recursos de ensino existem para que diversificadas metodologias possam ser aplicadas a fim de favorecer e estimular o aprendizado dos discentes. De acordo com o Freitas (2009), eles têm a finalidade de facilitar o ensino-aprendizagem tornando-o mais prazeroso ao discente. Neste estudo foram tratadas duas atividades gamificadas e uma de dramatização.

As atividades gamificadas são atividades que possuem algum sistema de pontuação ou classificação. A concorrência entre os jogadores está presente, sendo esta individual ou em grupos. A atividade pode ser realizada através de uma metodologia que o docente estipula, sendo este com auxílio de *software* ou não. Neste estudo houve a utilização dos sites: *Kahoot!* e o *The Bézier Game*.

Já a atividade de dramatização traz para a sala de aula uma experiência diferente do comum do dia a dia escolar. No caso deste estudo, tendo alunos jovens e adultos envolvidos, e alguns já inseridos no mercado de trabalho, foram os mesmos que trouxeram a vivência profissional e relatos em forma dramatizada para a sala de aula.

2.2.1 Jogos

Nas atividades em que se utilizam jogos, nos quais jovens e adultos se debruçam com evidente entusiasmo em participar, o lúdico se aflora pelo afincamento que os participantes têm pela competição. Emoções ficam exacerbadas através de um sentimento de pertencer a algum 'time' ou 'grupo', demonstrando o fascínio que esse tipo de evento causa. Huizinga (2018) aborda que se pode perceber a essência do lúdico quando se obtém sentido na

frase 'alguma coisa está em jogo', e que essa 'alguma coisa' não é o resultado material, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho.

Em atividades em grupo, o sentimento de interação e cooperação proporcionado pelas atividades lúdicas que são aplicadas, é de alguma forma benéfica em outros setores do desenvolvimento dos estudantes jovens e adultos.

Referindo-se ao ser humano, independentemente de sua idade, em uma análise mais profunda do conceito de ludicidade, Luckesi (2002) afirma que a ludicidade corresponde ao âmago do indivíduo, seu processo interior, quando envolvido na atividade lúdica.

O ser humano é um ser social. De acordo com Sacristán (2002), o homem acumula experiências e as transmite em interações humanas, e neste convívio, seu próprio desenvolvimento é beneficiado.

Segundo Castilho (2006), o discente durante a participação em um jogo, sente maior autonomia, essa estimulada atitude participativa e integradora, proporciona aos estudantes o efeito de recompensa por atingir o que se busca, causando assim, satisfação interna. Nas orientações curriculares para o ensino médio, do MEC (2006), há referência quanto ao uso de jogos, os reconhecendo como valiosos no processo de aprendizagem. Além disso, de acordo com as orientações, os jogos permitem o desenvolvimento de outras competências e capacidades.

Huizinga (2018, pg. 13) diz que "[...] o jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, é cativante. Está cheio de duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia". Afirma Freire (2002, p. 82-83) que "jogo não deixa esquecer o que foi aprendido... faz a manutenção do que foi aprendido". Almeida (1974) afirma que os discentes gostam de estar na escola, contudo necessitam de mais estímulos dentro da sala de aula, que podem ser proporcionados por atividades lúdicas.

Entretanto, não se deve preterir a aula expositiva e nem outras estratégias educacionais sobre pretextos lúdicos. Conforme afirmam Abreu e Masetto (1987, p.78) "[...] não há nada de errado com a aula expositiva [...] o importante é averiguar quando a estratégia de aprendizagem é a melhor para se alcançar determinados objetivos [...]". Deve-se sim, o educador, acolher o conhecimento de que há estratégias diversificadas, pois existem momentos apropriados a cada contexto.

2.2.2 Dramatização

As atividades que envolvem dramatização permitem envolvimento mais pessoais entre os discentes. O jogo dramático que serviu como base na investigação foi aplicado no curso técnico em logística, especificamente.

As dramatizações, segundo Spolin (2010), seguem as regras de um jogo. A autora destaca ainda a importância do grupo e da socialização para este fato. Na educação de adultos, as dramatizações estão permeadas pela bagagem pessoal, profissional e cultural que cada discente possui.

Para Mathieu e Belezia (2013), este tipo de técnica é ativo e socializadora, integrando as dimensões cognitiva e afetiva do processo educacional. Dentre os objetivos principais da dramatização: propicia a compreensão de situações reais, facilita a comunicação e divulgação de situações, desenvolve a criatividade e a alteridade, que é a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

2.3 Motivação

De acordo com Nakamura (2005), a palavra motivação vem do latim "movere", "motivus", significando aquilo que faz mover, relativo ao movimento, à coisa móvel. A motivação provoca nas pessoas novo ânimo, faz movimentar, a agir na busca de novas perspectivas e conquistas.

Combater a desmotivação do discente é por vezes fato evidente, seja por cansaço, desesperança, desânimo, fatores biológicos entre outros. A motivação necessita ser compreendida pelo docente e pela escola, pois assim aprimora-se a busca por metodologias que possam motivar o discente em suas atividades de aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002).

Para Fialho (2007), a ausência de motivação é a principal razão para o desinteresse do discente, já para Falcão (2001) define a motivação como sendo um estado de tensão, como um impulso interno do indivíduo que inicia, conduz e condiciona o comportamento para um objetivo, ou seja, os atos são pautados pelo quanto se está motivado em realizá-lo. Para Campos (1987), motivar significa provocar movimento, sendo essa uma atividade no indivíduo. Segundo Nérici (1993, p. 75) quando o indivíduo está

motivado ele se encontra disposto a se empenhar para alcançar suas metas.

Huertas (2001) afirma que há dois extremos no processo motivacional do adulto: a motivação extrínseca e a intrínseca. Sendo a motivação extrínseca relacionada com o resultado da atividade, ou seja, a atividade não é a meta, e sim é o meio para se alcançar a finalização. Já a motivação intrínseca se relaciona com o prazer da atividade, sendo essa a própria meta. Existem estudos que demonstram que a motivação tem capacidade de afetar a aprendizagem e o desempenho dos discentes (PFROMM, 1987; WECHSLER, 2006).

Há outros tipos de escalas para mensurar a motivação para a aprendizagem. Contudo, nesta investigação o cerne do estudo no que se refere à motivação, é validar que a motivação é sim importante nas pesquisas sobre intervenções pedagógicas propostas pelos docentes.

Sendo certo que a motivação do discente é relevante, convém refletir que se deve cuidar como esta motivação é impelida pelo docente em suas atividades.

Acompanhando este envolvimento e a imersão do discente na atividade, aborda-se ainda o estado *Flow* do indivíduo, que é o conceito do autor Csikszentmihalyi (2004). O estado *Flow* é um estado no qual a pessoa apresenta concentração total na atividade que está sendo realizada, sendo possível que a pessoa perca a noção da realidade. A teoria do *Flow* aborda a integração da individualidade do sujeito com a sua motivação e ainda a experiência pessoal.

O pesquisador Yee (2006, 2007) abordou a motivação sobre seus estudos sobre jogadores de jogos *online*, com dados captados de cerca de trinta mil jogadores (2006) e depois três mil jogadores (2007) pesquisados, considerando ao final a importância dos jogos para a motivação.

3 MÉTODO

Metodologicamente a pesquisa utilizou aplicações, observações, entrevistas e questionários, tendo como enfoque escolhido o alcance descritivo/exploratório. À abordagem quali/quantitativa aplicada se somaram as observações participativas

dos pesquisadores (pesquisa ação). Destaca-se que os questionários com as assertivas auxiliaram na tabulação dos dados visando a melhor compreensão dos resultados.

Os participantes se acham dispostos em quatro grupos de três cursos distintos da mesma instituição de ensino técnico profissional. Distribuídos conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos grupos pesquisados

Grupo	Curso	Turma	Quantidade
TecDesSis	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	1º módulo	58
TecLogA	Técnico em Logística	1º módulo	34
TecLogB	Técnico em Logística	3º módulo	06
TecAdm	Técnico em Administração	1º módulo	23
		Total	121

Fonte: autores (2020)

Após o momento da aplicação da prática (jogo ou dramatização), realizada em sala de aula ou no laboratório de informática, os discentes participaram da pesquisa, respondendo o questionário *online* fechado, criado a partir da ferramenta *Google Forms* e distribuído por meio do *link* fornecido. O questionário fechado, com escala de seis intensidades tipo Liker e mais alternativa nula (ver Quadro 1), composto de sete assertivas (ver Quadros 2 e 3), tendo quatro relacionadas aos aspectos da ludicidade e outras três aos aspectos motivacionais (SAMPLERI, 2013).

Quadro 1 – Respostas às afirmações

Concordo totalmente	CT
Concordo muito	CM
Concordo	C
Discordo	D
Discordo muito	DM
Discordo totalmente	DT
Não sei / não se aplica	NSNA

Fonte: autores (2020)

Atividades gamificadas escolhidas: *Kahoot* e *The Bézier Game*. Essas, selecionadas por conveniência porque integram as práticas que os pesquisadores utilizam.

Na Tabela 2, observam-se os grupos, as atividades, as turmas e as quantidades.

Tabela 2 - Atividades relacionadas às turmas

Grupo	Atividade	Turma	Quantidade
TecDesSis	Questionário após Jogo Bézier	1º módulo	58
TecLogA	Questionário após Jogo Kahoot	1º módulo	34
TecLogB	Questionário após Dramatização+entrevista	3º módulo	06
TecAdm	Questionário após Jogo Kahoot	1º módulo	23
		Total	121

Fonte: autores (2020)

Ressalta-se que a escolha da dramatização pelos pesquisadores se instituiu por atingir discentes adultos e do último módulo do curso técnico em logística. Na turma, alguns discentes já trabalham na área e cursam o período noturno a fim de obter a qualificação técnica e prospectar evolução na carreira. A bagagem de experiência profissional que esses discentes trazem enriquecem os conteúdos e ambientes das aulas de que participam. Após o término da atividade de dramatização, além da pesquisa utilizando *Google Forms*, realizou-se a entrevista. Durante ambas as atividades os pesquisadores registraram anotações observacionais.

Com o intuito de fundamentar as afirmações constantes da investigação, o Quadro 2 indica as fontes teóricas inspiradoras.

Quadro 2 – Afirmações utilizadas após atividade de jogo

Nº	Afirmação	Aspecto	Referencial
1	Participar da atividade do jogo foi agradável	Ludicidade Csikszentmihalyi (2004) Huizinga (2018)	Atividade proporciona prazer
2	Concentrei-me para elaborar corretamente os desenhos do jogo		Envolvimento sério na atividade
3	Houve competição saudável na utilização do jogo		Tensão e alegria presentes
4	Perdi a noção do tempo enquanto jogava		Estado interno do sujeito de imersão na atividade

5	O desafio trazido pelo jogo foi empolgante	Motivacional Yee (2007) Deci e Ryan (2000)	Motivador de realização, imersão e sociabilidade incide em progressão, competição e interação
6	Foi divertido participar do jogo junto com os colegas		Motivador de realização, imersão e socialização
7	A atividade foi monótona (respostas invertidas)		Assertiva negativa. Falta de itens motivadores ligados ao social, à realização e à imersão

Fonte: autores (2020), adaptado de Murtinho (2017)

No Quadro 3, utilizando o mesmo modelo de possibilidades de respostas da atividade jogo, apresenta-se o modelo do questionário para a atividade de dramatização.

Quadro 3 – Afirmações utilizadas após atividade de dramatização

Nº	Afirmiação	Aspecto	Referencial
1	Participar da atividade de dramatização foi agradável	Ludicidade Csikszentmihalyi (2004) Huizinga (2018)	Atividade proporciona prazer
2	Concentrei-me para realizar a dramatização		Envolvimento sério na atividade
3	Houve uma mescla de tensão e alegria na realização da dramatização		Tensão e alegria presentes
4	Perdi a noção do tempo enquanto dramatizava		Estado interno do sujeito de imersão na atividade
5	O desafio trazido pela realização da dramatização foi empolgante	Motivacional Yee (2007) Deci e Ryan (2000)	Motivador de realização, imersão e sociabilidade incide em progressão, competição e interação.
6	Foi divertido participar da dramatização junto com os colegas		Motivador de realização, imersão e socialização
7	A atividade foi monótona (respostas invertidas)		Assertiva negativa. Falta de itens motivadores ligados ao social, à realização e à imersão.

Fonte: autores (2020), adaptado de Murtinho (2017)

O Quadro 4 mostra as duas perguntas da entrevista ligadas à atividade de dramatização. O intento se centra na captação direta da opinião do discente.

Quadro 4 – Questões da entrevista após atividade de dramatização

	Questões
1	Em sua opinião, quais os pontos de destaque da atividade de dramatização?
2	Você percebeu em você ou nos colegas diversão ou empolgação?

Fonte: autores (2020)

Realizou-se a entrevista após os discentes responderem o questionário.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO

Aplicaram-se as atividades de jogos e dramatizações de acordo com o cronograma estipulado nos métodos da pesquisa. Participaram da pesquisa 121 discentes do ensino técnico, distribuídos em três cursos distintos.

Tabela 3 - Quantidade de discentes pesquisados

	Curso Técnico					
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Administração - Noite	23	40,4%				0,0%
Logística - Noite	33	57,9%			6	100,0%
Desenvolvimento Sistemas - Tarde			34	58,6%		0,0%
Desenvolvimento de Sistemas - Noite	1	1,8%	24	41,4%		0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%

Fonte: autores (2020)

Na Tabela 3 se percebe a dominância numérica dos participantes das atividades de jogos frente à dramatização. Fato este esperado pelos pesquisadores, pois a atividade jogo foi realizada em turmas de primeiro módulo, numericamente maiores em quantidade de discentes, comparadas às turmas do terceiro módulo.

4.1 Análise geral sobre as três práticas

Na Tabela 4, mostram-se as quantidades acumuladas totais das respostas dadas às sete afirmações (ver Quadros 1 e 2) das três práticas. Nota-se que 90,2% responderam concordo, concordo muito e concordo totalmente.

Tabela 4 - Contagem geral - Três práticas

	Três práticas	%
Concordo totalmente (CT)	500	59,5%
Concordo muito (CM)	119	14,1%
Concordo (C)	140	16,6%
Concordo pouco (CP)	39	4,6%
Concordo muito pouco (CMP)	14	1,7%
Não concordo (NC)	21	2,5%
Não sei/não se aplica (NSNA)	8	1,0%
Total	841	100,0%
Mediana	CT	

* Na afirmação Atividade monótona, nos cálculos, os valores foram invertidos

Fonte: autores (2020)

Referindo-se ainda à Tabela 4, 8,8% responderam de forma a possuírem algum nível de discordância com a afirmação feita. O 1% restante respondeu não sei/não se aplica.

Na Tabela 5, em termos mais detalhados nas contagens, constata-se que a mediana obtida por prática aponta a resposta concordo totalmente (CT).

Tabela 5 – Contagem por prática

	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	265	66,4%	213	52,5%	22	61,1%
Concordo muito (CM)	59	14,8%	54	13,3%	6	16,7%
Concordo (C)	43	10,8%	92	22,7%	5	13,9%
Concordo pouco (CP)	12	3,0%	27	6,7%	0	0,0%

Concordo muito pouco (CMP)	5	1,3%	9	2,2%	0	0,0%
Não concordo (NC)	13	3,3%	6	1,5%	2	5,6%
Não sei/se aplica (NSNA)	2	0,5%	5	1,2%	1	2,8%
Total	399	100,0%	406	100,0%	36	100,0%
Mediana	CT		CT		CT	

* Na afirmação Atividade monótona, nos cálculos, os valores foram invertidos

Fonte: autores (2020)

A Tabela 6 apresenta as medianas calculadas a partir das respostas dos participantes para cada afirmação e prática. Atente-se ao fato de as respostas convergirem às concordâncias muito e totalmente.

Observam-se também, diferenças nas intensidades das concordâncias entre a prática Kahoot (CT integral) e as práticas Bézier e Dramatização. Resultados confirmados pelos cálculos dos Qui-quadrado das contagens das afirmações entre as práticas.

Tabela 6 – Medianas – Afirmações e práticas

Afirmação	Kahoot	Bézier	Dramatização
Participar foi agradável	CT	CT	CT
Concentrei-me	CT	CT	CM
Competição saudável	CT	CM	CT
Perdi noção do tempo	CT	CM	CP
Desafio empolgante	CT	CM	CM
Divertido participar	CT	CM	CT
Atividade monótona	CT	CT	-
Mediana	CT	CT	CT

Na afirmação Atividade monótona, o valor foi invertido, NC=CT

Fonte: autores

Na investigação, as atividades escolhidas que buscaram a ludicidade e englobaram a motivação, trouxeram no *feedback* do discente a concordância total nas três atividades. A motivação do discente que tende a ser estimulada pela atividade lúdica é de grande

valia ao docente. Os resultados corroboram o abordado por Nérici (1993, p. 75) sobre a motivação: “quando a pessoa está motivada dispensa mais esforços para alcançar o objetivo”.

Nas observações e nos dados, a antítese jogo-seriedade evidenciada por Huizinga (2008) é percebida pelos discentes. O simples fato de a atividade ser um jogo traz descontração e, nesses mesmos termos, sobre o fato de levar “a sério” o jogo, os discentes percebem que há a possibilidade de aprendizagem por meio dessas práticas.

4.2 Análises das entrevistas

Dos discentes que participaram da dramatização, uma aluna não pode participar da entrevista. Contudo, respondeu o questionário proposto.

Na Questão 1, as respostas dos discentes convergem para a importância de seus relatos aos seus colegas de sala. Analisando as respostas pela questão sobre os pontos de destaque na dramatização, salientam-se as frases: mostrar a realidade, companheirismo, inspiração, mostrar a vivência e demonstrar de forma mais lúdica. Os discentes entrevistados demonstram concordâncias nas respostas sobre a questão, e manifestam compreender o motivo e validade da prática em sua própria formação profissional e de seus colegas de sala.

Na Questão 2, sobre o divertimento e empolgação percebidos, salientam-se as frases: “adoro”, “sim”, “achei bem maneiro” e “achei bacana”. Apontando as respostas, mais uma vez, para a positividade da prática realizada.

Os teores das entrevistas coincidem com as respostas coletadas. Os discentes abordaram de forma profissional e leve, situações conflituosas e problemas de relacionamento profissional. Os dois momentos das duas peças teatrais apresentadas, captaram a atenção dos discentes presentes e gerou diálogos enriquecedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pesquisadores, atuantes em salas de aula, oferecem costumeiramente dentre suas metodologias de ensino-aprendizagem algumas práticas que permitem o estímulo lúdico, além de

promoverem a socialização e o estado emocional dos discentes. Particularmente em turmas noturnas, que não raro demonstram fadiga e perceptiva de falta de interesse por motivos outros, tais intervenções surtem efeitos animadores quando examinados empiricamente. Pelos atraentes resultados observados nesses momentos, optou-se pelo tema na investigação.

A investigação realizada respondeu à questão de pesquisa verificando que o discente da área do ensino técnico entende relevante e motivador a utilização de jogos e dramatizações no seu processo de aprendizagem. Considera-se o resultado positivo, apontado pela totalização das três atividades, em que 90,2% das respostas coletadas nos questionários se posicionam entre concordo totalmente, concordo muito e concordo (Tabela 4). Os resultados obtidos, segundo as expectativas prévias dos pesquisadores, excederam na positividade das intervenções das práticas.

Na prática *Kahoot*, realizada em salas noturnas de primeiro módulo, os resultados alcançados indicam concordâncias da intervenção (92,0%, ver Tabela 5), contudo, ressalta-se que a atividade propicia certo ambiente de euforia, a depender do nível de envolvimento entre os discentes. Aguardava-se tal desfecho, pela atividade agudamente competitiva. Assim, o estado *Flow*, termo abordado por Csikszentmihalyi (1990), configura-se possível de ser alcançado pelos discentes envolvidos na atividade, em outra análise, porcentagem significativa também se verifica na atividade Bézier (ver Tabela 5), apresentando concordâncias de 88,5%.

Na dramatização, as respostas positivas (91,7%, ver Tabela 5) apontam o sucesso da atividade e, agregando as respostas das entrevistas, a análise se torna ainda mais contundente sobre a validade do tipo de intervenção. As dramatizações se basearam em adaptações de experiências expostas pelos discentes que já participam ativamente do mercado de trabalho, fato que enriqueceu a experiência de todos os presentes. Contudo, uma ressalva: a timidez do discente interfere (observação dos investigadores).

Os jogos e as dramatizações motivam e agregam valores além dos conteúdos didáticos para os discentes. Essa importância do aspecto socioemocional do discente está presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular, Brasil, 2020) e prioriza o ser humano integral. O docente precisa compreender as emoções, desenvolver mais empatia e trabalhar as habilidades de relacionamento, dentre outros fatores.

Inúmeras propostas que abraçam ludicidade existem, cabem à escola e ao docente, planejamentos para a inserção de atividades prazerosas aos discentes. Tais ações contribuem para a motivação do aluno, evitando possíveis casos de evasão.

Os jogos e as dramatizações, bem conduzidos, promovem interação, respeito, aproximam o docente do discente e valorizam o protagonismo do discente. O empenho no desenvolvimento de práticas que agregam ludicidade em cursos técnicos, em momentos oportunos e como prática (inicialmente) complementar, traduz-se em expressiva valia. Pelos resultados promissores observados na pesquisa, é interessante aos docentes que reflitam sobre a importância da inclusão da ludicidade em suas práticas e sobre os seus benefícios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**: prática e princípios teóricos. 6ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1987, p.78.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: Técnicas e Jogos Pedagógicos. 10ª ed. Loyola. São Paulo, 2000 (1974, Edição Original).
- BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de jul. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2020. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2019.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CASTILHO, D. R. B. **A Afetivididade e o Lúdico na Aprendizagem**. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the secret to happiness**. Palestra proferida no TED Talks. Califórnia. 2004. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=en#t1040687>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow – The Psychology of optimal experience**. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience>. Acesso em 01 jul. 2019.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7ª ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
- DESCHAMPS, L. M. **O papel da escola e do educador dos/nos tempos atuais**. 2012. Disponível em: < <https://www.nsctotal.com.br/noticias/o-papel-da-escola-e-do-educador-dosnos-tempos-atuais>>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FIALHO, N. N. **Jogos no ensino de química e biologia**. Curitiba: Ibpex, 2007.

- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. MEC – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. **Psicologia educacional nos cursos de licenciatura**: a motivação dos estudantes. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, 11-19, 2002.
- HAYDT, R.C.C. **Curso de Didática Geral**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HUERTAS, J. **Motivación: querer aprender**. 2ª ed. Buenos Aires: Aique, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2002. Disponível em: < [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf) >. Acesso em: 05 nov. 2018.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, E. S. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares & Trilhas. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/download/3475/2558/> >. Acesso em: 12 jul. 2019.
- MATHIEU, E. R. O.; BELEZIA, E. C. **Formação de jovens e adultos**: reconstruindo a prática pedagógica. Volume 2. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.
- MENINO, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MURTINHO, A. B. **Impacto motivacional no aprendizado**: estudos de caso em dois cenários de educação profissional. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.
- NAKAMURA, C. C. et al. **Motivação no Trabalho**. Maringá Revista de Ciências Empresariais v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.maringamanagement.com.br/index.php/ojs/article/view/26/13>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1993.
- PFROMM, S. N. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: EPU, 1987.
- PILETTI, C. **Didática Geral**. 23ed. São Paulo: Ática, 2004.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being**. University of Rochester. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 68-78. 2000. Disponível em: < https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SEIXAS, K. **Fórum destaca importância da ludicidade nas empresas**. Site Uol.

2011. Disponível em: < <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1261405-forum-destacaimportancia-da-ludicidade-nas-empresas>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

YEE, N. **The Demographics, Motivations and Derived Experiences of Users of Massively Multi-User Online Graphical Environments**. Standford. PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments, 15, 309-329. Disponível em: <<http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20MMORPG%20Demographics%202006.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. **A educação profissional no Brasil**. Revista Interações. Vol. 12 N.º 40 (2016): Políticas Educacionais e Gestão da Escola. Disponível em:<<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em: 19 de jul. 2021.

WECHSLER, S. M. **Manual estilos de pensar e criar**. São Paulo: LAMP/PUC, 2006.

Submetido em 16/07/2020

Aceito em 11/12/2020

Publicado em 20/08/2021