

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

LUCIENE GUIDA CARDOSO

**O FAZER PEDAGÓGICO NA EJA: PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE JOGOS**

Produto Educacional:

Alfabetização de Jovens e Adultos: A construção da
leitura e da escrita por meio de jogos

Rio de Janeiro
2022



LUCIENE GUIDA CARDOSO

**O FAZER PEDAGÓGICO NA EJA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
POR MEIO DE JOGOS**

Produto Educacional:

Alfabetização de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita por meio de jogos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

CAAE 42079620.4.0000.9047

Professora Orientadora: Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins.

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C268 Cardoso, Luciene Guida

O fazer pedagógico na EJA: práticas de alfabetização por meio de jogos / Luciene Guida Cardoso. - Rio de Janeiro, 2022.

85 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins.

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2 Jogos educativos. 3. Processo de ensino e aprendizagem. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 374

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

LUCIENE GUIDA CARDOSO

**O FAZER PEDAGÓGICO NA EJA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
POR MEIO DE JOGOS**

Produto Educacional: Alfabetização de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita por meio de jogos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

CAAE 42079620.4.0000.9047

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Aira Suzana Ribeiro Martins - MPPEB/CPII (Orientadora)

Prof^ª Dr^ª. Ana Carolina Rigoni do Carmo - PROFEPT/CPII (Membro interno)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa Gonçalves Pereira - PPGL/UERJ (Membro externo)

Prof Dr. Jorge Luiz Marques Moraes - MPPEB/CPII (Suplente interno)

Prof^ª Dr^ª. Darcilia Marindir Pinto Simões - PPGL/UERJ (Suplente externo)

Rio de Janeiro
2022

Aos meus colegas e aos meus
queridos estudantes da EJA que
foram minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar forças e resiliência durante essa caminhada e me permitir chegar até aqui.

Ao meu marido, Marcio, que foi meu porto seguro. Obrigada por acreditar e me incentivar a crescer. Um grande companheiro que esteve ao meu lado com carinho, cuidando de tudo para que eu pudesse estudar. À minha filha Duda por compreender a minha ausência. Obrigada pela paciência, em todo tempo, e por ser uma incentivadora da minha trajetória.

À minha família Guida pelo amor e pela confiança que me encoraja e me faz ter forças para buscar a realização dos meus projetos.

À minha orientadora, Prof. Dr^a. Aira Suzana Ribeiro Martins, por sua tranquilidade ao longo da pesquisa pelo auxílio à produção da dissertação. Obrigada pela confiança!

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB- CPII) minha admiração e gratidão por proporcionarem ensinamentos valiosos que levo para a vida.

Aos membros da banca examinadora por agregar conhecimento, pela contribuição na qualificação, especialmente, às professoras Ana Carolina Rigoni do Carmo e Maria Teresa Gonçalves Pereira e por aceitarem compor a banca da minha defesa.

Às colegas da turma de Mestrado, pela parceira, pelos conselhos e pelo apoio. O companheirismo ajudou nessa caminhada e na superação das dificuldades. Minha gratidão eterna!

Aos estudantes do PEJA I do CIEP Padre Paulo Corrêa de Sá, que me receberam com muito carinho. Eu cheguei para ser a “nova” professora da turma e tive uma das mais incríveis experiências docentes. Muito obrigada por me ensinarem tanto!

Aos colegas do PEJA pelo acolhimento e, especialmente, à Marilene Maia pela parceria e por compartilhar sabedoria e amor pelo que faz. Sua dedicação transforma a dificuldade em possibilidade. Parabéns pelo seu trabalho, professora Marilene!

À colega Marisa Machado que, apesar do pouco tempo que a conheço foi luz e incentivo para prosseguir a minha caminhada.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Paulo Freire

RESUMO

CARDOSO, Luciene Guida. **O fazer pedagógico na EJA: práticas de alfabetização por meio de jogos.** 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa visa a contribuir com estudos sobre a alfabetização nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Por ser a primeira etapa de ensino da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização deve ser pensada para atender às especificidades desse público-alvo. O interesse por esta pesquisa surgiu pela dificuldade em encontrar material didático apropriado para o ensino da leitura e da escrita dos alunos que buscam essa modalidade de ensino. Por isso, o trabalho de campo propõe construir jogos de palavras cruzadas e bingo de sílabas como ferramenta de ensino para a aquisição da leitura e da escrita em turmas de alfabetização. Nesse sentido, o jogo terá um caráter de elemento deflagrador das possibilidades de desenvolvimento por meio da reflexão e da participação dos estudantes. O referencial teórico apoia-se, principalmente, em obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2004, 2011), Artur Morais (2010) e Paulo Freire (1987,1989), autores relacionados à alfabetização, ao letramento e à prática docente. As obras de Johan Huizinga (2010) e Tizuko Kishimoto (2011, 2016) são também de grande importância em relação à conceituação e à defesa do uso do jogo como ferramenta de ensino. Como procedimentos metodológicos serão utilizados: a) questionário inicial online para os professores de alfabetização; b) referencial teórico acerca da alfabetização, da prática docente e de jogos para fins de ensino e aprendizagem; c) entrevista semiestruturada para a avaliação dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos em relação à aplicabilidade do jogo; d) elaboração dos jogos e propostas de trabalho para alfabetização. Os resultados obtidos serão disponibilizados ao meio acadêmico sob forma de caderno didático como fonte de pesquisa a outros estudos, para o aprimoramento de recursos didáticos, como também para a melhoria da prática docente nas turmas de alfabetização de jovens e adultos.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos; Jogos; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Pedagogical practice in Youth and Adult Education: literacy practices conducted through games

This research has the purpose of contributing to the studies on literacy for classes of Youth and Adult Education. Once it is the first stage of teaching in the modality of Youth and Adult Education, literacy must be developed to meet the particular features of this target audience. The interest in conducting this research is a result of the difficulty in finding appropriate teaching material for reading and writing classes of students who seek this type of teaching modality. Therefore, the field research is intended to analyze the contributions of games used as a teaching strategy to develop reading and writing skills in students of literacy classes. In this sense, the game will have the aspect of an element that triggers the construction of knowledge by means of thinking and participation of students. The theoretical framework is based, mainly, on the literary works of Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2004, 2011), Artur Morais (2010), and Paulo Freire (1987,1989), authors who wrote materials related to literacy, reading and writing skills and teaching practice. The literary works of Johan Huizinga (2010) e Tizuko Kishimoto (2011, 2016) also have great importance in relation to the conceptualization and the defense of the use of the game as a teaching tool. The following methodological procedures will be used: a) initial online survey for teachers of literacy; b) theoretical reference about literary, teaching practice and games for teaching and learning purposes; c) semi-structured interview to evaluate teachers of literacy in Youth and Adult Education in relation to game applicability; d) preparation of work proposals developed by means of literacy games. The results obtained will be made available to the academic environment as a textbook and source of research for other studies, for the improvement of teaching resources, as well as for the improvement of teaching practice in literacy classes for young people and adults.

Keywords: Youth and adult literacy; Games; Teaching and learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescente e Adultos
- CEPLAR – Campanha de Educação Popular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CNEA- Campanha Nacional Erradicação do Analfabetismo
- CNRE – Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- EJA- Educação de Jovens e Adultos
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MCP- Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC - Ministério da Educação
- MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos
- PNE- Plano Nacional de Educação
- SEA – Sistema de Escrita Alfabética
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quadro da taxa de analfabetismo no Brasil..... p. 23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Tabela sobre os níveis de escrita e leitura.....	p. 37
Quadro 2 – Sugestão de textos para a alfabetização.....	p. 39
Quadro 3 – Tabulação do perfil docente.....	p. 53
Quadro 4 – Tabulação dos recursos pedagógicos.....	p. 53
Quadro 5 – Tabulação das dificuldades no trabalho da EJA.....	p. 54
Quadro 6 – Tabulação do jogo como recurso didático.....	p. 56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	16
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRA QUEM E POR QUÊ?	18
4 TRABALHO PEDAGOGICO	27
4.1 Alfabetização de Jovens e Adultos.....	28
4.2 Alfabetização e Letramento na EJA.....	35
4.3 Níveis de leitura e escrita.....	36
5 CONCEITO DE JOGO	40
5.1 O jogo como recurso pedagógico.....	41
5.2 O jogo na alfabetização.....	46
6 METODOLOGIA	48
7 ANÁLISE DE DADOS	52
7.1 Apresentação dos instrumentos e discussão dos resultados.....	52
7.2 O questionário inicial.....	52
7.3 A entrevista semiestruturada.....	57
8 PRODUTO EDUCACIONAL	63
8.1 Sequência didática: Bingo de sílaba.....	64
8.2 Sequência didática: Jogo de palavras cruzadas.....	68
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES	79
ANEXO A –QUESTIONÁRIO INICIAL PARA PROFESSORES	80
ANEXO B –ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	83
ANEXO C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	85

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da entrada da pesquisadora, em fevereiro de 2019, à docência da turma de Alfabetização de Jovens e Adultos como regente. A Direção da instituição forneceu informações sobre as características da turma, do trabalho docente no Programa de Educação de Jovens e Adultos, PEJA e orientou a consulta do documento oficial disponível no site da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que é utilizado por professores para o planejamento das suas aulas. Nessa busca encontrou-se para a referida turma, denominada de PEJA I, Bloco 1, o documento datado de 2010, intitulado Orientações Curriculares. Nele, aparecem os conteúdos das áreas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e Educação Física, as habilidades por disciplinas e a recomendação de atividades a serem elaboradas e aplicadas pelo professor, entretanto, são sugestões e o material de ensino precisa ser produzido.

Nesse sentido, para conhecer os alunos e suas expectativas em relação à escola, a professora fez uma roda de conversa e, para iniciar o trabalho pedagógico, uma sondagem individual, especialmente, por ser uma turma de alfabetização de adultos. O objetivo era verificar o conhecimento prévio do aluno, conhecer a hipótese da escrita e, individualmente, identificar a fase alfabética em que cada um se encontrava. A promoção de conversas informais em grupo e individuais ajuda a conhecer melhor cada estudante e, então, a partir das constatações e observações, é possível nortear o planejamento das aulas e elaborar as estratégias de ensino para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, SEA. Nessa perspectiva diagnóstica, alguns cuidados devem ser tomados:

Os diagnósticos, ao cumprirem duas funções essenciais- acompanhar o desenvolvimento do aluno e nortear a prática pedagógica- podem ser grandes aliados da ação cotidiana docente. É válido acrescentar que, para que instrumentos dessa natureza contribuam, de fato, com o ensino (informações claras para reorientar as intervenções pedagógicas), são necessários alguns cuidados, como, por exemplo: coerência entre os itens dos testes e também entre os testes a serem realizados ao longo de um determinado período de ensino, espaçamento necessário entre as etapas de aplicação e, sobretudo, uma análise das intervenções didáticas que foram feitas entre um período e outro. (SILVA & ANDRADE, 2007, p. 136 e 137).

A partir disso, ajustar a aprendizagem ao cotidiano da turma, às histórias de vida, aos gostos e às leituras de interesse do aluno, ajuda a desenvolver um trabalho significativo. Assim, os diagnósticos servem como um meio para auxiliar o processo de ensino e devem estar adequados aos objetivos ou às etapas a serem investigadas. Dessa forma, após a

análise do material, as ações docentes subsequentes são planejadas visando ao desenvolvimento dos estudantes.

O público-alvo da Educação de Jovens e Adultos tem características que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem e, com isso, algumas questões relevantes para as intervenções didáticas merecem ser elencadas: a maioria dos estudantes chega à escola após um dia de trabalho; a alimentação, muitas vezes, insuficiente, a dependência da merenda escolar, os problemas financeiros e as dificuldades de aprendizagem são desafios presentes nas turmas da EJA. Essas situações são comuns aos estudantes oriundos das classes populares, e precisam ser consideradas pelo professor durante o planejamento das atividades.

A docente-pesquisadora, ao ingressar na turma de alfabetização da EJA, percebeu a ausência de materiais didáticos que atendessem às necessidades desse público. No entanto, encontraram-se na literatura pesquisada, relatos de professores apresentando suas práticas de alfabetização em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Entende-se que a alfabetização é o processo inicial à cultura letrada e que necessita de materiais que articulem o conhecimento escolar à bagagem cultural do estudante, a fim de promover significado e, com isso, a aprendizagem. Silva e Andrade (2007) destacam que a elaboração das atividades não é fácil, porque as “boas” situações didáticas exigem coerência aos níveis dos alunos.

Logo, a alfabetização dos jovens e adultos é um trabalho exige do professor reflexão, estudo e ações planejadas. Ainda sobre as ações pedagógicas, Leal e Moraes (2010) afirmam que são necessárias situações didáticas diversificadas aos níveis de conhecimento do público jovem e adulto, de forma que promovam intervenções adequadas ao objeto de conhecimento.

O planejamento das aulas semanais, a seleção e a elaboração de materiais a serem utilizados pelos estudantes necessitam de tempo e de pesquisa para a confecção e as adaptações. Os professores elaboram as atividades de acordo com a realidade em que estão inseridos, porém, devido à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho, é comum, recorrerem às práticas tradicionais e pouco atrativas aos interesses do estudante adulto.

O trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos exige que o professor, além de ensinar, crie condições para um ambiente de reflexão, de autoestima e de confiança para que os alunos sintam-se acolhidos. Ademais, o trabalho docente nessa modalidade de ensino precisa proporcionar a participação e o diálogo entre alunos e professores em um

fazer coletivo. As atividades que oferecem dinamismo às aulas são necessárias, visto que os estudantes trabalhadores chegam cansados após o dia trabalho.

Em 2020, diante do período pandêmico, a Secretaria de Educação elaborou e disponibilizou virtualmente o Material Rioeduca para professores e alunos, a fim de organizar as aulas remotas. Com o retorno das atividades presenciais em 2021, o material passou a ser oferecido na versão impressa.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi construir os jogos de palavras cruzadas e de bingo de sílabas como ferramentas para a intervenção no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para o percurso traçado foram disponibilizados o questionário inicial para sondagem do perfil e as práticas pedagógicas junto aos professores, dois protótipos de jogos relacionados à leitura e à escrita: bingo de sílabas e jogos de palavras cruzadas que auxiliassem no processo de alfabetização inicial e, por fim, a entrevista semiestruturada com o objetivo de averiguar as condições oferecidas pelos recursos como estratégias que contribuam para os avanços nas habilidades de leitura e de escrita.

O jogo é um recurso educacional utilizado por diversas disciplinas e diversos segmentos de ensino por promover o interesse e a participação dos estudantes. Desse modo, tais características são importantes para o trabalho de alfabetização, pois permitem ao participante a interação com os pares, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autoestima. O aluno torna-se protagonista/agente do processo de aprendizagem pela interação proporcionada pelo jogo, pela experimentação e pela testagem de hipóteses. Logo, a escolha dessa ferramenta de ensino tem como propósito encorajar os participantes a desenvolverem suas potencialidades sem a preocupação com acertos e erros, tornando-os capazes de elaborar o pensamento reflexivo diante das jogadas. Nesse sentido, Kishimoto (2016) reflete sobre a possibilidade da utilização de jogos na sala de aula, indicando como benefícios do jogo os conhecimentos adquiridos na busca de respostas sem que se tenha receio de cometer um engano.

Ao final do trabalho de pesquisa foi elaborado o produto educacional com propostas didáticas relacionadas aos jogos educacionais. O material foi organizado a partir dos desdobramentos da coleta de dados *online* realizada junto as docentes que participaram da pesquisa e tem a intenção de auxiliar alfabetizadores no fazer pedagógico da EJA.

As participantes da pesquisa foram importantes para a construção do material didático a partir das suas experiências na Educação de Jovens e Adultos e das necessidades dos estudantes que procuram a modalidade de ensino, a fim de ter acesso ao mundo da leitura e da escrita. Portanto, o produto educacional visa a colaborar com o público da Alfabetização de Jovens e Adultos e, ainda, servir a diferentes realidades quando adaptado.

Como ponto de partida, a pesquisadora formulou o seguinte problema de pesquisa: De que maneira, na alfabetização de jovens e adultos, o uso do jogo facilita no processo de aquisição da leitura e da escrita? À vista disso, parte-se da hipótese de que o uso do jogo de

consciência fonológica possibilita oportunidades de reflexão a respeito da língua, favorecendo avanços na apropriação da cultura letrada em classes de alfabetização de jovens e adultos. Com intuito de atingir o objetivo geral da pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar as orientações curriculares PEJA I;
- investigar os estudos acadêmicos sobre o uso de jogos para alfabetizar jovens e adultos;
- coletar e analisar dados por meio de questionário acerca das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos;
- confeccionar os protótipos de jogos de palavras cruzadas e bingo de sílabas para o auxílio do processo de alfabetização de jovens e adultos;
- avaliar a aplicabilidade dos jogos propostos junto aos professores da EJA;
- elaborar um caderno de propostas de jogos a ser utilizado por professores da EJA.

A pesquisa, de cunho qualitativo, com características da pesquisa-ação visa uma ação de intervenção elaborada à realidade pesquisada. A construção da presente investigação tem relevância acadêmica por abordar o campo da Educação de Jovens e Adultos que apresenta a necessidade de investimentos em discussões e pesquisas, a fim de difundir conhecimento a respeito das práticas pedagógicas e das especificidades dessa modalidade de ensino. Durante o levantamento do tema Alfabetização de Jovens e Adultos em plataformas digitais acadêmicas, percebeu-se a escassez de publicações para auxílio de estudos. Dessa forma, o trabalho representa um ganho que contribuirá para o campo de conhecimento.

Ressalta-se que a relevância profissional é contribuir com novos estudos para a melhoria da prática pedagógica na EJA. Pretende-se, ainda, oferecer como resultado da pesquisa, o material construído especificamente para essa modalidade ensino, visto que, a falta de materiais didáticos adequados para a etapa inicial da alfabetização de jovens e adultos é um problema recorrente no cotidiano escolar.

A relevância social deste estudo é proporcionar oportunidades aos estudantes de desenvolverem o pensamento reflexivo, favorecendo a autonomia e habilitando-os à participação na vida cidadã. Essas propostas visam, também, a oferecer as aprendizagens e torná-los capazes de fazerem uso da língua em diferentes contextos.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRA QUEM E POR QUÊ?

Nesta seção são apresentados alguns referenciais que serviram de base para o desenvolvimento do trabalho. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva do diálogo e da interação entre os participantes durante o processo de alfabetização, no caso, entre professores e alunos, de acordo com os postulados de Freire (1987, 1989), Soares (2004 2011). A compreensão do sistema alfabético seguiu as orientações de Ferreiro e Teberosky (1999) e Moraes (2010), o conceito de jogo inspirou-se na concepção de Huizinga (2010) e as estratégias de aprendizagem presentes no trabalho são aquelas defendidas por Kishimoto (2011, 2016).

A Educação de Jovens e Adultos foi implementada a fim de reparar a dívida social originada pela falta de políticas públicas que amparassem a camada pobre da população que era composta, em sua maioria, por brasileiros e por descendentes de escravizados. Esses grupos não tinham acesso à leitura e escrita, por desempenharem trabalho braçal.

Para compreender a origem da Educação de Jovens e Adultos, tem-se como marco inicial o Brasil Colônia com os jesuítas, a fim de disseminar a fé católica e a ação educativa. É sabido que a história do Brasil é marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, fato marcado também na história da educação brasileira. Como exemplo, tem-se o período da monarquia, em que a educação era destinada às elites e a uma pequena parte da população. Para os segmentos da sociedade compostos por escravos, indígenas e brasileiros menos favorecidos, a falta de acesso à leitura e à escrita era comum. Segundo o documento das diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos:

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art, 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual (PARECER CNE/ CEB 11/2000 p.12).

Além disso, o passar do tempo e o crescimento populacional ocasionavam o aumento de pessoas sem acesso à escola e, conseqüentemente, a população menos privilegiada era privada do seu direito à educação. Mesmo com as campanhas e os programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, os reflexos da não escolarização representam desafios para a sociedade atual.

A constituição de 1934 normatizou que à União cabia (Art.150) “o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”. Essa legislação, embora tenha reconhecido, pela primeira vez, o direito à educação de adultos como política pública não causou significativo investimento. Mais tarde, através das pesquisas do INEP, criado em 1938, pode-se instituir o Fundo Nacional do Ensino Primário 1942 destinado à ampliação da educação primária e à inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Com a regulamentação do fundo em 1945, 25% dos recursos deveriam ser aplicados no Ensino Supletivo voltados à adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir dos anos de 1940, a educação de jovens e adultos passou a ter programas governamentais nacionais que contribuíram para a organização dessa modalidade de ensino. Assim, em 1947 o governo federal criou a primeira campanha voltada para a educação de jovens e adultos e passou a preocupar-se, de fato, com a questão. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) teve como diretor geral dos trabalhos o professor Lourenço Filho, que foi um dos principais educadores da época e um dos idealizadores do movimento Escola Nova, que representou um marco nas reformas educacionais no país.

Além da centralização quanto à organização da educação nacional, da influência escolanovista entendida como forma de organizar o ensino e da presença do intelectual Lourenço Filho, havia todo um contexto favorável à implantação da CEAA como uma medida mais sistemática e orgânica por parte do Estado no combate ao analfabetismo. O Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Junto a isso o País saía de um cenário eminentemente rural para um incipiente, mas acelerado, processo de industrialização e urbanização. (COSTA; ARAÚJO, 2011, p.2).

Nesse sentido, o país começava uma mudança econômica impulsionada pela industrialização, o que atraía a população, principalmente, migrantes das áreas rurais. Havia, no entanto, alto índice de pessoas analfabetas e o Ministério de Educação e Saúde Pública, por meio do Serviço de Educação de Adultos (SEA) regulamentou o Fundo Nacional do Ensino Primário com a promessa de “combater” o analfabetismo. Em função disso, Xavier (2019) menciona que amplos recursos foram destinados à educação de adolescentes e adultos, e os Estados, com o auxílio financeiro, puderam consolidar ações voltadas à organização do ensino.

A coordenação do SEA do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde foi responsável pelos planos anuais do curso supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Sua função era reorganizar e coordenar os trabalhos e serviços

existentes, assim como produzir e distribuir os materiais didáticos, como informam Haddad e Di Pierro (2000).

Com a adoção de cartilhas e de livros de leitura, o material pedagógico que teve destaque e foi distribuído aos Estados denominou-se o Primeiro Guia de Leitura (LER). A campanha foi importante para o movimento de ensino supletivo, no entanto, começou a receber críticas em relação à concepção e aos materiais infantilizados. Logo, o funcionamento da CEAA durou de 1947 a 1963.

No decorrer do tempo surgiram as campanhas: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNRE), e em 1958 a Campanha Nacional Erradicação do Analfabetismo (CNEA), ambas criadas pelo Ministério da Educação e sem resultados positivos para o analfabetismo.

A educação na década de 60 foi marcada pela ação do governo federal com o decreto 50370/61 e pelos movimentos da sociedade civil como o Movimento de Cultura Popular (MCP), liderado por Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB) proposto pela igreja católica.

O Movimento de Cultura Popular produziu um livro para a alfabetização de Jovens e Adultos que rompeu com os materiais que eram disponibilizados desde os anos 40. Dentre seus fundadores do movimento destaca-se Paulo Freire, outro foi Aberlado da Hora pouco conhecido. O movimento iniciou-se em 1960 e terminou em 1964, com o golpe militar.

Outro movimento que tinha como proposta a alfabetização na década de 60 foi chamado de Movimento de Educação de Base, criado e dirigido pelo bispo católico Dom José Vicente Távora. Esse religioso teve o apoio da igreja católica e obteve recursos do governo federal para combater o analfabetismo por meio da rádio cultura.

O período de 1958 a 1964 foi significativo para a alfabetização de adultos, com movimentos de educação e iniciativas do governo federal, mas foram interrompidos com a ditadura militar. Como consequência, houve o retrocesso da democracia; os movimentos de cultura popular e os programas educacionais foram reprimidos, os materiais perdidos, queimados ou confiscados por representarem ameaças ao poder que se instalava no país. Paulo Freire, a maior liderança na alfabetização de jovens e adultos, foi preso e exilado por preconizar a educação como um ato de transformação político-social numa pedagogia emancipatória.

Instaurado o governo militar, o general Costa e Silva, através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que teve como proposta erradicar o analfabetismo. Esse programa, entretanto, só se consolidou em 1969, no governo de Médici.

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

O governo, por meio do setor educativo, tinha como objetivo legitimar seus interesses militares e o controle da população com o programa de viés ideológico para a manutenção do *status quo*. Esse governo estreitava relações com a classe dos empresários com o discurso de garantia de mão-de-obra alfabetizada.

Com a redemocratização do país na década de 80, a Constituição Federal de 1988 foi um marco para a Educação no sentido de garantir a educação como um direito de todos e um dever do Estado, especialmente, ao público da Educação de Jovens e Adultos pela oferta do ensino noturno regular voltado ao atendimento dos alunos trabalhadores.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 estabeleceu o Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

Nesse contexto, ao estabelecer a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, o documento efetiva a ação inclusiva e de direito àqueles que foram privados em algum momento da vida do acesso ao estudo por meio da escola. Assim como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares da EJA (Parecer CNE/CEB nº11/2000) tornam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos um segmento com visibilidade, amparado pela legislação, tendo como objetivo principal a garantia do direito à educação.

No Parecer CNE/CEB nº11/2000 tornam-se conhecidas as funções da EJA: ela é reparadora, qualificadora e equalizadora, de forma, a ampliar o campo de ação dessa modalidade de ensino em relação àquilo que foi definido pela LDB. Esse parecer ressalta que o perfil dos sujeitos deve ser considerado ao se propor a metodologia de ensino visando a assegurar a equidade.

O documento define que a função reparadora visa ao direito a uma escola de qualidade com práticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem; a função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades no mundo do trabalho, na vida social e nos diferentes espaços. A função qualificadora diz respeito à educação permanente e parte do princípio de que o ser humano é um ser incompleto e, por isso, seu desenvolvimento é constante.

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como uma compensação e uma reposição acelerada de escolaridade, mas como uma educação de direito em qualquer idade, à aprendizagem, à autonomia, à transformação e à reflexão diante das interações que todo cidadão tem com o mundo e em sociedade.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, em 1997, teve como objetivo principal a discussão de questões relacionadas à EJA, como a educação formal e não formal, a educação continuada ao longo da vida, a preparação para o mundo do trabalho diante da globalização, entre outras. A UNESCO enfatizou a importância da alfabetização para as sociedades atingirem o desenvolvimento e a necessidade de erradicar o analfabetismo. Como resultado da V CONFINTEA, projetos de lei e programas foram destinados à escolarização e a formação profissional de pessoas jovens e adultas.

A Lei Federal nº 13.005, do Plano Nacional de Educação (2014/2024), Art. 2º, teve como diretrizes: “I. erradicação do analfabetismo, III. superação das desigualdades educacionais, superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, e as metas 8, 9 e 10 tratam especificamente da educação dos jovens e adultos conforme o documento:

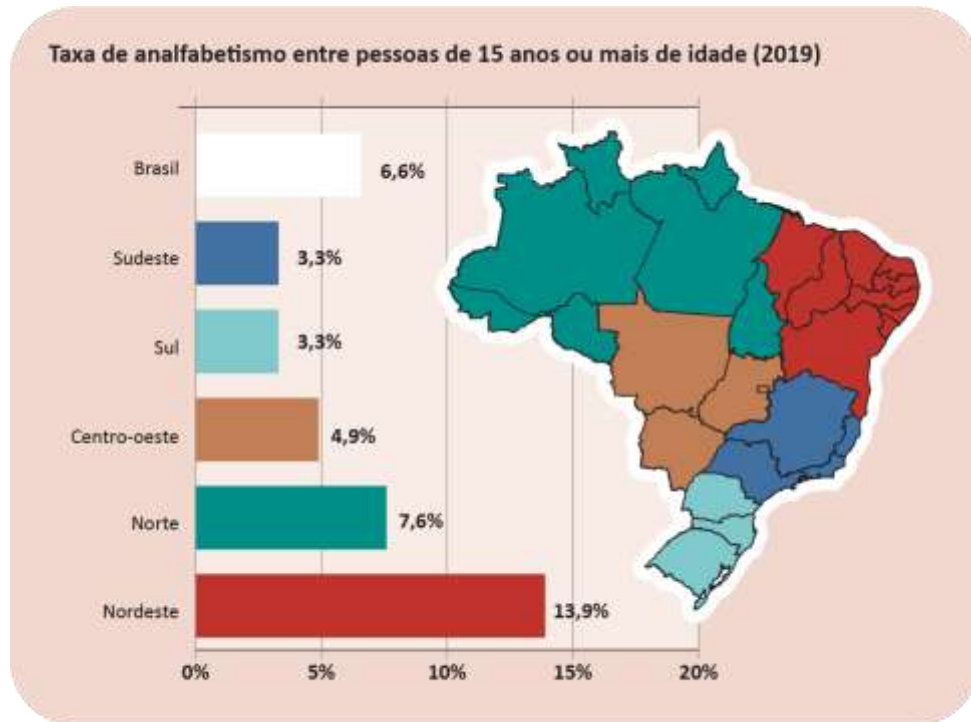
Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

A taxa de analfabetismo continua elevada, apesar dos esforços de programas e projetos do governo federal. São 6,6% de pessoas com mais de 15 anos, sem o domínio da leitura e da escrita, segundo a pesquisa divulgada pelo IBGE em 2019:

Figura 1: Quadro da taxa de analfabetismo no Brasil.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: Disponível em < www.educa.ibge.gov.br >

Mesmo diante dessas metas, a modalidade de ensino EJA enfrenta a crescente demanda de jovens em suas turmas. Essa realidade é fruto da falta de condições enfrentadas pelas famílias, que necessitam que seu jovem ingresse cedo no mercado de trabalho, pelos problemas educacionais enfrentados ao longo do ensino regular, pela defasagem idade-série, dentre outras barreiras. Tais fatores contribuem para tornar o público da EJA com mais especificidades e um campo de tensão entre os diferentes interesses dos alunos, o que ocasiona preocupações e desafios aos docentes.

O analfabetismo é uma forma de exclusão social alarmante no país, em que se observa a discriminação sofrida por pessoas das classes populares pela falta do acesso à educação. Segundo Vóvio (2009), o termo analfabetismo nomeia uma construção social que distingue e seleciona grupos específicos da população, são pouco ou não escolarizados, sem garantia de seus direitos sociais e sem direito à participação plena na sociedade. As barreiras enfrentadas diariamente por pessoas não alfabetizadas causam distanciamento dos

seus direitos como cidadãos, por não saberem fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais.

Apesar das ações governamentais promovidas para melhoria do atendimento nessa modalidade de ensino, a EJA ainda é um desafio para o governo, para os profissionais de educação e para a rede pública de ensino. Dessa forma, elencam-se alguns pontos relevantes para se pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos: Que EJA defendemos? Como realizar um trabalho que atenda às especificidades da modalidade de ensino? Como conceber a educação para a classe trabalhadora?

Mesmo com a existência de Leis que asseguram a gratuidade e a oferta de ensino aos jovens e adultos, ainda é necessário garantir sua permanência na escola e efetivar os direitos postulados nas legislações vigentes a esses cidadãos que buscam essa modalidade de ensino. Cabe ressaltar a necessidade de se conhecer o perfil do aluno que procura a EJA para compreender a complexidade desse tipo de formação.

O perfil dos discentes da EJA ultrapassa a característica preconizada na LDB 9394/96 de serem alunos que não tiveram acesso à escola em idade própria. Observa-se, no convívio diário com eles, que há não só pessoas que encontraram dificuldades de acesso à escola, como há também indivíduos que enfrentaram dificuldades de permanência no espaço escolar. Aqueles que procuram a Educação de Jovens e Adultos são geralmente, pessoas das classes populares que enfrentam as dificuldades cotidianas em manter-se e que tem, em sua maioria, um histórico familiar de impossibilidades ou de falta de condições de frequentar a escola.

Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº11/2000, aponta que a EJA expõe uma dívida social com aqueles que foram privados de acesso ao domínio da escrita e leitura, por terem sido a força de trabalho na construção do desenvolvimento do país.

[...] No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. (PARECER CNE/ CEB 11/2000, p.6).

O público-alvo dessa modalidade é muito diversificado, formado por jovens a partir dos 15 anos até pessoas idosas. Assim como, homens e mulheres trabalhadores do setor informal, a sua maioria, que buscam na escola a melhoria no mercado de trabalho e nas condições de vida. No entanto, a permanência, a continuidade e a conclusão dos estudos são problemas enfrentados com frequência pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorre devido a diferentes fatores como: a dificuldade em acompanhar as aulas, o

cansaço após o dia de trabalho, a baixa frequência, o desestímulo ao conteúdo apresentado, muitas vezes, descontextualizado da sua vida cotidiana, dentre outros.

De acordo com Vóvio (2009), o Brasil é um país de grande diversidade de indivíduos com características sociais e interesses distintos em relação à sua formação. Portanto, as ações educativas homogêneas sem articulação aos interesses e às necessidades dos alunos não atingem as expectativas de grupos como jovens, idosos, mulheres ou trabalhadores. Vóvio (2009, p.73) argumenta, “Os conteúdos e as propostas pedagógicas elaboradas muitas vezes reproduzem de modo aligeirado currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e negam aquelas dos grupos a que se dirigem”.

Nesse sentido, os programas de educação e os currículos contemplam os conhecimentos da cultura dominante, que é considerada como legítima e que se perpetua ao longo do tempo, silenciando o saber e a cultura de grupos considerados subalternos. A escola mantém a tendência na homogeneização dos alunos, o que torna a aprendizagem um mero fazer repositório, não colaborando com seu o seu propósito de educação que, no caso da EJA, são oriundos da classe trabalhadora. Além disso, os alunos recebem, pacificamente, conteúdos que são distantes de sua realidade.

Em razão de voltar a frequentar a escola com idade cronológica avançada, alguns indivíduos têm sentimentos como insegurança e constrangimento, num espaço que é organizado para as crianças e jovens. Como se sabe, a maioria das instituições escolares que atendem a EJA, não foi planejada para esse público, sendo o espaço cedido do diurno para a utilização pelos alunos desse segmento de ensino.

Na classe da Educação de Jovens e Adultos encontra-se um público muito diverso, considerando-se os diferentes grupos geracionais, os diferentes níveis de escolarização, a falta de escolarização, as especificidades individuais, os interesses que motivaram sua busca à escola após anos sem estudar, enfim, variadas histórias de vida se encontram numa turma de EJA. A motivação, no entanto, está relacionada, em geral, ao desejo de melhoria de vida, de autonomia para acessar informações ou de embarcar num transporte coletivo sem ajuda de outrem.

Nas turmas, observa-se por meio dos relatos das mulheres, mais especificamente, a dificuldade de ingressar e manter-se na escola, devido à jornada de trabalho, aos afazeres domésticos e, ainda, ao devido compromisso de dar atenção aos filhos. Outras relatam a busca em recuperar o tempo que passaram longe do estudo, por razões relacionadas à

família ou por não terem tido a oportunidade de frequentar a escola pela distância do trabalho ou por precisarem trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas de casa.

As barreiras do dia a dia, enfim, influenciam a permanência e a assiduidade dos estudantes da EJA nos bancos escolares, por enfrentarem as dificuldades do cotidiano que são, por exemplo, os transportes cheios, a alimentação insuficiente e as dificuldades financeiras, que ocasionam desânimo e pouca atenção ao estudo após o trabalho.

Atualmente, observa-se a “juvenilização” do perfil do discente da EJA, fato que se tornou objeto de estudos. Pesquisas mostram um significativo aumento de matrículas de adolescentes e de jovens oriundos do ensino regular que procuram a EJA. Os fatores dessa inserção na EJA se devem, em geral, ao insucesso escolar. Uma pesquisa recente aponta que:

O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vêm do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar. (SOUZA; CASSOL; AMORIM, 2021, p.723.).

A crise apontada dentre as condições sociais, está relacionada ao reflexo dos velhos modelos que não atendem aos interesses do seu alunado, desencadeando desafios mais complexos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas na EJA precisam ser repensadas para mitigar a exclusão e promover o acolhimento desses jovens que chegam com marcas da reprovação e do abandono.

Cabe ressaltar que a evasão é um fator constante e que causa preocupação no cotidiano dessa modalidade de ensino; logo, os aspectos mencionados em relação às especificidades dos discentes e à prática pedagógica que valorize a cultura e os saberes dos alunos são relevantes para a manutenção do vínculo escolar. O trabalho docente, para isso, deve colaborar para amenizar os conflitos existentes entre os estudantes jovens e adultos, priorizar os interesses e utilizar suas experiências de vida para articular os saberes individuais numa ação de aprendizagem coletiva.

Souza; Cassol; Amorim (2021) confirmam a importância de novas práticas pedagógicas para atender às transformações ocorridas na EJA pela chegada do novo perfil de aluno. De acordo com esses autores, esse estudante busca o resgate social pela escolarização, perdida devido à falta de oportunidade de condições de direito, no tempo idade/série e pela exclusão do espaço educativo.

4 TRABALHO PEDAGÓGICO

Apesar de haver leis voltadas para garantir oportunidades educacionais apropriadas aos alunos das turmas de EJA, isso não assegura as condições necessárias para a sua permanência e o seu desenvolvimento, assim como as ações promovidas pela escola para minimizar as dificuldades enfrentadas pelo estudante trabalhador. Para tanto, além das políticas públicas, investimentos para a formação continuada de educadores que atuam nessa modalidade de ensino, é fundamental a construção de propostas de trabalho adequadas ao público característico da EJA. O campo ainda é pouco explorado; cabe ressaltar, mais uma vez, que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta muitos desafios para garantir a qualidade e a permanência dos alunos.

Nesse sentido, as reuniões, nos centros de estudos, seminários e, ainda, cursos de longa duração voltados para esse segmento de ensino podem contribuir para a discussão de propostas de trabalho, compartilhamento de experiências e estratégias mais significativas de ensino e de amparo ao estudante. Os planejamentos são fundamentais para a organização de um trabalho docente diversificado aos diferentes níveis de escolarização, presentes, nas turmas de alfabetização.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos necessita de maior investimento em pesquisas, de verbas para que as escolas atendam plenamente às demandas e de formação de educadores para que possam desenvolver práticas significativas de valorização da cultura do estudante no processo de aprendizagem. Desse modo, os educadores atingem às expectativas dos educandos, necessitam de práticas educativas diferenciadas. Sobre isso, Vóvio (2009, p. 86) observa:

O grande desafio consiste em estabelecer um processo de formação permanente de educadores no sentido de promover aprendizagens relevantes para sua atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas que respondam a um conceito amplo de alfabetização e às demandas educativas desses grupos.

As ações desenvolvidas pelo professor da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos fortalecem de socialização, a troca de experiências, o convívio em grupo para diálogo e a expressão de opiniões e, esses momentos intencionais favorecem a construção das identidades e da autoestima desses estudantes. Sendo assim, a sala de aula é o ambiente propício para estabelecer trocas entre docentes e estudantes, por meio das histórias de vida de cada um, que tanto contribuem para o fazer pedagógico. O professor torna-se mediador do processo quando compreende a complexidade dessa modalidade de ensino e potencializa a aprendizagem através da valorização dos saberes.

Além da qualidade do ensino oferecido àqueles que frequentam a EJA, há questões no trabalho pedagógico a serem consideradas para uma formação significativa do aluno que estão relacionadas diretamente ao seu local de origem, à sua trajetória de vida, às suas expectativas, à sua colocação ou não no mercado de trabalho e ao seu direito de constituir-se plenamente como cidadão. Na visão de Silva e Andrade (2007, p.133): “[...] objetivando um ensino significativo, o professor-alfabetizador de jovens e adultos tem a tarefa de contemplar os interesses imediatos dos educandos no contexto de um ensino sistemático e gradual que respeite a heterogeneidade comum em grupo de alunos”.

4.1. Alfabetização de Jovens e Adultos

A alfabetização constitui-se como processo social que possibilita ao indivíduo a apreensão do uso das habilidades de leitura e de escrita necessários à interação com diferentes textos e equipamentos que fazem parte do dia a dia, promovendo o acesso à cultura e aos conhecimentos necessários à vida em sociedade.

A alfabetização no Brasil teve início com a presença dos jesuítas que, através da catequese, propunham a doutrina da igreja católica aos indígenas por meio da leitura, com a utilização de materiais que continham textos para a memorização. Ao longo do tempo, com as mudanças no cenário político e com a institucionalização da escola, surgiram os métodos de alfabetização.

É importante ressaltar que a alfabetização, a priori, era voltada para as crianças das classes privilegiadas, passando a ser, a partir da década de 1930, uma necessidade para o público adulto que enfrentava a falta de acesso à educação. O país desde a instauração da República apresentava um índice alto de analfabetos. O seu reconhecimento, porém, ocorreu na década de 1960, com as ações de Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular (MCP) e na Campanha de Educação Popular (CEPLAR). O MCP promovia a alfabetização nas dimensões social e política de pessoas adultas e lançou no Brasil o “Primeiro livro de leitura para adultos”, que contribuiu com movimentos de cultura por todo o país e culminou no conhecido “Método Paulo Freire”.

Paulo Freire (1987) é referência na Educação de Jovens e Adultos por ter desenvolvido a proposta de alfabetização de adultos, sem o uso de cartilhas. A partir do trabalho de Freire, a educação ganha um olhar diferente, especialmente, a alfabetização. O

pensador defendia a concepção de uma educação libertadora, num processo de conscientização dos educandos através da alfabetização problematizadora, que possibilitava o debate e a reflexão dos educandos como seres no mundo e do mundo capazes de compreender a realidade.

Paulo Freire inovou o campo educacional, especialmente para adultos, pois até aquele momento, as classes populares eram submetidas aos interesses políticos, econômicos e sociais sem expectativa de mudança do *status quo*. Freire propôs uma pedagogia humanizada, na qual o diálogo era a base para a tomada de consciência. Para isso, Freire (1987, p.112-113) organizou seu método em etapas que consistiam em:

- levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha;
- escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado.

Eram escolhidas poucas palavras, entretanto, dentre os vocábulos eram extraídos a máxima polivalência fonêmica e o valor semântico para serem discutidos no círculo de cultura com os alfabetizandos que eram estimulados a pensarem criticamente sobre o mundo e sua relação com ele, com a tomada de consciência do mundo vivido. Conforme Fiori (1987, apud, FREIRE, 1967, p.11-12):

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se como os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge à comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés.

Nesse contexto, o círculo de cultura potencializava ao alfabetizando a consciência e a significação da palavra representada graficamente por meio das palavras geradoras.

[...] palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar”. Nesse instante, começa a decodificar. (FREIRE, 1987, p.11, grifo do autor).

Freire (1989) analisa que, a partir das palavras geradoras no círculo de cultura, é possível mergulhar no seu mundo, estimulando o pensamento crítico capaz de desvendar o objeto a ser conhecido, ou seja, compreender a realidade e transformá-la. Ressalta que:

[...] surge à comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora pode ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um

coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 1987, p.12).

Diante da prática que valoriza a bagagem cultural e a experiência de vida do educando, torna-se favorável o diálogo e a reflexão de palavras que dão sentido ao mundo, em que juntos, alunos e professor, reciprocamente aprendem. No círculo de cultura eram apresentadas imagens que serviam para o debate antes da leitura da palavra.

O tema alfabetização é bastante discutido pela necessidade de mitigar um antigo problema tão presente nas redes públicas de ensino do país, que tem dentre as consequências o fracasso escolar. Desse modo, Vóvio (2009) enfatiza que o tema da alfabetização de jovens e adultos é marcado pela luta ao direito à educação, sendo uma discussão do campo político.

Tais concepções fundamentam o respeito ao educando por parte dos educadores, que compreendem a importância dos conhecimentos prévios do aluno jovem, adulto e idoso. O diálogo é o meio para a reflexão e a ação dos indivíduos, o caminho para a transformação e a humanização no mundo. Para isso, Freire (1987) observa que a relação entre o educador e o educando não deve ser depositar ideias a serem consumidas como se fosse um bem material. Segundo o educador, o diálogo é necessário para a ação transformadora dos homens com o mundo.

Nessas condições, o trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos assume uma perspectiva crítica e transformadora, capaz de possibilitar as condições necessárias para o educando dar sentido à aprendizagem relacionando-a à sua própria história. Para concretizar a proposta de alfabetização emancipadora:

[...] esse caminho se caracteriza pela flexibilidade de tempos e espaços de aprendizagem, pela formulação de propostas pedagógicas e currículos pautados pela articulação entre conhecimentos socialmente relevantes e aqueles localmente produzidos, por mudanças nas formas de progressão em níveis de escolarização, por processos democráticos e inclusivos de avaliação e pela consideração da bagagem experiencial dos sujeitos a quem essa educação é de direito. (DI PIERRO, VÓVIO E ANDRADE, 2008, p.93).

A valorização do que o aluno sabe, sua experiência de vida e sua expectativa servem como fonte de mediação à formação dos conteúdos curriculares, que são flexíveis diante do aproveitamento de toda essa bagagem trazida para a escola. Dessa maneira, a ação pedagógica ganha sentido e sintonia à realidade da sua vida cotidiana dos alunos.

Apesar da escolarização, egressos da EJA, aptos a fazerem uso do sistema de escrita alfabético, muitas vezes, não estão aptos à compreensão de lerem e de escreverem textos variados. Então, a esse respeito, cabe ressaltar a distinção entre alfabetização e letramento:

Concebemos alfabetização como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já o letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p.18).

Diante do exposto, dialogando com a concepção de Freire (1989), Soares (2004) trata da alfabetização na perspectiva do letramento. O termo letramento surgiu associado ao conceito de alfabetização, na década de 80. O processo de aquisição da leitura e da escrita, antes, era centrado no domínio do código alfabético por meio da decodificação (leitura) e codificação (escrita), com o predomínio de textos superficiais e o uso de cartilhas.

Segundo Soares (2004), é importante conhecer a tecnologia do uso das letras, mas é necessário saber compreender o contexto no qual a palavra é utilizada. Assim, o conhecimento que o aluno traz para a escola é um caminho que, se valorizado, possibilita a alfabetização na perspectiva do letramento. Alfabetizar e letrar são processos indissociáveis que se completam, de acordo com as modernas concepções de alfabetização. O primeiro processo refere-se à condição de ler e de escrever e o segundo processo diz respeito à compreensão de diversos gêneros textuais utilizados no contexto social.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14, grifos da autora).

As modernas concepções de alfabetização preconizam que o processo de aquisição e o processo de desenvolvimento da língua são diferentes, no entanto, completam-se simultaneamente permitindo o uso e a compreensão da língua no contexto social. Segundo Soares (2011) e Albuquerque; Morais; Ferreira (2010), a alfabetização é o processo de aquisição da modalidade escrita da língua, ou seja, a aprendizagem do sistema notação alfabético que corresponde à codificação, à decodificação e à significação do SEA; e ao letramento que corresponde à compreensão do uso do código escrito nas diferentes interações sociais. Para os pesquisadores há especificidades nos termos alfabetização e letramento, porém devem ocorrer simultaneamente nas práticas pedagógicas. A respeito da conceituação de alfabetização, nas sociedades o termo têm diferenças que são determinadas

pelas características culturais, econômicas e tecnológicas. Sobre isso, tem-se a seguinte observação:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidades e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2011, p.18, grifos da autora).

A imersão do indivíduo num mundo simbólico favorece processos para a aprendizagem da língua, porém é importante favorecer práticas que propiciem a reflexão e o uso da modalidade escrita em diferentes contextos. O aluno pode conhecer as letras do alfabeto, no entanto, não é o suficiente para fazer uso do sistema de escrita alfabética, SEA. Segundo Leal e Morais (2010), os professores precisam oferecer atividades diversificadas que possibilitem reflexões sobre o objeto de conhecimento, que sejam adequadas aos níveis e à faixa etária dos estudantes.

O saber a ser adquirido por um aluno da EJA não deve ser orientado por práticas pedagógicas e recursos didáticos que pouco fazem sentido. É primordial que o docente busque estratégias que atendam a real necessidade de o aluno procurar a escola depois de anos. Desta forma, o fazer docente do professor de Educação de Jovens e Adultos não pode ser pautado em um só método de alfabetização, é necessária uma perspectiva de reflexão acerca do uso do sistema de escrita alfabética (SEA). Assim para a compreensão do seu funcionamento, Ferreiro e Teberosky (1999) chamam a atenção para duas questões nesse processo que são “o que a escrita representa ou nota” e “como a escrita é representada”. Corroborando com esse pensamento autores observam que:

Quando começa a descobrir que o que a escrita representa ou nota é a sequência de partes sonoras que pronunciamos ao dizer as palavras, o indivíduo ainda tem que encontrar soluções adequadas para a segunda pergunta: como ela faz isso? Sabemos que de início a tendência é pensar nas sílabas orais, já que elas são unidades facilmente isoláveis na linguagem oral. Um longo e laborioso caminho precisará ser percorrido, para que o sujeito compreenda que são os sons do interior das sílabas o que as letras representam ou substituem no papel. (LEAL; MORAIS, 2010, p.34).

Essa reflexão confirma a afirmação de Ferreiro e Teberosky (1999), segundo a qual, para chegar à alfabetização é necessário que o indivíduo compreenda que a escrita representa a fala, sendo necessário aprender essa representação. Segundo as autoras, o ensino da escrita e da leitura articula-se à vivência dos usos sociais da escrita, por meio da reflexão sobre a língua.

É sabido que o trabalho de alfabetização gera expectativas aos envolvidos para que ocorra num período de tempo determinado pelo sistema de ensino. No entanto, o processo

de compreensão do funcionamento do SEA é individual, particular e envolve os aspectos social, cognitivo e psicológico. Em se tratando da alfabetização de jovens e adultos, o processo de alfabetização torna-se penoso diante das características dos estudantes que buscam a escola na fase adulta. É preciso que esse estudante tenha interesse e, principalmente, muita força de vontade, para iniciar ou retomar os estudos na alfabetização que, por ser a base inicial da formação, requer, por parte dos alunos, tentativas de leitura e de escrita a fim de compreender o uso do SEA. O sentimento de insegurança e a baixa autoestima inibem a participação ativa dos alunos, tão necessária para esse processo. As limitações provenientes da idade, da saúde, da memória, das dificuldades de aprendizagem, a falta de incentivo familiar e o tempo limitado para o estudo fora da escola interferem bastante na jornada de alfabetização, tornando-se lenta e em longo prazo.

As dificuldades enfrentadas pela vida adulta tornam comum a descontinuidade dos estudos, por isso, muitos da EJA abandonam escola em busca de oportunidades de trabalho e planejam retornar em outro momento mais oportuno com expectativas e desejo de mudança, no entanto, um ciclo inicia-se novamente.

A consciência dessas questões contribui para conhecer melhor as características e as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos, fator que colabora com a tomada de decisões sobre o caminho a ser seguido e seus limites. Para isso, o professor precisa constantemente refletir sobre a sua prática a fim de tornar o aluno agente da própria aprendizagem, numa formação vinculada à cidadania, ao mundo do trabalho e às demandas sociais.

Os desafios são muitos para o professor da alfabetização da EJA, devido à rotatividade e à falta de assiduidade dos alunos, sendo necessário organizar o tempo do trabalho diário sem extensão para o dia seguinte, ou seja, planejar a aula com o início e o término da atividade no mesmo dia. Outro ponto que requer a atenção do professor, diz respeito à organização do espaço em sala de aula, que é compartilhado na maioria das escolas com turmas de outro segmento. É importante a disposição das carteiras em diferentes configurações, com o intuito de favorecer as trocas e a cooperação entre os estudantes. A decoração do ambiente quando infantilizado, causa mal-estar entre os estudantes adultos. Por isso, criar um espaço para as produções da EJA e com materiais de fácil acesso para consultas à realização das atividades também devem ser providenciados pelo professor.

Cabe salientar que a modalidade de ensino atende um público com realidades, expectativas e histórias de vida diferentes, além da relação entre gerações numa mesma turma. Então, os desafios são grandes, mas é fundamental ter atenção às questões específicas da EJA e trabalhar coletivamente, compreendendo que somente nas experiências construídas teremos um resultado significativo.

A alfabetização é a base para a escolarização de qualquer indivíduo e, por isso, a insegurança e a incerteza são sentimentos que fazem parte dos envolvidos nesse processo. O contato com o mundo da leitura e da escrita requer a compreensão do que está escrito, e esse processo pode ser conduzido por diferentes caminhos. Além disso, cada um é um ser singular, o qual carrega consigo, expectativas e experiências que estão relacionadas ao seu modo de estar no mundo e percebê-lo.

Para o público jovem e adulto, a alfabetização não deve ser baseada em práticas que infantilizem ou se reduzam à reprodução da alfabetização escolarizada do ensino regular. O trabalho de alfabetizar jovens e adultos exige do professor conhecimento a respeito de seus alunos e adaptação constante das estratégias pedagógicas, considerando as especificidades, os interesses e as dificuldades dos educandos, a fim de atingir os objetivos traçados.

Os diferentes entraves fazem parte da alfabetização e são maximizados diante das particularidades do público-alvo da modalidade de ensino. Sendo assim, o professor alfabetizador de EJA lança mão de registros de acompanhamento dos estudantes, tão necessários para promoção de avanços ou retomadas no processo de aprendizagem. Com o trabalho sistemático, gradativamente, cada aluno, ao seu tempo, poderá apropriar-se da leitura e da escrita e fazer o uso do sistema de escrita alfabético. Sobre a aprendizagem na alfabetização, Di Pierro; Vóvio; Andrade (2008, p.67) afirmam:

Quanto à natureza do objeto de ensino, sabe-se atualmente que a alfabetização envolve aprendizagens para além da decodificação, como os princípios de organização do sistema alfabético-ortográfico da escrita, incluindo o domínio das relações entre fonemas e grafemas, as regularidades e irregularidades ortográficas; de compreensão, reconhecimento global e construção de sentidos em contextos de usos sociais da escrita e da leitura; e de princípios pertinentes à progressão das aprendizagens e ritmos dos jovens e adultos, com ênfase em intervenções didáticas que propiciem avanços de aprendizagem.

Nesse sentido, Morais (2010) descreve três linhas de teorização: a primeira aponta que a teoria precisa estar associada às práticas de letramento para uma aprendizagem significativa, de forma que o aluno seja capaz de fazer uso dos gêneros textuais que circulam na sociedade. A segunda, influenciada por pesquisas sobre a “Psicogênese da

Escrita”, demonstra que o aprendiz elabora hipóteses sobre a escrita alfabética. A terceira linha de estudos busca investigar a influência da habilidade de reflexão fonológica no aprendizado da leitura e da escrita.

4.2. Alfabetização e letramento na EJA

Como já mencionado, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos há variados níveis de escolaridade: há alunos que realizam a decodificação de palavras num procedimento mecânico, de memória, mas não fazem a leitura de textos, há aqueles que reconhecem as letras, mas não fazem com autonomia a leitura e a escrita, há, ainda, alunos que leem com dificuldade, mas não conseguem realizar a escrita. Como se vê, são múltiplas as realidades numa mesma turma.

Esta seção apresenta a perspectiva da alfabetização e do letramento na EJA. Soares (2004) defende a ideia de que os termos alfabetização e letramento estão associados por serem processos que se completam. Os estudos de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) corroboram essa concepção, de que a alfabetização está relacionada à aprendizagem da notação alfabética, e o letramento, aos usos e à produção dos gêneros textuais escritos. Dessa maneira, a alfabetização e o letramento relacionam-se diretamente porque o indivíduo faz uso concomitante da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Para isso, é necessário compreender a tecnologia utilizada no sistema de escrita alfabética e fazer o uso adequado.

Cabe considerar nesse processo que o estudante chega à escola com a “leitura de mundo” através das suas experiências de vida e da sua bagagem cultural, que servem para a construção da própria aprendizagem. No ambiente escolar, o estudante tem a oportunidade de discutir os diferentes textos que circulam na sociedade, conhecer a organização das regras de funcionamento do sistema alfabético e, assim, avançar com as estratégias oferecidas pelo docente, gradualmente, nos processos de apropriação e compreensão da leitura e da escrita.

O domínio das habilidades de leitura e de escrita exige reflexão constante por parte dos estudantes e, principalmente, dos professores, que são os mediadores das atividades de aquisição do código escrito e das suas formas de uso em diferentes situações do cotidiano. Ademais, todo o processo de compreensão e de significados da língua precisa estar

articulado para que a internalização do processo não seja mera reprodução mecânica do código escrito. A complexidade do sistema demanda empenho e entendimento que:

[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2011, p.16, grifos da autora).

Nesse contexto, os processos estão relacionados pela apreensão e pela compreensão do sistema complexo que envolve a língua oral e escrita. Entretanto, sabe-se que a língua escrita não é representação fiel da língua falada. Soares (2011) salienta que há uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, nem se fala como se escreve.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) argumentam que é necessário assegurar aos aprendizes a autonomia da notação escrita e a ampliação de estratégias de leitura e dos conhecimentos dos alunos, sobre os gêneros textuais com que se familiarizam, de modo a produzi-los por escrito.

No cenário educacional atual a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento é difundida pela legislação e pelos programas do governo. Na Educação de Jovens e Adultos, os docentes buscam práticas que articulem a reflexão das questões de cidadania e do mundo do trabalho ao fazer pedagógico, estimulando a exposição de ideias e os debates entre os alunos.

4.3. Níveis de escrita e leitura

Ao se tratar da alfabetização de jovens e adultos, alguns aspectos do processo que se diferenciam da alfabetização das crianças devem ser considerados, como, por exemplo, o adulto analfabeto, apesar de ter superado o nível pré-silábico e ter a consciência da importância da escrita na vida social, diz não ser capaz de realizá-la, sendo, esse comportamento diferente nas crianças, que fazem tentativas de escritas ao longo do processo de alfabetização. Outro aspecto relevante nos adultos é que conseguem distinguir as letras de imagens e de símbolos, mesmo sem identificar seu nome. Entretanto, apesar das dificuldades em nomear letras com variações no formato, os aprendizes da EJA

compreendem que a ordem das letras interfere e define a palavra. Mediante isso, o conhecimento das hipóteses de escrita auxilia o docente a conhecer melhor a fase de desenvolvimento do aluno, favorecendo diferentes interações para a construção do conhecimento. Antes de atingir o domínio do sistema de escrita, o aprendiz atravessa um processo gradativo de construção dessa modalidade da língua. Leal e Morais (2010) defendem a ideia de que alguns princípios do sistema da escrita são fundamentais para um trabalho que promova a construção e informações para a escrita autônoma. Para isso, o docente precisa ter a consciência do objeto de ensino e de aprendizagem para buscar as estratégias que atendam aos diferentes níveis de escrita, com vistas a proporcionar reflexão e avanço nos aprendizes da língua. Sendo assim, segue uma tabela com a breve descrição da evolução da escrita:

Quadro 1: Tabela sobre os níveis de escrita e leitura

Nível 1 – pré-silábico	Nesse nível as escritas são pseudoletas. A escrita da palavra representa o objeto e não o seu nome, assim o aluno não estabelece nenhuma correspondência entre a escrita e a pauta sonora.
Nível 2 – silábico inicial	O aluno começa a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e tenta estabelecer correspondência entre a escrita e a fala. Registra letras que têm relação com as sílabas das palavras.
Nível 3 – silábico	Consegue atribuir valor sonoro à letra e estabelece a correspondência entre a letra e o som. O aprendiz tenta compreender as partes menores das palavras e estabelece umas correspondências entre a quantidade de letras da palavra e a quantidade de sílabas, utilizando só vogais ou consoantes e vogais.

Nível 4 – silábico- alfabético	O aluno começa a perceber que uma única letra não é suficiente para representar as sílabas e utiliza mais de uma letra, assim trabalha simultaneamente com as hipóteses silábica e alfabética. Consegue representar as unidades menores da palavra, mesmo que ainda falte letra.
Nível 5 – alfabético	O aprendiz consegue representar letras e fonemas com valor sonoro, mesmo que não tenha consolidado as normas ortográficas.

Fonte: Síntese elaborada pela pesquisadora com base nas leituras sobre desenvolvimento da escrita.

O diagnóstico do nível de compreensão do sistema alfabético auxilia os docentes nas intervenções que favoreçam a aquisição da escrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que, a partir do diagnóstico, é possível organizar a sala de aula, oferecer jogos de acordo com o nível do aluno e fazer diferentes agrupamentos.

Conforme Leal e Moraes (2010) afirmam, as atividades de sistematização de leitura e escrita são fundamentais para o avanço do alfabetizando, por isso, elencam algumas sugestões, respectivamente, estimular tentativas de leitura, estratégias de antecipação de leitura do texto, dedução a partir da leitura de imagens, localização de palavras ou expressões conhecidas de cor, uso do próprio nome como referencia para estabelecer a compreensão sonora de outras palavras. Para a escrita é imprescindível estimular a tentativa de escrita, analisar que a escrita da palavra tem uma ordem e um número de letras a serem dispostas, que para a palavra ter sentido, as letras, consoantes e vogais, estão presentes na escrita.

Em suas pesquisas de mais de trinta anos, Moraes (2010) ressalta que para se alfabetizar, é necessário que o indivíduo compreenda partes sonoras das palavras, ou seja, desenvolva a consciência fonológica. Desse modo, a consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas, que é definida a seguir, como:

A habilidade metalinguística é a capacidade de refletir sobre a própria língua, de forma que o sujeito, além se utilizar desta para se comunicar e atingir seus objetivos reflete sobre os princípios inerentes a ela. Tendo a língua como objeto de manipulação, o aluno pode refletir sobre seus diferentes aspectos: lexicais, sintáticos, morfológicos ou mesmo fonológicos. (AZEVEDO, 2012, p.46).

A consciência fonológica é uma habilidade necessária à alfabetização porque, quando o aluno consegue fazer uso do sistema de escrita alfabético, é capaz de operar diferentes aspectos das palavras e domina as regras do sistema alfabético como, por

exemplo, identificar quantas sílabas tem determinada palavra. O desenvolvimento da consciência fonológica se dá pela reflexão sobre a língua falada e escrita, que contribui para elaboração das hipóteses da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004) argumentam que a aprendizagem do sistema alfabético é um processo complexo em que o aluno atravessa as etapas por meio da construção das suas hipóteses sobre as partes sonoras das palavras.

Alguns materiais disponíveis servem como recurso para o desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita. O docente, assim, de forma planejada, utiliza esses recursos para atingir os objetivos traçados e proporcionar o processo de ensino mais integrado ao cotidiano. A seguir, tem-se o quadro com a apresentação de materiais que fazem parte da vivência do aluno da EJA.

Quadro 2: Sugestões de textos para a alfabetização de jovens e adultos

<ul style="list-style-type: none"> • Jornal – leitura, exploração de hipóteses com base no título, imagem e legenda, localização de palavras e frases no texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Lista – finalidade, ordem e elaboração de listas.
<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz – finalidade, organização, localização da informação, diferença entre lista e cartaz.
<ul style="list-style-type: none"> • Rótulos – informações do produto, como por exemplo, prazo de validade, origem.
<ul style="list-style-type: none"> • Receita – leitura, finalidade do texto, observar o uso de expressões, como por exemplo, uma pitada.
<ul style="list-style-type: none"> • Poema – leitura, ritmo e o uso de rimas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das atividades descritas por Mollica (2009).

O quadro foi elaborado a partir da pesquisa de Leal e Mollica (2009) no campo de alfabetização e letramento no projeto chamado Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em Espaços Populares. Em seu trabalho, as autoras descrevem atividades que partem do conhecimento das pessoas pouco ou não escolarizadas.

As sugestões contribuem para o desenvolvimento do indivíduo no processo de alfabetização, porque o ensino do SEA deve pautar-se em situações reais dos usos sociais da escrita, de forma que o aluno consiga utilizar o código escrito e fazer a leitura de diferentes textos com compreensão.

5 CONCEITO DE JOGO

A palavra jogo apresenta um amplo campo de significados, sendo necessário atentar-se ao contexto em que está inserido para se compreender melhor sua funcionalidade. Por isso, a definição do termo torna-se difícil devido à complexidade do que são considerados jogos, conforme se observa nessa passagem:

A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida. A extrema importância deste lugar e a necessidade, ou pelo menos a utilidade da função do jogo são geralmente consideradas coisa assente, constituindo o ponto de partida de todas as investigações científicas desse gênero. (HUIZINGA, 2010, p. 4, grifos do autor).

O jogo é uma atividade, cujo conceito e finalidade dependem do contexto em que está inserido. Nas hipóteses observadas por Huizinga (2010), todas convergem para um ponto em comum: o jogo está relacionado a algo que não é próprio dele, mas nele há alguma finalidade biológica. Segundo o autor, todas as perguntas sobre o porquê do jogo e seus objetivos têm em suas diversas respostas, a tendência de completar-se mutuamente; porém, apesar dessa aproximação em relação à compreensão do conceito de jogo, não se chegaria ao seu verdadeiro conceito.

Para Kishimoto (2011), a dificuldade em defini-lo ocorre pela variedade de fenômenos que são considerados jogos. Contudo, dependendo do contexto em que é apresentado, o comportamento pode ser considerado jogo ou não jogo. Ela, ainda, afirma que:

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. (KISHIMOTO 2011, p. 17, grifos da autora).

A palavra jogo pode ter inúmeros significados e várias características, como uma atividade que mexe com os sentidos, podendo provocar prazer e divertimento. No entanto, é certo que tem início e fim. Por isso, mesmo que o jogo tenha finalização, ele pode ser jogado novamente, favorecendo diferentes interações que ainda não tenham sido vivenciadas. O jogo tem características que permitem a sua tradição ao longo do tempo e a respeito disso, Huizinga (2010 p.12-13):

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece com uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil” ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério [...].

O jogo possibilita a condição de ser utilizado em diferentes momentos e configurações de participantes, que experimentarão os benefícios proporcionados num contexto lúdico de investigação e apropriação de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e autoconhecimento. Rocha (2018) argumenta que os jogos elaborados numa perspectiva educacional devem potencializar os conteúdos e as habilidades para a aprendizagem. O jogo, portanto, como recurso educacional, tem essência de criar um ambiente favorável para a aprendizagem significativa e desafiadora.

A definição do termo jogo é complexa, porque as realidades são múltiplas. Por ser uma atividade cultural presente nas sociedades, apresenta diferentes significados e características, que dependem das interpretações e concepções de uso cotidiano e social. O jogo assume a característica de uma partida quando acontece em dupla, em equipe e pode ter o adversário. Quando o jogo tem caráter de disputa, ocorre entre profissionais ou não, numa competição, num trabalho ou ser uma atividade realizada por prazer. E ainda, quando direcionado ao ensino, proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias à educação. Segundo Fialho (2008), os jogos educativos utilizados em práticas pedagógicas, possibilitam o ensino-aprendizagem e favorecem a construção do conhecimento, por meio de atividades lúdicas e prazerosas que estimularão as capacidades de ação ativa e motivadora.

5.1. O jogo como recurso pedagógico

Os alunos da EJA, que enfrentam as situações cotidianas da vida adulta, ao frequentarem a sala de aula precisam de estratégias de ensino que tornem a aprendizagem prazerosa, ativa e motivadora. Ou seja, os estudantes, que após uma jornada de trabalho, diante do cansaço, precisam encontrar na escola, práticas pedagógicas que dinamizem a aprendizagem, logo:

Na Educação de Jovens e Adultos é fundamental que o professor aplique diferentes estratégias e abordagens de ensino a fim de intensificar o aprendizado dos alunos desta modalidade que historicamente, em sua grande parte, apresentam uma série de limitações e dificuldades de aprendizagem. (ROCHA, 2018, p.64, grifos do autor).

Os alunos da EJA têm em suas experiências com a escola histórias de fracasso e/ou evasão escolar por diversos motivos, porque as limitações e as dificuldades de aprendizagem fazem parte das características desse público. A vontade, porém, de tornarem-se cidadãos capazes de ter autonomia para uma vida digna, motiva mulheres e homens a frequentarem a escola, na maioria das vezes, no horário noturno.

Com base nas observações relacionadas ao público-alvo, a escolha de jogos educacionais como ferramentas de aprendizagem foi pautada nas contribuições potenciais para o processo de ensino e de aprendizagem, por ser utilizado em diferentes segmentos de ensino pelas possibilidades de interação e pelo desenvolvimento de habilidades. No caso desta pesquisa foram elaborados jogos que estimulam a compreensão do sistema de escrita alfabético, desmitificando a ideia de que o erro é algo negativo e minimizando as dificuldades de aprendizagem tão comuns nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. O jogo, assim, tem um caráter construtivo, já que proporciona a reflexão e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os jogos propostos nesta pesquisa encaixam-se nas características definidas por Huizinga (2010), pois se relacionam à linguagem, que é um fenômeno cultural; têm regras como forma ordenada de agir e um objeto em si, que pode causar fascínio, tensão ou incerteza. Kishimoto (2011) destaca três elementos como níveis de diferenciação atribuídos ao termo jogo: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

No contexto do jogo como ferramenta educacional, o professor assume a postura de instigar a aprendizagem, possibilitando ações significativas entre os sujeitos para que se tornem capazes de ler, de interpretar e de produzir textos com autonomia. Oliveira (1998) afirma que o professor é o mediador desse processo promovendo avanços e utilizando procedimentos, como: demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, sendo necessária sua intervenção para o desenvolvimento da aprendizagem.

Com esse propósito, o uso do jogo como estratégia de ensino modifica a posição do aluno, que deixa de ser o receptor para tornar-se agente do conhecimento. Da mesma maneira, a interação proposital favorece a cooperação, a troca de saberes e o avanço no processo pedagógico. Sob essa perspectiva, Oliveira (1998), em sua obra, apresenta as contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento no processo de aprendizado. Para o teórico russo, o processo de desenvolvimento humano ocorre nos níveis de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a pessoa desempenha sem ajuda, concomitante ao

desenvolvimento potencial, que é a capacidade de realizar tarefas com ajuda. Esses dois processos são interligados na zona de desenvolvimento proximal, em que o professor, com sua mediação, promove o desenvolvimento de uma experiência que conduz ao amadurecimento.

As ideias desenvolvidas por Huinzig (2010) aproximam-se das concepções de Vygotsky destacadas por Oliveira (1998), pois as reflexões dos dois autores mostram a função social da linguagem nas relações interpessoais, a fim de distinguir os objetos e seres, defini-los e nomeá-los para a compreensão do mundo. Diante disso, a partir da linguagem e da fala é possível designar a matéria. Sobre esse aspecto, Oliveira apresenta do pensamento generalizante de Vygotsky, conforme mostra o trecho a seguir:

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, 1998, p.43).

Os conceitos preconizados na cultura social ajudam a estabelecer a comunicação, que é imprescindível entre os seres humanos. Do mesmo modo, um objeto de conhecimento traz consigo uma série de significados e características que o tornam perceptível, ainda que seja uma expressão abstrata.

No contexto educacional, o jogo é um recurso recomendável à prática pedagógica, em qualquer nível de ensino, como estratégia de aprendizagem, desde que tenha os objetivos específicos bem definidos. Para tal, é importante planejar as ações de ensino, nas quais o jogo ofereça oportunidades para o desenvolvimento dos saberes curriculares aliados ao conhecimento da vida cotidiana dos estudantes. Com isso, alguns aspectos dos jogos na perspectiva educacional são relevantes porque favorecem a interação, a curiosidade e a reflexão para a construção do pensamento e das hipóteses. Diante do exposto, o professor tem o papel de mediador da aprendizagem, estimulando os alunos em suas escolhas, favorecendo a participação de todos num ambiente de prazer e de confiança, características necessárias aos avanços do conhecimento.

Tais ferramentas, na presente pesquisa, foram elaboradas de modo a atender às necessidades educacionais da modalidade de ensino da EJA, tornando-se útil no seu propósito, por ser uma estratégia em que o aluno deixa de ser receptor para tornar-se agente de produção de conhecimento. O jogo proporciona a cooperação, a convivência com o grupo e com as regras a serem compartilhadas e favorece, também, a troca de experiências

entre os indivíduos. Cordeiro e Barcelos (2015, p.227) observam que: “No processo educacional é preciso considerar o aluno como agente da produção do conhecimento, deixando de pensar nele como simples receptor de informações e considerando suas próprias características e seu modo de interagir com os colegas”.

Durante o jogo, é fundamental que o professor acompanhe o desenvolvimento, a interação e os possíveis questionamentos que venham a surgir. O diálogo, a troca de ideias e a revisão de conceitos são estimulados ao longo dessa atividade, produzindo novos conhecimentos e preenchendo as possíveis lacunas do processo de aprendizagem. Corroborando essa afirmação, temos a seguinte reflexão:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHOMOTO, 2011, p. 42).

Por ser uma atividade lúdica, o jogo potencializa o pensamento abstrato, desenvolve habilidades como a reflexão e a análise diante do desafio proposto. O aluno, individualmente, para isso, recorre aos seus conhecimentos prévios e, em conjunto com seus pares, elabora hipóteses que podem proporcionar avanços e aquisição de novos conhecimentos. Ele percebe, desse modo, que é capaz de aprender através da interação com os colegas ou da mediação do professor.

Observa-se que o jogo, ainda, é pouco utilizado como recurso didático no ambiente escolar, principalmente, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, por estar associado à ideia de brincadeira e prazer. E essa ferramenta, porém, tem grande potencial pela ludicidade que contribui com os processos de ensino e aprendizagem e favorece, também, a compreensão dos conhecimentos de forma participativa e interativa. Pode ser utilizado em diferentes práticas e em diferentes níveis escolares, quando bem planejado e com objetivos específicos a atingir, o jogo pode promover o desenvolvimento de ações que favoreçam a aprendizagem e a autonomia.

Perante as características potenciais da aprendizagem por meio do jogo educacional, pesquisou-se sobre a literatura disponível acerca dos temas alfabetização e uso de jogos na Educação de Jovens e Adultos e, durante a pesquisa, percebeu-se a escassez de produção acadêmica com abordagem dessa temática. Foram feitas buscas nos *sites* da Capes e da SCIELO com as palavras-chave: jogos na alfabetização de EJA e consciência fonológica na EJA. Pouco material foi encontrado; como resultado da busca, foram encontrados dois

trabalhos de conclusão de mestrado, um de pós-graduação e dois artigos que estão no anexo da pesquisa. A produção acadêmica encontrada serviu para ratificar que as práticas pedagógicas que envolvam o uso dos jogos para o público da EJA é algo inovador. Sendo assim, o trabalho proposto tem relevância acadêmica e social.

A escolha do jogo no processo de alfabetização e letramento em turma de Jovens e Adultos assenta-se pelas possibilidades e condições para a aprendizagem prazerosa, participativa e reflexiva. Para tal, é importante conhecer as especificidades do público-alvo, para a elaboração dos recursos necessários às ações discentes como: questionar, refletir, elaborar e construir o conhecimento. Kishimoto (2016, p.23) define o jogo educativo em dois sentidos, a saber:

1. *sentido amplo*: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança; e
2. *sentido restrito*: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou ao treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático. (grifos da autora).

Os jogos educativos desenvolvidos e avaliados na pesquisa têm o sentido restrito, por buscar desenvolver habilidades intelectuais. Desse modo, partir do jogo, será possível compartilhar saberes na troca entre os pares, desenvolver as estratégias pessoais para a resolução de problemas, ampliar a capacidade de observação em relação ao conhecimento e fortalecer a interação social.

O produto educacional elaborado teve como propósito auxiliar a prática docente, a partir do uso de jogos de palavras cruzadas e de bingo de sílabas para potencializar a leitura e a escrita na EJA. O intuito é desenvolver a alfabetização inicial por meio de jogos que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonológica, priorizando a linguagem como parte da cultura, as regras do sistema de escrita alfabético e o objeto, jogo, que se materializa fisicamente em material como, por exemplo, no papel-cartão ou em cartelas plastificadas.

O jogo é uma ferramenta que pode auxiliar o professor nas práticas pedagógicas com a efetiva participação dos alunos, proporcionando diferentes experiências, nas quais se exercita o diálogo, a escuta e a troca sem a preocupação com certo ou errado. Para Kishimoto (2011) o jogo é uma experiência exitosa e significativa, que favorece a autodescoberta, a assimilação e a integração por meio das vivências. O uso do jogo como

ferramenta de ensino contribui para a reflexão do conhecimento apresentado por meio da interação entre aluno e professor.

Segundo Ide (2011, p. 108-109), há quatro tipos de interações ocasionadas pelo jogo:

Nível mais elevado: ocorre entre indivíduos em posições assimétricas do ponto de vista da competência, prestígio e poder; esses indivíduos exercem uma ação recíproca, ou seja: a ação de A tem efeito sobre B, que a devolve a A. Se a interação implicar mais de dois indivíduos funcionará pelo mesmo princípio de mudança, voltando seu efeito sobre o elemento de origem.

Nível menos elaborado: a interação desencadeada pelo jogo situa-se na troca ou na relação, cujo retorno da ação não é assegurado.

Posição de indivíduos que agem paralelamente sobre um mesmo referente.

Posição de indivíduos que agem paralelamente sobre referentes diferentes.

Os jogos elaborados, a priori, enquadram-se na interação do nível mais elevado, porque os participantes da alfabetização da EJA apresentam níveis diferentes de escolarização ou nunca frequentaram a escola. Esse tipo de interação, dessa forma, poderá possibilitar o progresso pela ação recíproca.

5.2. O jogo na alfabetização

O uso de jogos na alfabetização de crianças é bastante comum pelo aspecto do lúdico e da brincadeira, tendo diferentes objetivos traçados. Como o jogo é uma estratégia que tem características que permitem ao participante ser desafiado e sentir-se engajado, o recurso pode atender às diferentes modalidades de ensino. Tem a perspectiva de interação entre alunos e professor, o que torna a aprendizagem dinâmica, estimula o pensamento crítico e ganham sentido os aspectos abordados no ensino.

A revisão bibliográfica mostrou que os jogos são facilitadores no processo da alfabetização de jovens e adultos e, por ser uma atividade lúdica contribui para que o aluno experimente, descubra, questione, erre e acerte. A zona de desenvolvimento proximal, conseqüentemente, postulada por Vygotsky (1984), é estimulada, possibilitando ao aluno sair da zona de desenvolvimento real, que é aquilo que sabe para a zona de desenvolvimento potencial, que é o conhecimento que pode ser atingido. Nesse processo as

dificuldades são mediadas pelo professor ou por um colega que tenha conhecimento do assunto.

A teoria interacionista de Vygotsky (1984) tem como temas centrais o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a relação entre os dois processos. Em seus postulados sobre o processo de aprendizagem, o teórico destaca o contexto sociocultural, a interação com o objeto de conhecimento e com indivíduos e a mediação por meio da linguagem.

Partiu-se do pressuposto, nesta pesquisa, de que o jogo favorece o diálogo e a construção de conhecimento entre os pares, dinamizando a participação e a reflexão acerca do desafio proposto. O aluno torna-se protagonista/agente do processo de aprendizagem fazendo uso da língua, pela interação com o jogo, a fim de experimentar e testar hipóteses sobre a leitura e a escrita. A escolha dessa ferramenta de ensino tem como propósito encorajar os participantes a desenvolverem suas potencialidades sem a preocupação com acertos e erros, tornando-os capazes de elaborar, a partir do pensamento reflexivo, as unidades linguísticas que formam a palavra. Nesse sentido, Kishimoto (2016) reflete sobre a possibilidade da utilização de jogos na sala de aula, indicando como benefícios os conhecimentos adquiridos na busca de respostas sem que se tenha receio de cometer um engano.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa, qualitativa com características do tipo pesquisa-ação, teve como objetivo construir os jogos de palavras cruzadas e do bingo de sílabas na alfabetização de Jovens e Adultos, considerando-os como estratégias para a apropriação da leitura e da escrita. Segundo Thiollent (2003), a pesquisa-ação envolve uma ação por parte das pessoas implicadas no problema, que buscam a investigação para uma ação elaborada e conduzida. O autor define o que é pesquisa-ação; segundo ele, “[...] é um tipo de pesquisa social com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2003, p.14).

Nesse sentido, a pesquisa visa a intervir numa realidade com vistas a mudanças de concepção em relação a um problema coletivo que envolve os participantes e as suas práticas pedagógicas. Quando a pesquisadora ingressou na turma de alfabetização de jovens e adultos percebeu que a falta de materiais é um problema que afeta a prática educativa, sendo necessário que o professor selecione e elabore, com frequência, os materiais para o desenvolvimento do trabalho.

Diante disso, a docente-pesquisadora realizou sondagens por meio de diagnose individual e de rodas de conversa com os estudantes nos anos de 2019 e 2020, a fim de conhecer as necessidades e os interesses dos alunos, antes da pandemia do Covid-19. Por meio da revisão bibliográfica, a pesquisadora verificou a pouca produção acadêmica em relação ao tema e a carência dos recursos pedagógicos apropriados ao público da EJA.

Apesar de sua trajetória pedagógica ser marcada por experiências com a alfabetização de crianças e com alunos da educação especial, a docente buscou leituras sobre a Educação de Jovens e Adultos, a fim de conhecer as práticas e os desafios dessa modalidade de ensino. Assim, ela optou por elaborar aulas com recursos acessíveis como, por exemplo, o texto de receita. Nesse caso, o objetivo foi levar os alunos a refletirem sobre esse gênero de texto, explorarem a escrita e fazerem tentativas de leitura por meio dos rótulos dos produtos utilizados no preparo dos alimentos. Com a experiência prática de fazer a receita, puderam refletir e interagir com o que era proposto. De acordo com suas falas ao final da aula, a docente percebeu que a dinâmica havia atingido a maioria. Embora fosse recém-chegada à EJA, em suas aulas, procurava desenvolver atividades em que os estudantes participassem, pondo a “mão na massa”; desta forma, conseguia motivá-los e,

aos poucos, iam associando os conhecimentos aos saberes cotidianos. Nessa concepção de ensino, as decisões de planejamento e de seleção de recursos são um desafio, como se percebe nestas palavras:

A formação do alfabetizador pressupõe a conscientização da importância de o processo do ensino-aprendizagem da escrita não se deter apenas nas práticas discursivas do grupo sociocultural a que pertence o professor. Caberia a este abrir o espaço da sala de aula às práticas discursivas dos seus alunos, tendo em vista que eles já acumularam uma bagagem significativa de conhecimento acerca da escrita antes de frequentarem a escola. (BARBOSA, 2007, p.55, grifos da autora).

Durante a vivência como regente da turma da alfabetização da EJA e das características específicas do seu público, a pesquisadora repensou sobre a prática pedagógica no intuito de torná-la mais significativa, com a promoção, de fato, da participação dos estudantes. Formulou-se, assim, a seguinte indagação: De que maneira, na alfabetização de jovens e adultos, o uso de jogos colabora no processo de aquisição da leitura e da escrita?

Com base em leituras sobre a perspectiva de jogos na educação, elaborou-se a seguinte hipótese: o uso do jogo possibilita oportunidades de reflexão a respeito da língua, favorecendo avanços na apropriação da cultura letrada em classes de alfabetização de Jovens e Adultos. O objetivo principal da pesquisa foi construir jogos de palavras cruzadas e de bingo de sílabas como ferramenta para a intervenção no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para se chegar ao objetivo, o caminho traçado foi pesquisar as orientações curriculares PEJA I e alguns estudos acadêmicos sobre o uso de jogos para alfabetizar jovens e adultos, aplicar um questionário às participantes que lecionam em escolas da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro para conhecer o perfil docente e sua prática na EJA e, após análise do instrumento, elaborar os protótipos de jogos de palavras cruzadas e de bingo de sílabas como materiais didáticos e, por fim, entrevistar as docentes sobre o uso dos jogos propostos na Alfabetização de Jovens e Adultos. Ao término dessas etapas foi possível elaborar um produto educacional com orientações e com sugestões de jogos para auxiliar o trabalho docente.

Diante do exposto, justifica-se a pesquisa, de abordagem qualitativa e cunho empírico que tem como característica partir de um problema real, buscar uma solução coletiva e a mudança de atitude perante a situação. Conforme observam Thiollent (2003) e Gil (2010), os pesquisadores e os participantes desempenham um papel no equacionamento, no acompanhamento e na avaliação das ações para a resolução dos problemas.

Logo, é necessária a relação entre os pesquisadores e os participantes, tendo os pesquisadores um papel ativo no contexto investigado. Então, a partir de um problema, buscou-se a solução por meio elaborado, colocando em ação o plano, a fim de avaliar sua eficácia. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é um dos tipos de investigação-ação, na qual há um ciclo que se aprimora entre a prática e a investigação sobre ela. O autor destaca as seguintes etapas: planejar, implementar, descrever e avaliar; com isso, a pesquisa-ação envolve a prática e a pesquisa. Corroborando com esse pensamento, Gil (2010) lembra que na pesquisa-ação não é possível seguir as fases ordenadamente, pois as ações do pesquisador e do grupo de participantes ocorrem em diferentes momentos da pesquisa, em um vai e vem. É importante ressaltar que a pesquisa tem características da pesquisa-ação e foi ajustada ao período pandêmico. A seguir, as descrições das etapas desenvolvidas na pesquisa:

- a) Fase exploratória, que consistiu em buscar na literatura e em estudos acadêmicos com as temáticas: práticas para alfabetização de adultos; jogos na EJA.
- b) Formulação do problema que motivou a investigação: de que maneira, na alfabetização de jovens e adultos, o uso de jogos colabora no processo de aquisição da leitura e da escrita?
- c) A construção da hipótese de que o uso do jogo possibilita reflexão a respeito da língua, favorecendo avanços na apropriação da cultura letrada em classes de alfabetização de Jovens e Adultos.
- d) Definição da pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação que teve o objetivo de intervir na realidade pesquisada, a fim de se promover uma mudança social no modo da prática e da teoria em relação à aquisição do conhecimento por parte dos envolvidos.
- e) Seleção da amostra com os professores regentes da Alfabetização de Jovens e Adultos da Escola Municipal Marechal Alcides Etchegoyen e do CIEP Padre Paulo Corrêa de Sá.
- f) A coleta de dados: 1) questionário inicial online aplicado a professores da EJA para levantar informações sobre a formação, as concepções e as práticas de alfabetização; 2) análise dos protótipos de jogos pelos docentes; 3) entrevista semiestruturada para a avaliação dos protótipos dos jogos de palavras cruzadas e do bingo de sílabas como auxílio na alfabetização da EJA.
- g) Análises e interpretações com parâmetros das técnicas da Análise de Conteúdo.

- h) A elaboração do produto educacional para auxiliar os docentes alfabetizadores da EJA.

A pesquisadora, a princípio, idealizou o projeto de pesquisa, tendo como público-alvo os estudantes da alfabetização da EJA, mas, devido à situação da pandemia mundial, a investigação necessitou de ajustes. Cabe ressaltar que, nesse período, os problemas relacionados à desigualdade social tornaram-se mais evidentes, assim como a vulnerabilidade das camadas populares. Logo, para o prosseguimento da pesquisa, a seleção da amostra precisou ser modificada. Perante a situação, a pesquisadora ponderou as condições para realização da pesquisa por meio das ferramentas digitais, por isso, a investigação foi direcionada aos docentes do PEJA 1 que é o Programa de Educação de Jovens e Adultos, PEJA, conforme o site oficial da prefeitura da cidade. O Programa está dividido em PEJA 1, que subdivide-se em Bloco 1 e Bloco 2, que compreende as séries do Ensino fundamental 1, do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano, respectivamente, e o PEJA 2, que corresponde às séries do Ensino fundamental 2, do 6º ao 9º ano.

Em uma conversa informal com professores da EJA durante o período de ajustes do projeto, 15 demonstraram disponibilidade em colaborar com a pesquisa, entretanto, somente três efetivaram a participação por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido, TCLE, sendo duas docentes da mesma unidade escolar da pesquisadora. A pesquisa, desse modo, foi realizada com três docentes, mulheres, professoras de unidades escolares situadas em comunidades da zona oeste do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Marechal Alcides Etchegoyen e no CIEP Padre Paulo Corrêa de Sá, que atendem outros segmentos da educação e estão sob a supervisão da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, CRE.

As referidas unidades escolares funcionam no período diurno, com turmas da Educação Infantil, da Educação Especial e do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, a outra unidade atende o Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Além disso, no horário noturno, as duas instituições atendem as turmas do PEJA.

Cabe ressaltar que, durante a coleta de dados, surgiram vários contratempos que dificultaram o encontro presencial da pesquisadora com as participantes, tendo sido utilizadas as ferramentas digitais para a comunicação. Para a coleta de dados, portanto, houve a necessidade de ajustes devido aos protocolos de saúde.

Na próxima seção são detalhados, os instrumentos de coleta de dados e, ainda, é pormenorizada a discussão dos resultados.

7 ANÁLISE DE DADOS

Os parâmetros da análise dos dados foram fundamentados na Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2011), a fim de se verificarem, através das comunicações dos participantes, a viabilidade dos jogos para práticas de alfabetização. Segundo Bardin (2011), a comunicação contém significado de um emissor para um receptor, e o tratamento da frequência de aparição do conteúdo das mensagens contribui para significar a descrição analítica. Nesta parte do trabalho apresentam-se os instrumentos de análise, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e a discussão dos resultados, assim como, também, os principais resultados obtidos para se chegar à resposta do problema da pesquisa.

7.1 Apresentação dos instrumentos e discussão dos resultados

A seguir serão apresentados os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, assim como, os principais resultados obtidos para chegar à resposta do problema da pesquisa.

7.2 O questionário inicial

O questionário inicial *online* foi compartilhado nos grupos de WhatsApp dos coordenadores do PEJA, na data de 12 de julho de 2021, para ampla divulgação junto aos docentes, com o objetivo de se obterem informações sobre o perfil das entrevistadas, a prática, as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico e a utilização do jogo na rotina escolar. O instrumento foi composto de quatro partes, divididas da seguinte forma: quatro questões sobre a formação acadêmica e a experiência docente, cinco questões sobre os recursos pedagógicos utilizados para a alfabetização, duas questões sobre as dificuldades para realizar o trabalho docente e quatro questões sobre o uso de jogos na alfabetização. Segue o quadro com informações da primeira parte do questionário.

Quadro 3: Tabulação do perfil docente

Denominação	Qual é a sua formação?	Quanto tempo você tem de magistério em sala de aula?	Há quanto tempo você trabalha na alfabetização da EJA?	Você tem experiência anterior em turma de alfabetização?
Docente A	Graduação	6 a 10 anos	0 a 2 anos	Sim
Docente B	Graduação	Mais de 25 anos	Mais de 14 anos	Sim
Docente C	Pós-graduação	16 a 20 anos	0 a 2 anos	Sim

Fonte: Própria da pesquisa.

Para a apresentação dos dados, optou-se pelo anonimato das participantes, por isso, são denominadas de docente A, docente B e docente C. No quadro, observa-se que as docentes apresentam experiência com a alfabetização, tempo de magistério e formação acadêmica, porém, duas participantes iniciaram a prática pedagógica na EJA há pouco tempo. O tempo de atuação do docente nessa modalidade de ensino contribui para compreender melhor as necessidades de um público tão heterogêneo, que busca a escola por diferentes razões. O tempo de magistério e a experiência com a alfabetização auxiliam, também, no sentido de se poder fazer um ajuste nas práticas bem-sucedidas, atendendo às características do grupo e uma reformulação das atividades que não apresentaram os resultados esperados.

A segunda parte do questionário consistiu em averiguar os materiais utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No quadro a seguir, observam-se os materiais e a frequência de utilização para a aprendizagem a leitura e da escrita alfabética.

Quadro 4: Tabulação dos recursos pedagógicos para a alfabetização

Materiais utilizados para o desenvolvimento da leitura e da escrita	Sempre utilizo	Utilizo às vezes	Pouco utilizo
Nomes próprios			
Músicas			
Poemas			
Propagandas			
Encartes			

Notícias			
Listas			
Rótulos			
Documentos(RG, CPF...)			
Texto didático			
Entrevista			

Fonte: Própria da pesquisa.

Nota-se que a maioria dos recursos está disponível na sociedade, o que torna esses materiais acessíveis fora do ambiente escolar. Os materiais listados são utilizados com frequência pelos estudantes, apresentam textos curtos, de fácil circulação, estão disponíveis em estabelecimentos comerciais e fazem parte do dia a dia da população. Por meio desses textos, as práticas na EJA são orientadas, no sentido de aproximar as experiências do aluno adulto ao conhecimento letrado.

Sabe-se que as questões sociais, culturais, econômicas e emocionais influenciam as condições de vida do estudante da EJA e o seu aprendizado. A terceira parte do questionário buscou elencar algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes para a realização prática pedagógica.

Quadro 5: Tabulação das dificuldades no trabalho da Educação de Jovens e Adultos

Dificuldades para a realização do trabalho pedagógico	Professora A	Professora B	Professora C
Baixa frequência dos alunos	Às vezes	Às vezes	Às vezes
Falta de recursos didáticos	Muito	Às vezes	Muito
Alunos com diferentes níveis de escolarização	Pouco	Às vezes	Muito
Articular a realidade do aluno ao conteúdo curricular	Pouco	Às vezes	Nunca
Dificuldade em selecionar os materiais adequados	Às vezes	Às vezes	Nunca
Dificuldade em elaborar atividades para a apropriação da leitura e da escrita sem infantilizá-los	Nunca	Muito	Nunca

Fonte: Própria da pesquisa.

Dentre os itens elencados, observa-se que o único a ter tido unanimidade de opinião foi a baixa frequência dos alunos, considerado um problema que, às vezes, dificulta o trabalho; os demais itens dividiram opiniões. Embora a falta de recursos didáticos seja considerada pelas docentes A e C algo que atrapalha muito, a docente B, revela que esse fator dificulta o trabalho “às vezes”. Diante das respostas, conclui-se que a ausência do material acarreta prejuízo ao trabalho pedagógico.

Esse quadro mostrado anteriormente traz um recorte de pontos importantes para a investigação. Tais aspectos têm como objetivo levantar as dificuldades atreladas à prática e aos recursos didáticos. É importante frisar que perpassam pela Educação de Jovens e Adultos problemas oriundos de diferentes esferas: as políticas e os programas de governo desarticulados das necessidades dos estudantes da EJA, a formação dos profissionais e as condições de trabalho, dentre outros. Assim:

Quando se observa a EJA como uma modalidade educativa da esfera de ação do Estado, constata-se, em grande medida, as descontinuidades entre o proclamado no campo legal e sua concretização por meio do desenho e implementação de políticas educacionais. Essa perspectiva revela – além do descaso frente aos compromissos firmados historicamente nas cartas constitucionais brasileiras, Planos de Educação e em acordos internacionais dos quais o País é signatário – a fragilidade da sociedade na exigibilidade de seus direitos. (VÓVIO, 2009, p. 72, grifos da autora).

Apesar da existência da legislação que estabelece os parâmetros de atendimento ao público da EJA, avançar na concretização de ações compatíveis aos anseios dos sujeitos que buscam a vida cidadã ainda é um desafio. A mesma pesquisadora citada anteriormente afirma que os programas deveriam possibilitar as múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, de modo que os saberes prévios e a cultura desse público fossem valorizados.

Dando continuidade à análise dos dados obtidos com a pesquisa, observa-se que a docente B, com mais de 14 anos na alfabetização da EJA, é a mais experiente e revela que as dificuldades apontadas prejudicam o seu trabalho. Ainda que tenha uma considerável bagagem profissional, encontra muitos desafios porque a ação pedagógica é uma atividade que requer reflexão e a capacidade de planejar ações.

Em suma, as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho pedagógico podem ser minimizadas quando se reflete sobre a própria prática, na tentativa de se promoverem ações satisfatórias. Sobre a prática reflexiva, Leal (2010) menciona Schön (1987), que destaca dois tipos de conhecimentos gerados: conhecimento-na-ação (tático) e

reflexão-na-ação (pensar sobre a ação). A autora, em uma análise das ideias de Schön (1987), salienta que:

[...] A capacidade que desenvolvemos sobre “como realizar as atividades diárias” é o que ele denomina de conhecimento-na-ação... O segundo tipo é o que ele denomina reflexão-na-ação, que implica na tomada de consciência sobre as próprias atividades. Tal conceito diz respeito à capacidade de “pensar sobre as ações”. Para isso, lançamos mão de nossos conhecimentos prévios, nossas experiências anteriores. [...] (LEAL, 2010, p.94-95, grifos da autora).

Refletir, portanto, é uma ação necessária no enfrentamento das dificuldades, de modo a orientar estratégias para a prática cotidiana. Exige do professor um olhar crítico da sua ação docente e uma busca de melhorias para a próxima ação; assim, a experiência vivida é repensada com a reflexão sobre a própria atividade pedagógica.

O quadro 6, categoriza a quarta parte do questionário, traz as questões fechadas que são desdobradas em questões abertas com o intuito de se averiguar o recurso didático defendido pela pesquisa.

Quadro 6: Tabulação do uso do jogo como recurso didático

Uso de jogos	Professora A	Professora B	Professora C
É possível incluir o jogo no ensino de Língua Portuguesa?	Sim	Sim	Sim
Você já utilizou jogos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita?	Sim	Sim	Sim

Fonte: Própria da pesquisa.

As respostas apresentadas demonstram que o jogo é um recurso que pode ser inserido no ensino da língua, com objetivos de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. Para aprofundar essas indagações, as perguntas desse quadro foram complementadas com duas questões discursivas, segue a primeira questão: “cite os jogos que você já utilizou em sala de aula”. Seguem as respostas:

Professora A "Memória com figura e palavra montar palavras.”

Professora B "Bingo de palavras e números.”

Professora C "Caça-palavras, disputa de desempenho entre grupos de alunos.”

A última questão discursiva teve a seguinte formulação: Quais foram às contribuições que você percebeu ao utilizar o jogo para a alfabetização de seus alunos? Seguem as respostas:

Professora A

"O aluno fica mais estimulado. Tem mais atenção na leitura. Faz diversas associações."

Professora B

"O reconhecimento dos fonemas e formação de palavras."

Professora C

"Maior animação e atenção nas aulas."

Diante dos depoimentos das docentes, é possível constatar que o jogo é um recurso utilizado para o ensino da língua que propicia a participação, a atenção e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Kishimoto (2016) argumenta que o emprego do jogo para o ensino adquire sentido para a realização de objetivos. Se fosse ação livre, pelo simples jogar, não teria espaço na escola. Logo, os indicadores presentes nas afirmações revelam o quanto o jogo favorece o desenvolvimento dos objetivos traçados.

7.3 A entrevista semiestruturada

Antes da entrevista, as docentes receberam os protótipos dos jogos para analisar a viabilidade do material como recurso didático, que auxiliasse o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na turma de alfabetização da EJA. Foram entregues dois tipos de jogos: o jogo de palavras cruzadas e o bingo de sílabas, os kits consistiam em: tabuleiros, letras móveis, peças de marcação e as orientações didáticas para o professor. A entrega foi feita pessoalmente pela pesquisadora a duas docentes na própria escola; a terceira docente recebeu o material via portador, pois a escola onde atua localiza-se em área de constante confronto.

Após um período de quase dois meses, a pesquisa seguiu para a próxima etapa, a entrevista. A demora deveu-se ao fato de que nesse ínterim houve contratemplos, sendo necessário realizá-la em formatos distintos. A professora A escolheu responder por e-mail, a professora B preferiu fazê-la pessoalmente na escola e a professora C optou pelo formato online através de videochamada por uma plataforma digital. Após a obtenção dos dados, a

pesquisadora realizou a transcrição e tabulação material coletado. A análise e a interpretação das informações que serão apresentadas mais adiante.

A entrevista semiestruturada foi composta de sete questões fechadas e oito questões abertas em consonância com o objeto de pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados foi de suma importância para compreender os perfis docentes, as suas práticas pedagógicas na EJA e as percepções sobre o uso dos jogos como recurso didático.

É importante conhecer a história de vida e a trajetória profissional das participantes para entender a sua chegada à Educação de Jovens e Adultos. A investigação, por isso, aprofundou esses temas na entrevista. Todas as três docentes relatam que a escolha pela profissão foi influenciada pelas experiências vividas como estudantes e pelo ambiente familiar; iniciaram a carreira com a formação em nível médio no curso normal e, posteriormente, a graduação. A entrada para a docência no PEJA não foi imediata; antes de ingressar na alfabetização de adultos, as docentes tiveram experiências anteriores com a alfabetização de crianças, mas ressaltam que, apesar da oportunidade, não seguiram o caminho de alfabetizadoras, atuando, assim, em outras séries e em outros segmentos de ensino.

Após se analisarem as informações das participantes, constatou-se que as práticas de alfabetização nas turmas de Educação de Jovens e Adultos das professoras A e C se assemelham, pois relataram que usam com frequência os textos disponíveis no material pedagógico oferecido pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, cujo objetivo é ampliar as experiências dos alunos em leitura, em interpretação, em debates e em discurso oral. Segundo a professora C, alguns temas podem ter desdobramentos por estarem relacionados à vivência do estudante. A prática da docente B, entretanto, organiza-se a partir das histórias que os alunos trazem do seu dia a dia. Sendo assim, a docente valoriza a história de vida e da comunidade em que eles estão inseridos, favorecendo a sua participação. A docente B ressaltou que as histórias trazidas por eles são riquíssimas para compor textos coletivos e, partir deles, é possível trabalhar a interpretação, a leitura e a escrita de palavras. Essa professora lembrou que esse tipo de atividade é muito prazeroso para os estudantes.

Soares (2004) e Freire (1987) lembram que não basta que o adulto não alfabetizado realize o processo mecânico do sistema convencional da escrita, é necessário que, simultaneamente, desenvolva a leitura e a escrita mediadas pelas práticas sociais. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento são processos interligados e complementares. É

primordial, para isso, que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos valorize as experiências que chegam à escola, como se observa na seguinte reflexão:

Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas, com a colaboração do educador. (FREIRE, 1967, p.110, grifos do autor).

Todas as participantes da pesquisa defenderam a ideia de que a aprendizagem na EJA deva caminhar no sentido de o indivíduo trazer um conhecimento do mundo para ser aprimorado. A docente C justificou da seguinte maneira: “Porque eles têm o grosso e você vai trazendo o refinamento”.

Nesse contexto, observa-se que as práticas docentes valorizam o saber do aluno das localidades periféricas e aproveitam esse conhecimento para contextualizar ao conteúdo curricular. Assim, as docentes recorrem aos diferentes recursos disponíveis, como por exemplo, os encartes, que fazem parte do cotidiano e são utilizados com a finalidade de inserir a realidade do estudante ao saber institucionalizado.

Os materiais citados pelas participantes da pesquisa são utilizados em diferentes contextos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Cada docente avalia as necessidades da sua turma, e principalmente, de cada aluno para organizar as atividades propostas, que são produzidas, constantemente, para atender aos objetivos traçados.

Nas entrevistadas comentaram a dificuldade de ter acesso ao material necessário para a confecção das atividades como, por exemplo, folhas de papel ofício, já que os recursos didáticos são restritos. Isso indica a escassez de materiais adequados à alfabetização inicial, problema diagnosticado no decorrer da investigação. Com isso, o trabalho docente pode se restringir ao “cuspe e giz”, expressão usada para denominar a prática pedagógica em que o professor lança conteúdos na lousa para a cópia, sem oferecer recurso variado e atrativo aos diferentes níveis de escolarização.

É sabido que os alunos que procuram a modalidade de ensino da EJA chegam com muitas defasagens e com uma trajetória de vida marcada pela exclusão. Então, como realizar um trabalho diferenciado sem os materiais diversificados e adequados? Os desafios docentes são inúmeros e, para minimizar o problema, o caráter criativo torna-se presente para se fazerem ajustes quando necessário.

Durante a análise dos dados coletados, os indicadores mostraram que as docentes reconheceram que os jogos foram produzidos com a finalidade de promover nos alunos a autoestima, a confiança e a participação. Eles têm a convicção de que a alfabetização é um

processo de aprendizagem que envolve não somente questões de conhecimento, mas, também, questões emocionais. Sobre isso, Freire (1996, p. 142-143) observa:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica seria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...].

A interação entre o professor e o aluno, com isso, torna significativa a prática, pois é na troca de saberes que um afeta o outro e surgem as novas aprendizagens. Existe, portanto, uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem que perpassa pelas características da prática educativa. O docente da EJA “se nutre da experiência do outro” para repensar a própria prática. Segundo Freire (1987, p.68) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A promoção da alfabetização e do letramento deve estar vinculada a uma prática em que o fazer pedagógico consista na reflexão e na compreensão das regras do funcionamento do sistema de escrita e na produção de sentido do uso dos gêneros textuais escritos. Segue o relato da docente B sobre a elaboração coletiva de texto para o uso em atividades na sala de aula:

“Gosto de aproveitar as histórias que eles trazem após um dia de trabalho, das coisas que aconteceram durante o dia, nos transportes coletivos, para discutir com a turma a realidade do trabalhador. Depois, a gente produz textos coletivos para trabalhar a interpretação, a escrita das palavras. Eles gostam e dizem que não só aprendem a ler e a escrever como adquirem conhecimentos para a vida deles.”

Observa-se que a docente buscou, por meio da realidade do estudante inseri-lo na aula como agente da própria aprendizagem. A docente foi a escriba e mediou a organização do texto, entretanto, o sentido expresso na escritura foi atribuído pelos estudantes. Nessa prática, a docente partiu da vivência cotidiana da maioria, para atingir os objetivos traçados. Tem-se, assim, a prática alfabetizadora numa perspectiva de letramento com a participação efetiva dos estudantes.

O professor tem as condições de mobilizar os recursos que atendam aos seus objetivos, com planejamento e com o conhecimento da realidade educacional dos estudantes. Em busca da resposta do problema de pesquisa, a revisão da literatura apresentou indicadores de que o uso dos jogos como ferramenta didática proporciona o desenvolvimento de vários aspectos relevantes à aprendizagem. Em turmas com crianças, a prática que envolve esse recurso didático é recorrente pela perspectiva lúdica que promove no ambiente escolar. Na modalidade de ensino de Jovens e Adultos, a aprendizagem por

meio dos jogos não é comum, por ser uma prática associada à infância. Entretanto, não foi encontrado impedimento para tal atividade; pelo contrário, as obras consultadas mostram que os jogos fazem parte da nossa cultura, são aceitos por diferentes públicos e apresentam potencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Huizinga (2010, p. 6) argumenta que “o jogo é uma forma de atividade específica, como forma significativa, como função social”. O jogo é uma atividade exercida com diferentes concepções e finalidades, sendo importante, como atividade social, por proporcionar o desenvolvimento de aspectos necessários à vida, como a linguagem, a autonomia, a ludicidade e o pensamento.

Na escola, o uso dos jogos para o desenvolvimento da leitura e da escrita é um diferencial por abranger os diferentes níveis de escolarização e promover os avanços esperados com a atividade. As participantes da pesquisa demonstraram ser favoráveis a inserir em suas práticas pedagógicas os jogos apresentados pela pesquisadora. Houve a constância dos termos “os aspectos são positivos”, “muito positivos”, “os jogos foram adequados”, “os jogos são interessantes”, “utilizaria esses jogos”. Essa frequência é um indicador que o jogo pode ser uma ferramenta de auxílio ao processo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Buscou-se na entrevista avaliar a estrutura do jogo, a organização didática e escolha do conteúdo propostos para o trabalho de alfabetização de adultos. Nesse contexto, as três participantes avaliaram esses aspectos positivamente. Considerando o recurso um diferencial na rotina dos estudantes, obtiveram-se as seguintes respostas:

Professora A:

“Os alunos podem aprender com esse material.”

Professora B:

“Tenho certeza de que conhecendo os meus alunos, eles iriam gostar muito. É uma proposta de trabalho diferente do dia a dia.”

Professora C:

“O jogo possibilita a participação do aluno de forma ativa. É através do jogo, desse lúdico, mesmo para o adulto, que a aprendizagem está ligada ao prazer e a vínculos positivos.”

Percebe-se, a partir das comunicações, que o jogo como estratégia de aprendizagem favorece o interesse e mobiliza aspectos necessários para o processo de alfabetização. Tais

aspectos envolvem a participação efetiva do estudante, que através da atividade de natureza assimiladora corrobora as ideias de Ide (2011, p.105-106):

O conhecimento geral é um todo organizado e coerente que se vai construindo através da própria atividade do sujeito. Os conhecimentos específicos vão sendo assimilados pela estrutura de conhecimento geral, integrando-se a esta e tornando-se cada vez mais ricos e específicos.

O estímulo favorável oferece condições para que o aluno possa interagir e participar das atividades que lhe são propostas, estabelecendo, assim, vínculo entre a sua bagagem cultural e o conhecimento apresentado. O professor, desse modo, tem grande importância na condução das atividades relacionadas à construção do conhecimento em sala de aula.

A análise de dados mostra o favorecimento da aprendizagem pelas ações desencadeadas a partir da interação com o jogo proposto. As condições oferecidas pelo jogo possibilitam o interesse e o envolvimento do estudante à “nova” maneira de aprender. As docentes defendem os aspectos positivos dos jogos para o processo de alfabetização, mesmo que seja para o público adulto. Ainda que, o material físico não tenha sido testado com os estudantes, ressaltam que o jogo é um diferencial importante para o desenvolvimento de habilidades no âmbito escolar.

A pesquisa culminou no produto educacional, intitulado “Alfabetização de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita por meio de jogos”, sendo o caderno de propostas composto de orientações e sugestões de trabalho que auxiliarão as etapas iniciais da alfabetização da EJA. O material foi construído a partir da análise dos dados coletados e das percepções das participantes em relação ao uso do jogo como ferramenta de ensino.

Espera-se que o material produzido possa despertar o interesse de pesquisadores e inspirar outros estudos, quem sabe, mais completos, com novas pesquisas e com a produção de recursos didáticos que auxiliem o trabalho pedagógico dos professores da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

8 O PRODUTO EDUCACIONAL

A construção do produto educacional foi concebida com base nos referenciais teóricos das áreas da alfabetização e letramento, dos jogos na educação e nas devolutivas do questionário inicial, que buscou traçar o perfil docente, verificar os recursos didáticos utilizados e conhecer as práticas pedagógicas. Após analisar os dados, os protótipos dos jogos foram elaborados e encaminhados para a apreciação das docentes que participaram da pesquisa. Por fim, com a entrevista realizada foi possível coletar dados relacionados às práticas docentes e às questões da investigação, que revelaram serem os usos de jogos favoráveis à alfabetização de jovens e adultos.

O produto, que tem o jogo como recurso principal, foi planejado para o público-alvo da Alfabetização de Jovens e Adultos, considerando os diferentes níveis alfabetização e os gêneros de textos mais utilizados pelas docentes para a elaboração das propostas. Acredita-se que, ao utilizar os jogos como estratégias no auxílio à alfabetização de jovens e adultos, o professor proporcione ao estudante a possibilidade de refletir e realizar tentativas sobre a escrita.

O caderno de propostas será acessível a professores que trabalham com a alfabetização de Jovens e Adultos, a estudantes de graduação e pós-graduação e aos profissionais da educação, ou seja, pessoas que queiram utilizar o material para planejamentos, estudo ou intervenções pedagógicas. O material, portanto, poderá ser adaptado a outros contextos e segmentos de ensino. Os jogos têm caráter inovador para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a dificuldade de se encontrar material disponível na literatura e em sites de banco de teses e artigos referentes a essa modalidade de ensino.

A seguir, são apresentadas duas propostas de jogos com a estrutura didática do produto educacional; mas, antes, é importante saber um pouco sobre cada um desses jogos. Palavras cruzadas é um jogo utilizado como entretenimento em jornais e revistas. Tem o potencial de estimular o raciocínio, desenvolver a escrita e a linguagem e ampliar o vocabulário. A primeira revista de palavras cruzadas, no Brasil, foi lançada em 1948, pela editora Ediouro, chamada Coquetel, para a área de passatempos. A revista é publicada até hoje, fato que mostra o interesse do público.

Nas escolas o recurso é bastante utilizado para estimular a habilidade cognitiva. Diante disso, em 2001, a Bienal do Livro, surgiu o “Programa Coquetel nas Escolas”, que é

um projeto solidário e aprovado pelo MEC. As instituições de ensino podem receber gratuitamente as revistas, sendo necessário o pagamento do valor referente às despesas de envio.

O bingo de sílabas favorece a compreensão da formação de palavra a partir de unidades silábicas; esse jogo, também, leva o aluno a perceber que essas unidades fonológicas podem ser repetidas em palavras diferentes. Nessa atividade, aluno é desafiado a refletir sobre a escrita alfabética, com recurso do uso de texto de apoio ou de figuras relacionadas ao jogo. À medida que o jogo vai se desenvolvendo, o aluno tem a oportunidade de observar as sílabas que completam as palavras na cartela, fazendo as correções necessárias.

A seguir, são apresentadas duas propostas de atividades que fazem parte do Produto Educacional “Alfabetização de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita por meio de jogos”.

8.1. Sequência didática – Bingo de sílabas

Proposta 1: A compreensão do poema

Questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado

- ✓ Na roda de conversa, um diálogo informal sobre o tipo de texto do gênero poema, sua construção em versos e em estrofes.

Objetivos

- ✓ Sensibilizar o pensamento e resgatar memórias.
- ✓ Refletir sobre as transformações ocorridas ao longo da vida.
- ✓ Iniciar as estratégias da leitura.
- ✓ Conhecer a estrutura do poema: versos e estrofes.
- ✓ Entender a finalidade do texto.
- ✓ Localizar informações pontuais no poema.
- ✓ Promover a aquisição da consciência fonológica.
- ✓ Completar as lacunas com sílabas inicial, medial ou final com base na escuta da palavra.

Planejamento do conteúdo

- ✓ Distribuir uma cópia do texto referência poema.
- ✓ Fazer a leitura do texto para a turma.
- ✓ Estimular a participação em relação ao entendimento do texto.
- ✓ Pedir para localizarem palavras no texto.
- ✓ Refletir sobre a escrita das palavras.

Materiais:

- ✓ Texto referência fragmento por estrofes.
- ✓ Cartelas referentes a cada estrofe.
- ✓ As sílabas prontas para o jogo.
- ✓ Tampinhas para marcar cada palavra sorteada.

Regras

- ✓ A organização da sala poderá ser alunos em duplas com hipóteses de escritas aproximadas, mas em níveis diferentes.
- ✓ O professor deverá entregar os materiais do bingo, considerando o nível de escrita dos alunos.
- ✓ O texto poderá ser consultado.
- ✓ Cada dupla completará as lacunas das palavras com as sílabas móveis.
- ✓ O professor deverá sortear uma sílaba e lê-la em voz alta, mostrando a ficha para a turma.
- ✓ A dupla que completar a palavra com aquela sílaba, marcará a palavra com uma tampinha, quem errar a sílaba, corrigirá a escrita, mas não marcará a palavra.
- ✓ O jogo terminará quando todas as sílabas correspondentes forem sorteadas.
- ✓ Vencerá o jogo a dupla que tiver mais acertos.

Interação entre cada atividade

- ✓ Cada dupla deverá escrever um acróstico com a palavra principal do título do poema, utilizando, preferencialmente, as palavras do bingo.
- ✓ Propor a segmentação versos do poema.

Avaliação dos resultados

- ✓ Observar os avanços da compreensão do sistema alfabético durante a realização das atividades propostas.
- ✓ Analisar as escolhas durante o processo de escrita dos estudantes.

POEMA

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro,
 nem estes olhos tão vazios,
 nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha este coração
 que nem se mostra.




Eu não dei por esta mudança,
 tão simples, tão certa, tão fácil:
 - Em que espelho ficou perdida
 a minha face?

MEIRELES, Cecília.

CARTELA DA 1ª ESTROFE

ROS_____	CAL_____	____NHA
____NHOS	HO_____	____BIO
____ZIOS	AMAR_____	TRIS_____

CARTELA DA 2ª ESTROFE

	<p>_____ÇA</p>
	<p>_____RAÇÃO</p>
	<p>_____</p>

CARTELA DA 3ª ESTROFE

<p>ES ___LHO</p>
<p>___DANÇA</p>
<p>PERDI___</p>

8.2. Sequência didática – Jogo de palavras cruzadas: nomes das frutas

Proposta 2: Receita e a sua escrita

Questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado

- ✓ Na roda de conversa, um diálogo informal sobre os hábitos para uma alimentação saudável e os cuidados necessários para o preparo dos alimentos.

Objetivos

- ✓ Iniciar as estratégias da leitura.
- ✓ Reconhecer a função e a estrutura do texto.
- ✓ Reconhecer palavras como unidades gráficas do texto verbal.
- ✓ Experimentar estratégias usando letras/grafemas que representem fonemas.

Planejamento do conteúdo

- ✓ Distribuir uma cópia do texto para os estudantes.
- ✓ Ler o texto.
- ✓ Conversar sobre a estrutura do texto.
- ✓ Indagar sobre a importância das quantidades dos ingredientes e as etapas no modo de preparo.
- ✓ Localizar palavras no texto.
- ✓ Fazer a contagem do número de letras das palavras.

Materiais

- ✓ Texto referência receita.
- ✓ Cartela.
- ✓ Letras móveis.

Regras

- ✓ A disposição dos alunos em sala poderá ser em grupo, em dupla ou individualmente.
- ✓ Distribuir a cartela com a cruzadinha e com as pistas numeradas.
- ✓ É importante considerar o nível de leitura e escrita de cada aluno.
- ✓ O professor lerá em voz alta o texto de referência do jogo.

- ✓ Ao iniciar o jogo, o professor deverá ler as pistas e aguardar as respostas dos alunos para prosseguir.
- ✓ Os alunos deverão completar os quadrinhos do jogo observando a numeração indicada na cruzadinha.
- ✓ O texto poderá ser consultado.
- ✓ O jogo terminará quando todas as palavras forem completadas.

Interação entre cada atividade

- ✓ A partir da letra inicial das palavras do jogo, os estudantes deverão escrever outras palavras.
- ✓ Proposta de fragmentar o texto para ser organizado de acordo com a sua estrutura.

Avaliação dos resultados

- ✓ Observar a compreensão de cada aluno em relação à regra de sistema alfabético.

Como se pode observar, as propostas de atividades, embora sejam direcionadas ao alfabetizando, fogem ao modelo tradicional de textos sem sentido, cuja única proposta é o trabalho com sílabas que estejam de acordo com o estágio de alfabetização do aluno. Os textos selecionados para fazerem parte do produto educacional “Alfabetização de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita por meio de jogos” está de acordo com os interesses e as atividades cotidianas do público que frequenta as classes de EJA. Foram selecionados, também, para compor o produto educacional, textos que levem o educando à reflexão e ao prazer estético, como textos poéticos e de artes plásticas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela presente pesquisa surgiu quando a professora-pesquisadora assumiu a turma de Alfabetização de Jovens e Adultos e percebeu a ausência de recursos didáticos adequados a esse público. A inquietação tamanha fez com que se debruçasse em estudos e em pesquisas para que pudesse apresentar propostas pedagógicas que tornassem o momento de aula prazeroso, dinâmico e que, ao mesmo tempo, atendesse às expectativas dos estudantes.

As turmas de EJA têm características específicas, por serem compostas de grupos geracionais diferentes, com trabalhadores do serviço formal e informal, mulheres cuidadoras do lar, pessoas com necessidades educacionais especiais, enfim, as turmas são formadas por indivíduos que possuem características diferentes não só em relação à faixa etária como também em relação às individualidades, o que pode ocasionar desconforto em alguns alunos ao realizar tentativas das propostas pedagógicas.

Não é fácil, diante disso, organizar o planejamento das aulas para um grupo tão heterogêneo no sentido de idade, de escolaridade e de interesses. Um dos caminhos para auxiliar as escolhas do planejamento é o diálogo entre o professor e os alunos, a fim de se conhecer o perfil discente, pois somente na vivência com os estudantes da EJA o trabalho pedagógico ganha consistência e significado. Felizmente, a experiência docente nas séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, nas turmas de alfabetização, ajudou a professora-pesquisadora a aprimorar a prática pedagógica e ajustá-la à realidade e às expectativas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com a preocupação constante de não infantilizar as propostas de ensino e de oferecer atividades que tornassem o processo de alfabetização mais significativo, participativo e dinâmico.

O percurso da pesquisa possibilitou conhecer a história e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos e trouxe reflexões a respeito das dificuldades enfrentadas por este setor ao longo do tempo, assim como a sua importância para a sociedade brasileira. O trabalho de Paulo Freire foi um marco na educação, especificamente, para a Alfabetização de Jovens e Adultos, por tratar o assunto com seriedade e desenvolver um método de alfabetização capaz de promover o diálogo e o debate.

Vale ressaltar que, em diferentes momentos da história da educação, as ações governamentais, por meio dos programas e das legislações, trouxeram expectativas de acabar com o analfabetismo, mas esse problema ainda continua sendo um desafio para o país. Desse modo, as Diretrizes Curriculares da EJA (Parecer CNE/CEB nº1/2000) tornam

conhecidas as funções dessa modalidade de ensino como reparadora, qualificadora e equalizadora. A ação da Educação de Jovens e Adultos instituída pela LDB 9394/96 destaca, ainda, o perfil dos sujeitos a ser considerado, com vistas a assegurar a equidade a esse público.

É importante que gestores, diretores, coordenadores e professores se empenhem no trabalho de garantir os direitos dos indivíduos dessa modalidade de ensino para que alcancem uma vida social digna e contribuam para os avanços no cenário social. São imprescindíveis, para que isso aconteça, o respeito e a adequação de propostas que considerem suas características.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos necessita de investimentos que façam valer os direitos ao acesso dos sujeitos à escola e à sua permanência nessa instituição. Ações que garantam a aquisição de recursos didáticos adequados também são urgentes, pois, dentre os desafios enfrentados pelos professores, a falta de materiais adequados, torna o trabalho docente mais difícil pela necessidade de ajustar os recursos disponíveis ao público jovem e adulto. Essa tarefa, entretanto, demanda tempo de pesquisa e de elaboração. Sendo assim, com o propósito de auxiliar esse docente, foi construído o produto educacional adequado à realidade da EJA, composto de diferentes gêneros textuais que podem ser trabalhados com os estudantes. Para isso, foram elaboradas propostas didáticas com o uso dos jogos de palavras cruzadas e de bingo de sílabas que poderão auxiliar professores da EJA. As atividades e os jogos propostos podem ser ajustados a outros grupos de estudantes e estará disponível para docentes e pessoas interessadas na temática.

A participação das docentes foi fundamental para o percurso traçado na pesquisa, contribuíram, gentilmente, com as etapas da coleta de dados e demonstraram preocupação em relação à melhoria das condições de ensino e das práticas pedagógicas. Diante dos resultados obtidos, foi elaborado o produto educacional com propostas e orientações de atividades para auxiliar o trabalho pedagógico. Para isso, os textos que compõem o produto têm origem nas práticas docentes que tentam aproximar o aluno do seu cotidiano e oferecer, por meio da sua vivência, o desenvolvimento das habilidades necessárias à alfabetização.

As propostas que compõem o produto educacional têm o jogo como o recurso para desenvolver a leitura e a escrita, partindo sempre de um gênero de texto. A intenção é trabalhar as etapas iniciais da alfabetização a partir de jogos de palavras cruzadas e/ou

bingo de sílabas e estimular a memória, a atenção e a participação necessárias ao processo de aprendizagem.

O uso de jogos nas práticas docentes não é habitual, por ser um recurso associado à diversão e à brincadeira, porém pode assumir finalidades pedagógicas. O jogo no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos assenta-se pelas características de proporcionar condições de questionar, refletir, elaborar, reelaborar e construir o conhecimento. O papel do estudante durante o jogo será de realizar tentativas para atingir as respostas corretas, o que não evidencia o erro como fator negativo, mas como chance de realizar outra tentativa. Através das tentativas o aluno vai testando suas hipóteses e aprimorando o conhecimento. Durante esse processo, ainda, é possível compartilhar a troca de saberes, desenvolver as estratégias pessoais para a busca de resolução de problemas, ampliação do olhar de observação em relação ao conhecimento e a interação entre os pares, que é fundamental para os estudantes das turmas de alfabetização.

Pelas as análises da coleta de dados foi possível observar que as novas práticas pedagógicas são bem-vindas por proporcionar novos desafios aos alunos. O jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem é pouco difundido na Educação de Jovens e Adultos, sendo considerado inovador, capaz de tornar a aprendizagem um momento menos tenso e mais agradável.

As participantes da pesquisa ressaltaram a importância de proporcionar um ambiente de interação, que pudesse articular o conhecimento às vivências dos estudantes, sem infantilizá-lo. Uma participante da pesquisa relatou que quer muito utilizar o jogo como material didático, mas seu trabalho na EJA se iniciou no período pandêmico e isso prejudicou a prática interativa, porém relata que trabalhou com força e bingo de números, com bons resultados. As outras duas professoras relataram que em algum momento já utilizaram os jogos para alfabetizar e percebiam a motivação e o interesse dos alunos pela atividade.

O trabalho com jogos torna a sala de aula mais dinâmica e promove a interação entre os estudantes, o que pode contribuir para se chegar aos objetivos da alfabetização. Embora a experimentação dos jogos durante a pesquisa tenha sido prejudicada pelo distanciamento, as docentes ratificaram que as propostas do produto educacional são interessantes estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita, por envolver aspectos relacionados à participação, à reflexão sobre a língua e à forma prazerosa no ambiente escolar.

A prática pedagógica do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa que exige bastante do professor por ter, em sala de aula, grupos geracionais muito variados com diferentes realidades e objetivos, o que pode tornar complicado o direcionamento do trabalho e até o convívio interpessoal. Afinal, a EJA tem desafios que fazem parte da sua história e das suas características. A experiência pedagógica, entretanto, pode trazer muita satisfação, pois o professor presencia a força de vontade e a superação diária de muitos estudantes que almejam uma vida mais digna e alguma participação na sociedade.

A trajetória percorrida nesta pesquisa não foi a planejada, mas pôde ser ajustada ao momento pandêmico originado pela Covid-19. O trabalho desenvolvido trouxe para a docente-pesquisadora crescimento pessoal, por conhecer pessoas que cederam histórias de vida e experiências profissionais, que refletiram sobre as próprias práticas e as relações interpessoais. Embora a pesquisa tenha sido em sua maior parte *online*, foi gratificante conhecer pessoas interessadas em ampliar as possibilidades de ensino para a Educação de Jovens e Adultos. No campo profissional houve um amadurecimento acadêmico por aprofundar leituras que abriram oportunidades para o conhecimento e para compreender processos fundamentais ao ser humano e à educação. Do mesmo modo, houve avanço na produção escrita da autora devido às exigências impostas para a elaboração do texto acadêmico.

A pesquisa proporcionou à professora-pesquisadora reflexões profundas sobre a Educação de Jovens e Adultos que extrapolam a modalidade de ensino instituída e perpassa por todos que continuam suas formações e seus estudos, ainda que os ciclos se encerrem, a aprendizagem é constante. Os encontros presenciais com os estudantes, no ano de 2020, apesar de breves, foram proveitosos e trouxeram a motivação para investir no estudo e oferecer um trabalho construído com empenho e apreço aos docentes e aos estudantes da EJA.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, colabore para a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos e motive a produção de outras pesquisas sobre a Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. O produto educacional poderá ser compartilhado e utilizado para auxiliar as práticas pedagógicas de professores da EJA e de outros segmentos de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1973.

AZEVEDO, J. A. dos S. **Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos**. Recife, 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BARBOSA, M.L.F.de F. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação: In: LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (org). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1 ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p.49-69.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/norma/551270> > Acesso em: 10 jun. 2019.

-----Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**, de 10 mai.2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 15 dez.2019.

-----Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 jun. 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014/2024) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 15 mar.2020.

CORDEIRO, K. M.S.; BARCELLOS, W. S. O uso de jogos pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista Científica Linkscienceplace Interdisciplinar**, v. 2, p. 222-232, 2015.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Administração da Educação**. São Paulo, 2011, p. 01-09. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>> Acesso em 10 jan.2021.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

-----**Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

-----**Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

-----**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 26.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

-----**Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO. Escolarização de jovens e Adultos. **Revista Brasileira.** Disponível em:< <http://www.scielo.org.br>> Acesso em 12 jan.2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução João Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010. 6. ed.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo : Cortez,2011.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** Ed.rev. São Paulo: Centage Learning, 2016.

LEAL, T.F.; ALBURQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética.** Rio de Janeiro : Editora Aguilar, 1986.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** São Paulo: Editora Parábola, 2009.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética: In: LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (org). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização.** 1 ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p.151-172.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizagem e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** 4. ed., 2.imp. São Paulo: Scipione, 1998.

IBGE. **Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais idade (2019).** Disponível em < www.educa.ibge.gov.br > Acesso em: 20 fev.2021.

REVISTA_COQUETEL.In: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre.** Wikipédia, 2007. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Revistas_Coquetel > Acesso em: 04 abr. 2021.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão - coordenação e texto final. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, PEJA 1.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104946/LinguaPortuguesaPEJA1ePEJAI.pdf>> Acesso em: 02 mar.2020.

SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. In: LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (org). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização.** 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 131-150.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

-----Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** On-line. 2004, n.25. ISSN 1809-449X. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>> Acesso em: 17 jul. 2019.

SOEK, A.M.; CEMIV, S; STOLTZ, T. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.** 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 80p.

SOUZA, Alcides Alves de, CASSOL, Atenuza Pires e AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 112, p. 718-737. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>> Acesso em: 7 dez. 2021

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12.ed. Paulo: São Cortez, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, Dez 2005, vol.31, n.3, p.443-466. ISSN 1517-9702. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>> Acesso em: 18 ago.2020.

UNESCO. V. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.** Alemanha, 1997. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129773>> Acesso em 28 jan. 2020.

VÓVIO, V.L. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Org.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, Desafios e Propostas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.65-89.

XAVIER, C. F. (2019). História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.19. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>> Acesso em: 09 jan.2021.

APÊNDICE – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES

Artigos e dissertações defendidas entre 2010 a 2020 acerca dos descritores: jogos na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, jogos de palavras e consciência fonológica na EJA.

Título	Autor	Ano	Programa
O USO DAS PALAVRAS CRUZADAS COMO ELEMENTO FACILITADOR PARA AMPLIAÇÃO DO LÉXICO	VILMAR LOURENÇO DE MELO	2018	Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Uberlândia.
JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA - IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE E NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	JEYSA ADALLES DOS SANTOS AZEVEDO	2012	Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ADULTOS DA EJA	RENATA GOMES DA COSTA	2012	Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia.
O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	KAROLYNA MACIEL DOS SANTOS CORDEIROWARLLON DE SOUZA BARCELLOS	2015	
JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS COM DIFICULDADE	JULIANA RODRIGUES DOS SANTOS, JEAN MICHEL DA SILVA, SILVIA IUAN LOZZA, RODRIGO RIBEIRO DA SILVA	2018-2019	Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC

ANEXO A – QUESTIONÁRIO INICIAL A PROFESSORES

1. Qual é a sua formação?

- Curso de formação de professor 1ª a 4ª séries
- Formação de nível médio, na modalidade Normal
- Pós-médio em formação de professores
- Normal Superior
- Graduação
- Pós-graduação

2. Quanto tempo você tem de magistério em sala de aula?

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

3. Há quanto tempo você trabalha na alfabetização da EJA?

- 0 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- 5 a 6 anos
- 7 a 8 anos
- 9 A 10 anos
- 11 a 12 anos
- 13 a 14 anos
- mais de 14 anos

4. Você tem experiência anterior em turma de alfabetização?

- SIM
- NÃO

5. Você utiliza livro didático para alfabetizar?

- SIM
- NÃO

6. Em caso positivo, quais são as atividades que você utiliza para o ensino da língua portuguesa?

7. Você utiliza as sugestões das orientações curriculares do PEJA 1 para planejar suas aulas?

SIM

NÃO

8. Marque de acordo com as indicações, os materiais que você utiliza em suas aulas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

	Sempre utilizo	Utilizo às vezes	Pouco utilizo
Nomes próprios			
Músicas			
Poemas			
Propagandas			
Encartes			
Notícias			
Listas			
Rótulos			
Documentos(RG,CPF...)			
Texto didático			
Entrevista			

9. Gostaria de comentar algum material que você utiliza, mas que não foi listado na pergunta anterior? Faça no espaço a seguir.

10. Você acredita que é possível incluir o jogo para o ensino da língua portuguesa na rotina das suas aulas?

() SIM

() NÃO

11. Quais são as dificuldades que você percebe ao realizar seu trabalho com jovens e adultos? Marque de acordo com a dificuldade.

	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito
Baixa frequência dos alunos				
Falta de recursos didáticos				
Alunos com diferentes níveis de escolarização				
Articular a realidade do aluno ao conteúdo curricular				
Dificuldade em selecionar os materiais adequados				
Dificuldade em elaborar atividades para a apropriação da leitura e da escrita sem infantilizá-los				

12. Gostaria de acrescentar alguma dificuldade não listada? Qual?

13. Você já utilizou ou utiliza jogos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita?

() SIM

() NÃO

14. Cite os jogos que você já utilizou em sala de aula.

15. Quais foram as contribuições que você percebeu ao utilizar o jogo para alfabetização de seus alunos?

**ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES**

1. Como foi a escolha da sua profissão?

2. Quanto a sua formação. Quais etapas você cursou?

3. Você já atuou como alfabetizador (a) antes de ingressar na Educação de Jovens e Adultos?

Sim Não

4. Você trabalha em outro segmento escolar? Qual?

Sim Não

5. Como você organiza o seu trabalho na EJA?

6. Como você utiliza as orientações curriculares do PEJA 1 para orientar o seu trabalho?

Sim Não

7. Quais materiais você utiliza para desenvolver a leitura e a escrita dos estudantes?

8. Você produz algum material didático para seu trabalho na EJA?

Sim Não

9. Caso sim, quais materiais? E suas finalidades?

10. Você utiliza jogos para alfabetizar?

Sim Não

11. Em caso positivo, você produz esses jogos?

() Sim () Não

12. Sobre os protótipos dos jogos analisados. Quais aspectos você considera positivos?

Aspectos a serem analisados: formato, finalidade, tipo de letra, conteúdo, apresentação e organização.

13. E negativos?

14. Você utilizaria algum deles em sua turma? Por quê?

() Sim () Não

15. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

16. Você pode ser identificado no relatório de pesquisa?

() Sim () Não

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar de a pesquisa denominada O fazer pedagógico na EJA: práticas de alfabetização por meio de jogos, realizada pela pesquisadora Luciene Guida Cardoso no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II.

Objetivo: O principal objetivo dessa pesquisa é coleta dados para a confecção de jogos de palavras cruzadas e bingo de sílabas a serem utilizados como estratégias de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Procedimentos da pesquisa:

1. Análise das fontes bibliográficas que abordam os temas presentes nesta pesquisa.
2. A pesquisa com os professores alfabetização da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Rio de Janeiro acontecerá de junho a outubro de 2021 e consistirá em responder a um questionário inicial, ter acesso os protótipos dos jogos, e posteriormente, participar de entrevista a fim de avaliar os materiais propostos e sua viabilidade de uso para auxílio no processo de alfabetização.
3. Após aplicação do questionário inicial aos professores, a pesquisadora irá confeccionar os protótipos dos jogos de palavras cruzadas e bingo de sílabas de acordo com as práticas registradas nos questionários iniciais.
4. Os protótipos dos jogos serão avaliados pelos professores que, posteriormente, serão entrevistados via online. A entrevista será gravada.
5. A pesquisadora realizará a verificação dos resultados alcançados e ajustes necessários nos jogos.
6. A participação dos professores será feita de forma online.
7. Conclusão da pesquisa com o tratamento descritivo e teorização dos dados que interessam e motivam este estudo. O produto final deste trabalho servirá como um dispositivo educacional de apoio que auxiliará professores e alunos no processo de alfabetização.
8. Apresentação dos resultados para a comunidade pesquisada e para o corpo docente e discente do Mestrado Profissional do Colégio Pedro II.

Riscos e inconveniências: Nesta pesquisa não há riscos diretos relacionados à participação. Quaisquer riscos indiretos, por exemplo, desconforto, constrangimento ou se sentir envergonhado ao responder o questionário serão minimizados ao máximo, garantindo sigilo das informações prestadas. A pesquisadora estará disponível para esclarecimentos, sugestões e dúvidas que possam surgir. Além disso, o participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou justificativa, a participação é voluntária. Não há danos em potencial decorrentes da pesquisa, mas a pesquisadora se responsabiliza por evitar e por indenizar eventuais danos.

Avaliação do risco da pesquisa: (X) Risco Mínimo () Risco Médio () Risco Baixo () Risco Maior

Potenciais benefícios: No âmbito local, a pesquisa coopera para a melhoria do trabalho dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos. No âmbito regional e nacional, esta pesquisa gera discussões sobre estratégias de trabalho para a alfabetização, contribuindo para a pesquisa e a elaboração de materiais voltados para essa modalidade de ensino.

Sua participação na pesquisa é voluntária e não é obrigatória, podendo retirar-se a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízos. Do mesmo modo, não há compensação financeira relacionada à participação dos envolvidos. A pesquisadora garante a você acesso as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo pelo e-mail lu_guida@hotmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII)

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903

E-mail: cep@cp2.g12.br

Telefone: (21) 2163-5730

1. Eu li o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e sobre a participação na pesquisa.
() Sim concordo, quero participar.
() Não concordo, não quero participar.

2. A entrevista será gravada por meio de plataforma digital e, posteriormente, será transcrita. Você concorda em participar?
- () Sim
() Não
3. Informe se deseja receber o Temo de Consentimento Livre Esclarecido. Para isso deixe o seu e-mail.
- () Sim
() Não
4. Caso sim, informe o seu e-mail.
-