

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CLARICE DE OLIVEIRA

**A LUDICIDADE E OS JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: reflexões sobre a prática.**

PORTO ALEGRE
1º SEMESTRE
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**A LUDICIDADE E OS JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: reflexões sobre a prática.**

CLARICE DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aline Lemos da Cunha Della Libera

PORTO ALEGRE
1º SEMESTRE
2018

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus por mais uma etapa, pois sei que sem a sua permissão nada seria possível. Aos meus familiares, por estarem ao meu lado em todos os momentos durante a faculdade. Agradeço principalmente por me apoiarem na escolha pela docência. Ao meu esposo por estar ao meu lado e me apoiar, à minha filha Karol que sempre me incentivou dando suporte, agradeço por estar ao meu lado. A todos os meus familiares e amigos que direta ou indiretamente torceram e contribuíram na realização deste sonho.

À minha orientadora Prof^a Aline Cunha que além de orientar este estudo, orientou-me na bolsa do PIBID-EJA, sendo ela uma grande incentivadora para realização de trabalhos acadêmicos, os quais me proporcionaram aprendizagem significativa para minha construção docente. Agradeço sua atenção, disponibilidade e dedicação constante. Levarei sempre comigo sua sensibilidade enquanto professora e orientadora.

O Prof. Rafael Arenhaldt, meu orientador do estágio, pela generosidade e carinho dedicados. Agradeço à Profa. Luciana Corso também por ter contribuído para a minha formação, tornando-me uma professora mais alerta e compreensiva com relação aos educandos e suas aprendizagens. A Prof^a Denise Comerlato por aceitar ser minha banca.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação que, a partir de seus belos exemplos, me inspiraram e me constituíram como docente. Agradeço especialmente os professores Paulo Albuquerque e Darli Colares, que me oportunizaram a participar da Ação de Extensão Escola da Terra.

Agradeço principalmente às minhas queridas (os) amigas (os), Francielle Rodrigues, Miriam Macedo e Leonardo Magri, por estarem ao meu lado e por não medirem esforços para que eu concluísse o Curso de Pedagogia. Aos meus colegas do Curso de Pedagogia por tornarem os quatro anos de graduação mais alegres.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo analisar as oportunidades de aprendizagem proporcionadas a educandos Jovens e Adultos através de jogos didáticos e se estas ampliaram, de alguma maneira e de que forma, os conhecimentos destes sujeitos. As questões centrais deste estudo foram: Quais as contribuições dos jogos didáticos para o processo de alfabetização dos educandos? Quais as contribuições dos jogos didáticos para o processo de numeramento dos educandos? Como os jovens e adultos desempenharam a capacidade de observação, criação, reflexão e experimentação nas aulas com jogos? De que forma os jogos observados contribuíram para o desenvolvimento de comunicação, interação, cooperação e compartilhamento de saberes entre os sujeitos? Para tanto, foi realizada a análise documental do Diário de Classe produzido pela pesquisadora ao longo do estágio curricular obrigatório e dos registros de campo do PIBID-EJA. Refletimos, partindo destes materiais, sobre as propostas de aulas lúdicas com jogos didáticos. Como referencial teórico, os principais autores estudados foram Paulo Freire (1996; 2005; 2007), Suzana Schwartz (2013), Marta Kohl de Oliveira (1999), Tânia Ramos Fortuna (2011), entre outros. Os sujeitos da EJA possuem a marca da exclusão social e cultural, agravada pelo fato de não terem acesso a escolarização. Cabe salientar que os educandos Jovens e Adultos mesmo cursando os anos iniciais não são crianças, por isso não devem receber tratamento infantil. Sendo assim procurou-se formas de conectar o conteúdo ao contexto social e cultural destes educandos. Para tal foram propostos planejamentos que contemplassem estratégias pedagógicas trazendo a ludicidade através de jogos didáticos, promovendo aprendizagens significativas. Destacamos, com isto, que a aprendizagem por meio dos jogos, ocorre não só para as crianças, mas também para os adultos e os jovens, desde que estes materiais sejam adequados à modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ludicidade; jogos didáticos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os sujeitos e as aprendizagens	13
2.1 Educação de jovens e adultos: para além da exclusão	15
2.2. A ludicidade e o jogo na EJA	18
3. METODOLOGIA	23
4. A LUDICIDADE E OS JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: relatos de sala de aula.	26
4.1 O Jogo de Baralho Pife das Rimas	30
4.2 Jogo Soma Dez e Joga Dez com Figuras Geométricas	32
4.3 Bingo das somas	35
4.4 Jogos de Trilhas: Jogo da Aprendizagem	36
4.5 Jogo memória de Porto Alegre	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6. REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem sua origem no desenvolvimento do estágio obrigatório e na experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) modalidade EJA (PIBID-EJA), que é um programa de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. É uma produção reflexiva a partir da leitura, da pesquisa e da prática pedagógica que propõe discutir as contribuições dos jogos e da ludicidade para a alfabetização de jovens e adultos da Modalidade EJA.

No PIBID-EJA, os bolsistas-educadores estavam atentos às demandas dos sujeitos para conseguir obter uma boa relação destes com os conteúdos escolares, implementando estratégias de ensino que elevassem a autoestima de cada um, a cooperação mútua e a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Entendíamos que quando os sujeitos sentem-se acolhidos e pertencentes àqueles espaços, valorizam-no e comprometem-se por sentirem-se igualmente valorizados. Para a proposição de eixos integradores, foram realizadas conversas iniciais, onde foi possível perceber o interesse comum dos educandos. Foram apresentados e problematizados, desta forma, diferentes gêneros textuais, como cartas, convites, entre outras formas de escrita. Permitiu-se, com isto, o desenvolvimento da leitura, da produção escrita e da oralidade. Foi perceptível o progresso dos estudantes no momento em que expressavam suas opiniões a respeito dos temas trabalhados, praticavam a leitura de textos e exerciam a escrita. Ao longo dessa trajetória, de quase quatro anos, descobri o encantamento pela Educação de Jovens e Adultos, apesar de pouco ter ouvido sobre a EJA fora da universidade.

Durante algum tempo me questionei sobre as aulas que ministrava por meio do PIBID, pois nas salas havia um número grande de pibidianos trabalhando conjuntamente. Eu, como era mais introvertida, posso dizer que, várias vezes, mais observava do que atuava. Não encontrava muito espaço e, quando manifestava minhas opiniões, era questionada e me sentia, por vezes, reprimida. Por fim, quase sempre ficava com as tarefas de registrar as aulas e fazer relatórios. Em alguns momentos cheguei a pensar: será que aquela

prática que estava tendo poderia me dar experiência em sala de aula? No entanto, durante as aulas, por meio da atuação no PIBID, tive grande aprendizado. Realizamos muitas atividades diferenciadas e várias delas envolviam jogos. No estágio obrigatório me dei conta de como fora importante ser Pibidiana, pois me possibilitou adquirir autoconfiança e elaborar planejamentos flexíveis, que pudessem ser modificados, nos momentos que surgiam imprevistos. Durante o estágio, pude perceber que minha atuação no PIBID-EJA não tinha sido em vão ou de pouco aprendizado. Descobri o quanto havia aprendido e a diversidade do conhecimento adquirido, ao longo dos semestres, com a professora orientadora e as demais colegas. Isto se refere não só às questões relacionadas aos planejamentos em si, mas também no que compete a valorizar e proporcionar aos alunos da EJA aulas que sejam encantadoras.

Durante o estágio senti-me muito realizada e feliz ao estar em sala de aula com alunos jovens, alguns com a minha idade e outros já idosos. É impressionante que alguns sujeitos necessitem de ajuda até para pegar um ônibus, tarefa que seria simples caso tivessem acessado o direito à escolarização. Estamos em pleno século XXI e ainda existe demanda de sujeitos sem escolaridade básica e muitos desses são jovens, que estão abandonando a escola (ou sendo abandonados por ela).

Nesses anos de PIBID e durante o curso de Pedagogia, deparei-me com as mais diversas situações e isso, cada vez mais, me fez sentir incomodada. A maior parte dos estudantes da EJA está em busca de escolarização para melhor qualificação para o trabalho e, por vezes, não tem seus direitos respeitados por aqueles que deveriam acolher, ensinar e valorizar estes sujeitos. São desrespeitados quando têm sua entrada barrada porque chegaram depois do horário de início das aulas. São desrespeitados quando vão para a escola depois de um dia de trabalho exaustivo e ficam sem alimentação, porque não existe merenda escolar e quando o dito “ensino tradicional” é feito sem considerar a sua condição. Uma das questões que mais me surpreendeu foi o fato de que não só os alunos consideravam que a aula deveria ter uma “enxurrada” de conteúdo, mas que, também, os professores consideravam apenas as aulas ditas “tradicionais”, como eficientes. Em uma

das escolas em que atuei, a coordenação e os professores diziam priorizar a educação voltada para a EJA e que valorizavam a mesma:

Eu procuro trazer para eles aquilo que ficou para trás, coisas de suas vidas, que não tiveram por falta de oportunidade. Acredito que através da escola, do estudo, posso transformar mudar as coisas, levar as pessoas de um lugar para outro melhor. Através do estudo através da educação. Eu relaciono a educação com transformação através de mudanças. (Diário de Campo do PIBID-EJA).

No entanto na escola e, na sala de aula, havia uma prática bem diferente das falas. Os professores não possuíam planejamentos diferenciados, que contemplassem os educandos da EJA. A professora das totalidades iniciais dizia que não podia esperar a todos os alunos porque prejudicaria o restante da turma por causa de uma minoria. O que se via eram muitas cópias, os alunos sentados em fileiras e só a fala do professor era escutada. O planejamento que a professora desenvolvia não parecia estar vinculado aos interesses dos estudantes, sendo embasado em uma lista de conteúdos que lhe era passada pela direção da escola. Os mesmos conteúdos que eram ofertados para as crianças também faziam parte das aulas dos alunos da EJA. A escola não possuía espaço para que os educandos fizessem debates sobre as questões do dia a dia, o que pode ser significativo para a vida do educando. Menos valorizadas, ainda, as sabedorias que estes sujeitos traziam consigo. Freire (1996) defende que "formar" é muito mais que habilitar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientes da importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos. Conforme destaca Cunha (2012, p. 114-115), partindo do pensamento de Paulo Freire,

Não basta nomear quem eles [os sujeitos da EJA] são ou supor quem são, destacando, apenas, que são homens, mulheres, que trabalham que estão cansados ou que são adolescentes desinteressados. Torna-se fundamental "admirá-los" a fim de que reconhecendo-os como sujeitos, o diálogo amplie nossas visões a seu respeito e aprofunde-as. O objetivo é que, reconhecendo nossos educandos a fundo, possamos compreendê-los efetivamente como sujeitos, protagonistas, com suas concepções sobre a vida e o mundo, com suas histórias, dúvidas e conhecimentos, valorizando a diversidade dos sujeitos da EJA como prerrogativa importante para a democratização da escola pública.

Fazer com que os educandos reconheçam suas qualidades e que são sujeitos portadores de sabedorias faz muita diferença na sua vida, pois vários se julgam incapazes de possuir algum tipo de conhecimento e rotulam-se como “burros”. Um deles, em uma das escolas em que atuei por meio do PIBID, chegou a mencionar que possuía “*Cabeça de porco*”. Ele dizia, com grande certeza, que era um burro e que não conseguiria. Contudo, quando nas aulas havia jogos, percebemos o interesse dele pelos conteúdos. Aos poucos ia aprendendo a reconhecer os sons das letras e arriscando algumas hipóteses. Não desistia quando encontrava obstáculos, repetia várias vezes até conseguir alcançar os objetivos que ele mesmo traçava. Este educando, apesar de nunca ter frequentado a escola quando criança e possuir baixa autoestima era um dos que mais demonstra interesse pela aprendizagem. Quando começou a frequentar a escola não conhecia as letras do alfabeto, nem os números. Aprendeu a escrever o próprio nome com certa resistência. No início do semestre, não queria retirar livros na biblioteca para ler, porém, depois que adquiriu o hábito de levá-los para casa, passou a nos procurar para tirar dúvidas sobre as palavras que ainda eram desconhecidas.

Durante o estágio, o planejamento contemplando jogos foi implantado ao longo do semestre. Percebemos que as propostas nem sempre abrangiam ambas as idades em sala de aula, que agregava alunos de diversas faixas etárias. Foi pensando nesse contexto de turma, que precisávamos fazer adaptações nos planejamentos, a fim de contemplar a todos os sujeitos e ter sucesso na aprendizagem. No início do período de estágio, a sala era dividida entre alunos idosos e alunos adolescentes, cada um em um determinado espaço da sala. Os alunos mais velhos gostavam de debates sobre política, sobre assuntos diversos e não faltavam às aulas. Já os alunos mais jovens não demonstravam gostar de debates, faltavam bastante e alguns até dormiam na sala de aula, o que era bem desconfortável. Começamos a perceber que o interesse dos educandos pelas atividades não tinha a mesma proporção para todos. Após diálogo com a professora titular da turma sobre a possibilidade de que as aulas contemplam jogos didáticos, trouxemos opções envolvendo cálculos matemáticos e leitura. Alguns dos jogos já haviam sido trabalhados nas turmas do PIBID-EJA com alunos idosos e obtivemos bastante sucesso.

Outros, foram sugestões aprendidas durante as aulas da professora Luciana Corso na disciplina de Psicopedagogia II.

Começamos com estas atividades diferenciadas e percebemos que não seria fácil introduzir aulas tão diferentes das que os alunos estavam habituados. Assim como não tinha sido fácil iniciar aulas com jogos para os alunos das turmas em que atuamos por meio do PIBID-EJA. Os alunos mantinham resistência às aulas com jogos, alguns talvez pelo receio do “novo”, outros pela hipótese de perda, naqueles que envolvia alguma competição. Ainda tínhamos aqueles alunos que não gostavam de se arriscar, talvez por medo e insegurança. Contudo, havia outros que achavam que as educadoras estavam, de alguma forma, favorecendo o aluno que estava ganhando (*ganhou porque foi ajudado*), mesmo que isso não acontecesse. Fomos em frente com a certeza de que o jogo e a ludicidade são bons veículos para mudanças, pois, de um lado, o jogo tem como objetivo intrínseco o prazer da diversão em si (jogo pelo jogo) e, por outro lado, estimula as aprendizagens – sob este aspecto, a ludicidade oportuniza a descontração, que colabora para o aprendizado.

Confesso que quando escolhi a Pedagogia, não foi por “amor à docência”, mas porque era um curso parecido com o que eu fazia anteriormente. Estudava Psicologia em uma instituição privada, mas o meu maior sonho sempre foi estudar na universidade federal. Descobri-me pedagoga ao longo dos semestres. Segundo Nóvoa¹ (1996, p. 14-16.) “a identidade (ser e sentir-se professor), não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão”. Cada semestre que passava era uma nova jornada e uma nova janela que se abria para mim.

¹ Durante minha caminhada acadêmica tive a oportunidade de apresentar trabalho acadêmico no VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), ocorrido na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, de 14 a 16 de dezembro de 2016. Tive a imensa satisfação e privilégio de conhecer, assistir palestras e tirar fotos com o professor e pesquisador Antônio Nóvoa. Conversou com todas as pessoas que se aglomeraram a sua volta, respondeu a diversas perguntas e tirou fotos com todos que pediam. Em diálogo com um grupo de colegas, ele disse que éramos privilegiadas por termos o PIBID em nosso país, pois considera um programa único de formação de professores e que não existia nada semelhante no mundo todo. Considerando o contexto de golpe na Educação, o programa encerrou-se em fevereiro de 2018 e terá uma nova configuração que, em boa medida, o descaracteriza.

Consoante Freire (1996, p. 6,7) foi um “viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria”.

No segundo semestre, cursei a única disciplina obrigatória que era ofertada aos educandos de Pedagogia sobre a EJA e nela percebi que muita coisa poderia mudar, inclusive a maneira de ver e pensar a educação. Incluí, nesta ideia, a visão que minha mãe conhecia e possuía sobre estudar e aprender. Ela infelizmente não teve oportunidade de estudar e ser alfabetizada quando criança e talvez, por essa razão, não concordasse com a minha decisão de voltar a estudar com mais de quarenta anos de idade, depois de ter concluído o Supletivo no ano de 1992. Mesmo possuindo diversas pessoas das minhas relações que desacreditavam na educação de adultos, busquei defender que, para estudar, não precisamos ter uma idade definida como ideal, podemos, sim, voltar a estudar depois de adultos, nos formando e até fazendo especialização. Eu sou uma dessas pessoas que voltei a estudar. As opiniões contrárias a minha não conseguiram me fazer desistir, porque acredito que através da minha formação eu posso fazer a diferença e contribuir para ampliar o conhecimento, mesmo que seja de uma pequena parcela de sujeitos. Conheço e convivo com muitas pessoas que não são alfabetizadas e quase descreditei de que algum deles pudessem vir a se alfabetizar, apesar de possuírem várias outras habilidades².

Durante as práticas, tanto no PIBID-EJA quanto no estágio obrigatório, momentos que me encantei com a docência, cada jogo que era desenvolvido nas aulas proporciona uma nova etapa e uma grande conquista. Percebemos como os alunos evoluíram ao longo do semestre e como eles mesmos se percebiam diferentes durante as aulas: mais participativos, interagindo e

² No estágio, consegui levar pessoas (desse grupo que conheço) para fazer matrícula e frequentar as aulas. Hoje, minha mãe, que era uma das pessoas desse grupo e contrária ao meu interesse de cursar o ensino superior, continua a frequentar as aulas e pode descobrir que existem propostas diferentes daquelas que um dia ela conheceu quando pequena, as quais deixaram más recordações. Ela fazia relatos das aulas da infância com uso severo de castigos. O professor batia nas mãos dos alunos com palmatória, deixava-os com os joelhos em cima de grãos de milho. Conta que as aulas eram uma “enxurrada” de conteúdos, quadro cheio e muitas cópias. O medo que minha mãe possuía era tão grande e apavorante que ela não conseguia aprender a escrever nem o próprio nome. O professor desconsiderava qualquer estratégia de valorização que pudesse integrar e encantar os educandos. Hoje ela se percebe como uma aluna que está descobrindo novas formas de aprender e confiando mais em suas potencialidades. Este exemplo familiar pode ser também vivido por outras tantas mulheres idosas que frequentam a EJA.

integrados naquele contexto. Durante as aulas que contemplavam jogos, aos poucos os alunos foram construindo vínculos e amizades. Antes, nos períodos de observação, isso não era percebido por nós educadoras, uma vez que as aulas não dispunham de um espaço que lhes possibilitassem a aproximação - espaços para debates e jogos - onde os sujeitos poderiam compartilhar suas ideias com os demais colegas e professores.

Ao final do estágio, os alunos que antes dormiam nas aulas, passaram a promover a discussão, trazendo os assuntos que eram do seu interesse e que lhes eram pertinentes. Alguns desses educandos, inclusive, avançaram de totalidade no final do semestre. Não possuíamos, no decorrer do período de estágio, uma turma com alunos jovens de um lado e idosos do outro, mas educandos aprendendo e ensinando conjuntamente, lado a lado, compartilhando saberes e ajudando-se mutuamente. Freire destaca que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (...)” (1996, p.96), assim, reconheço que eu não apenas transmiti conteúdos e conhecimentos, mas também aprendi com os educandos constantemente.

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os sujeitos e as aprendizagens

A modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no contexto histórico brasileiro, passou por muitas mudanças e, conseqüentemente, algumas melhorias. Ainda há muito que fazer para que esta modalidade alcance, de fato, mudanças que sejam significativas e que façam a diferença para estes sujeitos, reduzindo as desigualdades sociais.

Nos grandes centros urbanos (a exemplo de Porto Alegre) encontra-se um número elevado de jovens e adultos vivendo em áreas de vulnerabilidade e que são sujeitos pouco escolarizados. Freire salienta que tão pesada quanto à iníqua distribuição da riqueza e da renda, é a brutal negação que o sujeito analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida (CURY, 2000, p. 8), sendo a modalidade EJA uma oportunidade para que isto ocorra. A EJA torna-se importante para elevar a autoestima e para proporcionar aprendizagens significativas para aqueles que não tiveram este direito assegurado. No entanto, ainda se observam práticas que desvalorizam os sujeitos, não considerando as experiências que esses indivíduos trazem consigo, adquiridas ao longo de suas existências. Valorizar o conhecimento do outro é reconhecer que todos nós somos sujeitos em constante transformação e aprendemos com os outros a todo instante.

A aprendizagem na EJA não é apenas restrita ao ato de ler palavras ou decodificá-las. Educar-se e aprender, conforme Freire, vai muito além dessas habilidades. Precisamos identificar: o que faz sentido para os educandos que passam o dia todo trabalhando? E esta é a realidade da maioria dos sujeitos da EJA. Trabalham exercendo funções que exigem esforço físico, por serem trabalhos braçais pesados. Algumas mulheres educandas da EJA, em especial, ocupam a função de diaristas exercendo atividades em diversas residências em uma mesma semana ou trabalhando em outras funções com trabalhos precarizados. Adentrar a sala de aula e não vivenciar atividades que façam sentido para eles, que tragam questões relacionadas ao seu cotidiano possibilitando aprender, pensar e resolver questões do seu dia a dia, não

atende, muitas vezes, as expectativas do grupo e pode provocar a evasão. “Esse processo de integração interativa é significativo quando vinculado ao diálogo que contém no seu cerne, ação e reflexão, levando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação” FREIRE (1976, p. 97), para que não seja simplesmente um copista que reproduz o que vê.

Ainda, de acordo com Freire, é necessário ressaltar a importância da consciência do inacabamento, tanto para o professor, quanto para o educando, pois ambos estão em constantes processos de aprendizagem. Freire, sobre esta questão, destaca o seguinte:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (1996, p.53)

A importância da EJA também é comprovada em números. Com a população adulta de Porto Alegre girando em torno de 900 mil pessoas, 2% de analfabetos pode parecer uma porcentagem pequena, entretanto representa cerca de 18 mil adultos, salientando a importância de que a Educação de Jovens e Adultos alcance essa população.

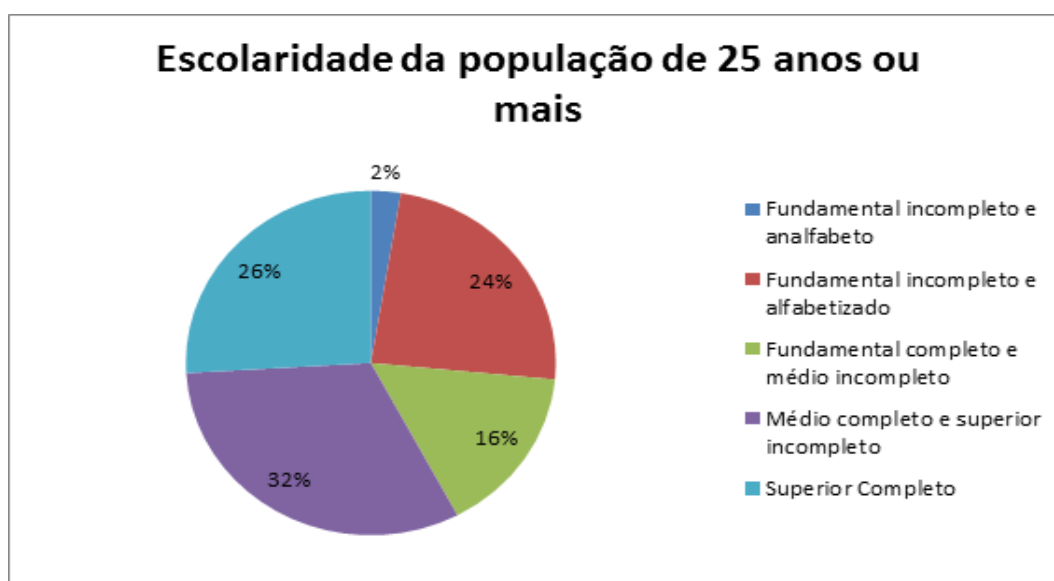


Gráfico 1 - Escolaridade da população com 25 anos ou mais em Porto Alegre.
 FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano 2010.



Gráfico 2 – Adultos não alfabetizados em Porto Alegre, por cor.
 FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano 2010.

O gráfico dos adultos não alfabetizados, por cor, representa uma grande desigualdade racial na população portoalegrense. Os negros não alfabetizados representam mais que o dobro da população branca. Cerca de 5,51% dos negros são analfabetos para cerca de 1,98% dos brancos na mesma condição. Resultado de uma colonização segregadora e racista, principalmente no sul do Brasil, que reflete nesses dados até hoje.

2.1 Educação de jovens e adultos: para além da exclusão

Para Oliveira (2004, p. 216) “o pensamento humano, em qualquer cultura, é heterogêneo por natureza.” Em seus estudos, Oliveira (2004) denuncia a falta de investimento em diferentes formas de ensinar. O que podemos chamar de “fracasso escolar” é, na verdade, resultado de processos onde alunos, que inclusive frequentaram a escola por muito tempo, não tiveram suas dificuldades assistidas. Com isso, não conseguiram alcançar os objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, mais do que totalmente excluídos da escola, esses alunos podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar em garantir escolaridade básica completa para toda a população. (OLIVEIRA, 2004, p.220).

O “fracasso” escolar também se relaciona à falta de políticas públicas que invistam, de forma eficiente e comprometida, na educação dos sujeitos, considerando os inúmeros processos de exclusão pelos quais passaram. O

fracasso educacional, em particular, é fruto das formas de ensinar que não se conectam com o contexto social e econômico dos educandos. Além disso, é necessário que os professores empenhem-se em alcançar uma prática pedagógica e planejamentos específicos que possam atender às demandas dos sujeitos, contribuindo para a superação das dificuldades que os educandos apresentam ao longo do processo de escolarização. É imprescindível que os docentes estejam atentos às necessidades particulares destes educandos que regressam à escola ou seguem seus processos de escolarização, em meio às adversidades da vida (OLIVEIRA, 2004), incluindo a necessidade de atendimento especializado. Destarte, convém destacar que os processos educacionais nem sempre estão voltados para o crescimento pessoal e a autonomia dos sujeitos, mas voltam-se, primordialmente, ao mercado de trabalho. Consideramos a importância do trabalho para a subsistência dos sujeitos, todavia deve existir concomitantemente o empenho de elevar a escolaridade com foco no desenvolvimento humano e para redução das desigualdades (OLIVEIRA, 2004). A educação é um direito do cidadão e dever do Estado. Sendo assim, “o acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social” (CURY, 2000, p. 8).

Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade (sic) é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (CURY, 2000, p. 10).

Podemos relacionar à educação bancária de Freire, processos educativos que deixam de lado a autonomia do sujeito e a valorização de sua experiência de vida. É uma educação imposta, sem liberdade, pois “a opressão é o cerne da concepção bancária” (FREIRE, 1983, p. 67). A manipulação, o domínio e a imposição são algumas das características da educação bancária, voltada para a formação de mão de obra e onde o educador se considera o detentor do saber. Por sua vez, o educando é aquele que nada sabe.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de

alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983. p. 67).

A educação bancária é o contrário da educação libertadora, para Freire. Esta última tem seus princípios voltados para o diálogo. Na educação libertadora “o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador” (FREIRE, 1983, p. 66). Busca-se, portanto, uma educação problematizadora, reflexiva, com liberdade individual, coletiva, social e política. Não se reduz unicamente ao ato de ler e escrever, mas torna-se um ato de amorosidade, de compreender criticamente as relações sociais, culturais e históricas, nas quais esses sujeitos estão inseridos.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a imersão das consciências, de que resulta sua inserção crítica da realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem na própria ação de captá-los. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE. 1996, p. 40).

Conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA tem três funções destinadas aos educandos jovens e adultos, a fim de possibilitar uma retomada dos estudos que favoreça e aperfeiçoe os conhecimentos que os sujeitos já possuem. A **função reparadora** tem por objetivo reparar o direito à escolarização que, no passado, foi negado a esse sujeito, proporcionando o retorno à escola dessas pessoas. A **função equalizadora** diz respeito às oportunidades de conhecimento àqueles e àquelas que não tiveram meios de frequentar a escola, mas que em seu momento atual a procuram para sua formação. A **função qualificadora** encarrega-se de possibilitar a valorização dos conhecimentos prévios do sujeito, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz, com igualdade e solidariedade, ao longo da vida. É uma necessidade de melhor qualificação para o mundo do trabalho e valorização das experiências

trazidas pelos sujeitos. Cury (2000) salienta o conteúdo da Declaração de Hamburgo sobre a EJA, para tratar destes temas

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (p. 12).

A EJA tem currículo próprio, no qual está incluída a valorização dos sujeitos, levando em conta as experiências adquiridas ao longo da vida. **Para Cury (2000, p. 64) “neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade”**. De tal modo, esta modalidade não pode hesitar em utilizar-se de jogos, pois os jovens e adultos também têm o direito de aprender com ludicidade, pois o lúdico perpassa todas as fases da vida dos sujeitos.

2.2. A ludicidade e o jogo na EJA

Durante o Curso de Pedagogia, os jogos, quando tratados nas aulas, eram voltados às crianças. Não era abordado sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eu e algumas colegas já estávamos inseridas na EJA por meio do PIBID-EJA e pensávamos em como que esses jogos - que eram importantes para a aprendizagem de conceitos matemáticos, para o numeramento e para o letramento, além da alfabetização - poderiam entrar na educação de Jovens e Adultos. A nossa grande preocupação era que os jogos fossem também atrativos para os adultos e representassem àqueles que eles já conheciam como, por exemplo, baralhos e bingos. Durante o estágio e por meio do PIBID-EJA procuramos apresentar diversas atividades lúdicas: jogos, vídeos, revistas, charges, teatros, filmagens e saídas de campo promovendo, assim, diversas formas de construir aprendizagens. Em especial, foram ofertadas saídas de campo para que os educandos pudessem participar e ampliar sua visão do mundo que os cerca, conhecendo melhor os espaços de cultura à sua volta. Foi proposto que

educadoras e educandos visitassem vários lugares como cinemas, teatros e museus. Estas atividades visavam favorecer conhecimentos e oportunizar para os sujeitos maior aproximação com os colegas e com atividades que até então eram desconhecidas. A maior parte dos alunos conhecia apenas o trajeto da sua residência até a escola e os espaços dentro da comunidade onde moram. Tais experiências promoveram debates sobre estas aulas diferenciadas. Nos intervalos, os educandos também partilhavam de um lanche coletivo e isso os fez construir laços de amizade e parceria.

No início das atividades encontramos resistências, por parte dos alunos, que não acreditavam aprender com tais atividades, mas ao longo do período em que estivemos juntos, perceberam-se sujeitos capazes de aprender aliando as experiências do seu cotidiano com aulas lúdicas. Os educandos passaram a interagir mais em sala de aula, integrando-se e compartilhando suas dúvidas e conhecimentos, trazendo para o grande grupo assuntos que tinham maior interesse em aprender, pois passaram a identificar ambiente propício para fazê-lo.

Os educadores da EJA devem ter como prioridade a contextualização da realidade dos educandos, trazendo materiais didáticos condizentes com seus interesses e suas necessidades. O objetivo é que, conhecendo os alunos, possamos compreendê-los mais profundamente, suas histórias e seus conhecimentos. Como afirma Corso (2013, p. 100), “o desrespeito do tempo do aluno e a sua forma de aprender, somados a não valorização do seu saber, são pontos de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem”. Portanto, devemos considerar o sujeito em sua totalidade e, para isso, é imprescindível avaliar o contexto no qual está inserido e valorizar os conhecimentos prévios.

Os sujeitos da EJA possuem a marca da exclusão social e cultural agravado pelo fato de não terem acesso a escolarização. Cabe salientar que os educandos Jovens e Adultos mesmo cursando os anos iniciais não são crianças, por isso não devem receber tratamento infantil. Como elencado anteriormente, cabe pensar sobre o que é Ludicidade na EJA? O que é jogo na EJA? Sempre considerando as especificidades do público e da modalidade.

Castilho e Tonus (2008, p. 2) salientam que “o Lúdico é um recurso indispensável para qualquer fase da educação escolar, assim é preciso considerar todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento do educando e fazer dessa ferramenta pedagógica um elo entre ensino e aprendizagem”. As atividades lúdicas não se restringem ao jogo. Trata-se de toda prática que proporcione momentos de prazer, de envolvimento ou integração, não necessitando de um objeto ou do elemento concreto. Para Fortuna (2011, p. 42) “a ludicidade compreende um constante movimento pendular entre fantasia e realidade, por meio do qual é possível aproximar sentimentos e objetos que, de outro modo, seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original”. Além disto, ressalta que “em lugar de desaparecer quando a infância acaba, ela não só persiste na vida adulta, como se metamorfoseia, assumindo formas que participam ativamente de nosso modo de ser, de pensar, de aprender e ensinar – de viver, enfim” (FORTUNA, 2011, p. 42). Isto demanda conhecer a si e ao outro, ouvir e ser ouvido, proporcionando espaços de integração. A ludicidade depende da disponibilidade dos sujeitos, vincula-se à sua sensibilidade e ao seu envolvimento, depende mais do espaço que criamos do que de objetos. Por sua vez,

O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que as brincadeiras lúdicas podem e devem ser utilizadas em todas as fases da vida escolar, inclusive na educação de jovens e adultos, pois estes também aprendem jogando e desenvolvendo atividades recreativas. Assim, contribui-se para que o aluno ordene o mundo a sua volta, assimile experiências e informações e, sobretudo, incorpore atitudes e valores. (CASTILHO e TÔNUS, 2008, p. 2)

Podemos dizer que os jogos podem vir acompanhados de regras ou não e podem dispor de habilidades como rapidez, memória e inteligência, onde o principal responsável pelo resultado é o jogador. Os jogos podem, também, possuir outras características, mudando a forma de se desenvolver, estes são chamados jogos de destino ou sorte. Sobre estes, o que irá comandar o resultado será unicamente a “sorte” uma vez que ele não depende do jogador depositar nenhum tipo de influência, força, agilidade ou inteligência.

O jogo, de acordo com Huizinga (2000), treina homens e mulheres para a realidade da vida, sendo que para os diferentes jogares também apresentam-

se diferentes formas de jogar, podendo ocorrer em um período longo da formação dos sujeitos. Destaca que prioritariamente deve existir para as crianças um espaço maior para brincar na infância, uma vez que a brincadeira prepara para a vida adulta. Por sua vez, podemos dizer que o jogo consiste de algumas características e particularidades que se estendem ao longo da vida e em diferentes contextos.

Assim, dizemos que o jogo consiste de algumas características e particularidades.

Primeiro a pessoa precisa querer jogar, ou seja, deve haver no indivíduo uma voluntariedade. O segundo aspecto é o tempo, pois o jogo deve ser compreendido como uma atividade temporária. O jogo não faz parte da nossa vida “real-comum” e, por isso, deve ser entendido como um momento de evasão e fuga temporária da realidade. O jogo representa uma ruptura ou uma suspensão momentânea da rotina e da seriedade do cotidiano - realidade. Para Huizinga, a seriedade é o oposto do jogo, pois o significado de seriedade é definido pela negação do jogo, ou melhor, é a ausência da brincadeira. Podemos também pensar na idéia de trabalho como oposta ao sentido do jogo, porém o jogo não deve ser definido como algo em que a seriedade foi retirada (COELHO, 2011, p. 12).

Convém destacar que os jogos proporcionam aos sujeitos uma vivência antecipada da realidade, possibilitando-os um exercício para situações futuras. O jogo possibilita aos jogadores experiências sem que os mesmos sintam o peso da realidade, onde ele pode se divertir e desenvolver atividades por intermédio do lúdico. O sujeito afasta-se da vida real e este é um dos aspectos que fazem com que os sujeitos não se sintam cobrados, pois não tem a força do peso da realidade. A ludicidade é necessária ao ser humano em qualquer idade, ela é natural do sujeito e não depende unicamente do planejar, depende também da espontaneidade e de um ambiente que gere prazer.

Na busca de outros trabalhos de conclusão de Curso que contribuíssem com este trabalho aqui apresentado, percebi como é difícil localizar estudos sobre ludicidade e jogos didáticos na EJA. No entanto, os estudos sobre ludicidade e jogos voltados às crianças são encontrados mais facilmente. Essa é uma das razões para destacar o trabalho de Carla Angélica Ludwig (2014) *“Maria, esperança, Suzana e outras Marias”*: *Aprendizagens do lúdico na EJA na experiência de construção de fotonovela*. A autora destaca, entre outras reflexões, que a ludicidade e os jogos não são voltados apenas à educação das crianças, podendo também acontecer na educação de jovens e adultos. Os

educandos desta modalidade, também podem ser beneficiados através de momentos lúdicos desde que sejam adequados à faixa etária e que possam contribuir tanto na aprendizagem quanto na descontração e integração do grupo.

Contudo, nos deparamos no cotidiano do planejamento para a EJA, com a falta de opções de jogos voltados para este público. Não os encontramos nas lojas, pois a ludicidade parece ser concebida apenas para a educação infantil e anos iniciais com crianças, como se fossem inadequadas para os jovens e adultos estas ferramentas educativas. De acordo com Cunha “a modalidade EJA requer modelos pedagógicos próprios de acordo com as funções e os sentidos que esta assume para homens e mulheres em processo de escolarização” (2012, p. 111). Sendo assim, os materiais didáticos devem ser adequados, não sendo suficientes, muitas vezes, a adaptação do que encontramos para crianças.

Para a inserção de jogos na Educação de Jovens e Adultos, ainda existe uma grande demanda de materiais que favoreçam essa modalidade. Para produzir aulas dinâmicas e lúdicas, que contemplem essa modalidade, muitas vezes é necessário construir e adaptar materiais de outras modalidades para produzir planejamentos com diversidade e qualidade para os alunos da EJA o que, como já dissemos, nem sempre é o suficiente.

Através da minha prática com a EJA, no PIBID-EJA e no estágio obrigatório, percebi que esses educandos conseguem alcançar com maior facilidade a alfabetização e o numeramento, quando lhes são ofertados materiais lúdicos (jogos e outros). Isto lhes proporciona aulas dinâmicas e extrovertidas. Contudo, em muitos jogos, é indispensável à intervenção de um professor, o qual tem um papel mediador, organizando os grupos e ajudando a fortalecer os vínculos sociais entre os educandos, exigindo disponibilidades de ambos os lados.

3. METODOLOGIA

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu a partir do estágio obrigatório realizado em uma turma de Totalidade 3 da modalidade EJA (2017/2), bem como da experiência como bolsista (2015/1 a 2017/2) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – modalidade EJA (PIBID-EJA). Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa sobre a ludicidade na Educação de Jovens e Adultos através do uso de jogos didáticos.

Por meio das minhas experiências, pude perceber como os alunos eram vistos e tratados pelos educadores. Observei alunos trabalhadores, jovens e idosos, sendo acolhidos pelos educadores, mas também situações de desvalorização destes sujeitos na própria instituição escolar³. Outra questão que me intrigou foi ver a forma como os conteúdos eram selecionados e como eram apresentados no processo de alfabetização. Por vezes, seguia-se a rotina “tradicional” com quadros cheios e pouco espaço para o debate. Também intrigava a avaliação escolar centrada em provas e testes. Estas observações geraram o interesse por tratar de uma temática que levasse a pensar sobre uma sala de aula diferenciada para as turmas de EJA.

Para esta pesquisa, **analisei os registros do meu diário de classe do estágio obrigatório**, que foi realizado em docência compartilhada com a colega Francielle Rodrigues em 2017/2 **e, também, os registros de campo das bolsistas do PIBID-EJA do período de 2015/1 a 2017/2**. O estágio foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, em uma turma com 18 alunos dos quais apenas 12 eram frequentes, enquanto que a experiência do PIBID-EJA foi realizada em duas escolas: uma da Rede Estadual e outra da Rede Federal.

Assim, diante dessas observações, surgiu como preocupação motivar os alunos e alunas “*que não estão afim de fazer nada*”⁴, pois vêm para a sala de aula cansados depois de um dia intenso de trabalho ou porque as aulas pareciam desinteressantes. Acreditei que estes estudantes necessitavam sentir

³ Sendo punidos, por exemplo, por atrasos de 10 minutos no início das aulas. Algumas vezes levando advertência pelo atraso e ficando proibido de assistir às aulas até o comparecimento dos pais na escola.

⁴ Na minha experiência, ouvi frases deste tipo referindo-se aos educandos(as).

que a escola poderia ser mais um espaço de aquisição de conhecimentos, onde pudessem aliar satisfação e aprendizagem. De acordo com Schwartz (2013, p. 52) “se as aulas forem prazerosas, o cansaço será deslocado para um segundo plano”, principalmente se elas estiverem atreladas ao seu cotidiano, com algo que faça sentido para os sujeitos, aliando a escola ao mundo que os cerca.

Este trabalho de conclusão, em síntese, apresenta uma pesquisa que discute a relevância da ludicidade e dos jogos didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, com argumentos que defendem que a destinação destes jogos não se dá apenas para o público infantil. Considerando estas questões, o objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso é: **Analisar as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos Jovens e Adultos através de jogos didáticos e se estas ampliaram, de alguma maneira e de que forma, os conhecimentos destes sujeitos.**

Como questões centrais elencamos:

Quais as contribuições dos jogos didáticos para o processo de alfabetização dos educandos?

Quais as contribuições dos jogos didáticos para o processo de numeramento dos educandos?

Como os jovens e adultos desempenharam a capacidade de observação, criação, reflexão e experimentação nas aulas com jogos?

De que forma os jogos observados contribuíram para o desenvolvimento de comunicação, interação, cooperação e compartilhamento de saberes entre os sujeitos?

Por meio desta pesquisa, percebo como é importante estar aberta a ouvir os(as) educandos(as) e dar a eles espaço, onde possam expressar suas dúvidas. Assim, valorizar o que cada um possui de conhecimento, percebendo a diversidade e valorizando cada construção realizada ao longo das aulas. Percebo como é importante que os educandos tenham liberdade, demonstrando suas emoções, sorrindo, falando, tendo um espaço onde se

identificam e os momentos lúdicos podem proporcionar que isto ocorra. Ser professor não é apenas transmitir conhecimento, mas levar o educando a consolidar sua autonomia. Ser professor é aprender e ir além da simples “decoreba”. É garantir espaços de aprendizagens significativas, auxiliar os alunos a construir juntos cada passo da sua aquisição de conhecimento, para que consigamos, de fato, uma sociedade mais justa, diminuindo as desigualdades. Conforme Freire salienta na *Pedagogia da Autonomia* (1996), os educadores devem ensinar com rigorosidade metódica. Defende que não há ensino sem pesquisa, aproximando os educandos dos objetos cognoscíveis com criatividade, curiosidade, humildade, persistência, ética e estética. As aprendizagens surgem através de perguntas e indagações que fazem parte de uma prática que visa à autonomia do ser. Para isto é importante o respeito à autonomia e à dignidade do ser do educando, em sua busca e inquietações diante das descobertas. Nenhuma curiosidade se sustenta esteticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade, como uma inquietação do saber e como uma base da postura dialógica em sala de aula, motivaram a escrita deste trabalho de conclusão de curso.

4. A LUDICIDADE E OS JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: relatos de sala de aula.

Por meio desta pesquisa discutimos a contribuição dos jogos didáticos e da ludicidade no processo da alfabetização e do numeramento de Jovens e Adultos, apresentando-os para além do divertimento. Destacamos que a aprendizagem, por meio dos jogos, ocorre não só para as crianças, mas também para os adultos e os jovens, desde que estes jogos sejam adequados à modalidade EJA.

A ludicidade e os jogos, desde o início, foram o grande impulsionador das atividades da turma de estágio. Contudo, por ser uma turma com múltiplas idades - que iam desde os 15 até 72 anos, possuindo uma diversidade muito grande de sujeitos - produzir planejamentos que fizessem a diferença na vida deles era o foco principal das atividades propostas. Tínhamos como propósito, pensar em jogos que valorizassem os conhecimentos dos educandos e que, ao mesmo tempo, não fossem infantilizados, trazendo assuntos do seu cotidiano que pudessem contribuir para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal. De acordo com Freire (1996), esta motivação é um diferencial que possibilita aos educadores instigar os educandos a participar e se envolver nas atividades didáticas propostas, de tal modo que estes se sintam sujeitos construtores de seu aprendizado, o que contribuiria para os processos de emancipação.

Durante o período de estágio obrigatório, uma das alunas relatou que no trajeto de sua casa até a escola procurava ler as placas, propagandas e anúncios que encontrava pelo caminho. Também falou sobre as dificuldades que possuía para conseguir descobrir quais eram as palavras, fazendo anotações dos pequenos trechos que conseguia ler, chegando a levar várias semanas para saber o que estava escrito em uma pequena placa ou anúncio. Essa mesma educanda trazia em seus relatos diários que sua mãe não havia permitido que ela estudasse, colocando-a para trabalhar quando criança. Por não ter sido alfabetizada, procurava aprender o máximo que podia em todos os ambientes que frequentava. Prestava atenção em tudo o que estava em sua volta: a fala das pessoas, as placas, notícias, etc. Demonstrava, em sala de

aula, muito conhecimento sobre vários assuntos: história, política, religião e tinha interesse em saber mais. Fazia questionamentos e escrevia, a seu modo, suas dúvidas para trazer para sala de aula. Para Freire “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (1989, p. 9). Sendo assim, o fortalecimento da autonomia e das aprendizagens dos educandos exigem estratégias de trabalho voltadas para o diálogo e a participação, possibilitando aos sujeitos sentirem-se partes integrantes do processo de escolarização, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Outros educandos já escreviam e conseguiam ler. Na turma havia duas alunas idosas que se destacavam na leitura, mas não interpretavam os textos que liam, necessitando de uma explicação detalhada sobre o que haviam lido. Educandos jovens (de 15 a 20 anos) questionaram a professora titular da turma, o porquê de não aprenderem. Queriam saber quando poderiam avançar para a próxima totalidade. A professora titular explicava que, para avançar, era necessário saber ler, escrever e interpretar, além de realizar as quatro operações matemáticas. Viam os ex-colegas de classe adentrar a sala de aula, enquanto eles permaneciam na mesma turma. Isso os fazia sentirem-se incapazes e “burros”, segundo eles diziam, provocando inquietação e um sentimento de frustração. Essas foram questões que nos levaram a pensar em aulas que pudessem ter significado para esta diversidade de alunos, que pudessem contribuir com o dia a dia deles para que alcançassem seus objetivos.

Os jogos foram trazidos para a sala de aula com o intuito de agregar maior conhecimento aos alunos ampliando sua habilidade de raciocínio lógico e, com isso, facilitando a aprendizagem dos cálculos matemáticos. Contribuindo com o processo de alfabetização, selecionamos jogos com cartas e bingo, aproximando-os das realidades dos sujeitos. Estes jogos despertaram o interesse dos educandos, sendo que alguns tinham preferência por jogos específicos. Também havia aqueles alunos que gostavam apenas de um tipo de jogo se negando a experimentar outras variedades. Outros educandos gostavam de aprender e experimentar todos os tipos e modelos de jogos que

eram oferecidos para a turma. No que se refere aos estudantes religiosos, estes demonstravam certa resistência aos jogos, alegando proibições escritas na Bíblia. Quando confrontados sobre estas afirmações e quais seriam as práticas que causariam prejuízo à vida do ser humano, após alguns debates os estudantes aceitaram trabalhar com os jogos tranquilamente. Concluímos, por meio do debate, que o que causaria prejuízo, na visão religiosa (Bíblica), não seria o fato de jogar por jogar, para aquisição de conhecimento e de satisfação, prazer e alegria. O que não seria recomendado é prejudicar-se por meio do jogo. Uma das alunas, inclusive, afirmou que não queria jogar o Bingo proposto como atividade em sala de aula pela vivência negativa da irmã com este jogo. Por conta do seu vício, a irmã perdeu a sua casa pelo endividamento com o jogo. Isto gerou uma discussão sobre a diferença entre o jogo de Bingo na escola e o jogo de Bingo clandestino. Após a conversa, esta aluna também participou do jogo.

No entanto, alguns dos jogos disponibilizados para os alunos não foram eficientes. Um destes, por exemplo, foi o jogo “Banco Imobiliário”. Este é um jogo que possui várias etapas e maior grau de dificuldade. Talvez por ser este um jogo mais elaborado que aborda situações que não condizem com a realidade dos sujeitos da EJA, não os interessou. Além disso, são indivíduos que não possuíam o hábito de jogar, o que corroborou para o desinteresse em tal atividade. Percebi que o jogo, notoriamente, não fazia parte do interesse dos mesmos. Para resolver esta questão, decidimos fazer algumas alterações, trocando e adaptando o jogo, por um que estivesse vinculado às vivências deles, contendo cálculos mais simples e temáticas com as quais se identificassem. Elaboramos questões com temas que fizessem parte da vida dos mesmos e que pudessem contribuir com a resolução de situações do cotidiano dos educandos, como cálculos para a compra de alimentos realizadas, por eles, durante uma semana. Com esta mudança o jogo passou a ser aceito e fazer sucesso na sala entre os educandos.

Para as aulas de informática, no período do estágio obrigatório, foram proposta aos educandos para a construção de jogos, com temas que abordassem os interesses de aprendizagem dos mesmos. Os estudantes

elegeram pesquisar na *internet* jogos que envolvessem conhecimentos de linguagem (leitura e escrita) ou matemática.

No que se refere ao PIBID-EJA, os jogos eram algo extremamente novo para os educandos e também para as bolsistas. No início, foi bem complicado obter a aceitação das aulas com jogos, por parte dos educandos. Conforme eram desenvolvidas as atividades, os educandos passaram a sentir prazer e gosto por elas deixando, aos poucos, a resistência de lado. Para o nosso espanto, passaram a pedir que tivéssemos mais atividades envolvendo jogos, nas quais foi possível perceber a descontração e o envolvimento deles.

Ao entrar no PIBID-EJA percebi-me como os educandos, no que se refere à insegurança por estar em um espaço novo. Ao observar os alunos nas turmas (e também no estágio), percebi que os mesmos já estavam frequentando aquele espaço há algum tempo. No grupo de bolsistas percebemos que parecia não haver mudanças significativas no processo de alfabetização e isto deixou-nos um tanto inquietas. Por isso, pensamos em levar a proposta de produção de uma curta metragem pelos educandos, sugerindo uma atividade que fosse lúdica. Contudo, ela não foi aceita pelos mesmos que, ao invés do curta, solicitaram a organização de um programa de televisão, conforme descrito no relato das bolsistas.

Nossa proposta inicial era trabalhar o eixo Cinema e EJA, porém, ao observar e conversar com os educandos percebemos que estes não se interessaram por esta temática, por não vivenciarem o hábito de assistir filmes. Assim, mudamos nosso eixo integrador para Televisão e EJA, pois percebemos grande interesse dos alunos pelo assunto, já que a prática de assistir programas televisivos está presente em seus cotidianos. (FERREIRA et. all, 2015, p. 1).

A justificativa dos educandos foi de que, além de não terem conhecimento sobre cinema, passavam as tardes de domingo assistindo ao programa do Silvio Santos⁵. Quando iniciamos as atividades, os educandos demonstraram bastante insegurança, diziam-se incapazes de criar um programa de televisão. Contudo, fomos auxiliando-os nas escritas e levando materiais para as escolhas dos temas das gravações. Ao concluir as atividades, os educandos demonstraram enorme satisfação ao realizar tal trabalho, o qual foi feito com os temas escolhidos pelos mesmos e produzidos

⁵ Famoso apresentador de programas de variedades no Brasil.

por eles, com o auxílio das Pibidianas durante as aulas. Depois de realizado o trabalho, este foi apresentado em uma sessão com pipoca e chimarrão para as demais turmas de alunos da EJA na escola.

Aprendi, com esta experiência, a importância do planejamento didático ser construído levando em consideração as indagações e sugestões dos sujeitos, para quem tal planejamento se destina, o que os tornam participantes e conscientes de seu processo de aprendizagem. Também ficou visível que a ludicidade abriu novos caminhos para o desenvolvimento da autonomia dos educandos e para a apropriação da escrita, mesmo com resistências iniciais. Realizaram a seleção de temas significativos, desenvolveram a oralidade, a desinibição, a expressão corporal, dentre outros. Na sequência, apresentaremos alguns dos jogos realizados e reflexões sobre as experiências vivenciadas.

4.1 O Jogo de Baralho Pife das Rimas

O jogo “Pife das rimas” é uma adaptação do jogo de pife, com a mesma quantidade de cartas e no mesmo estilo de jogadas. A diferença está em que ao invés de números e naipes usamos as palavras e as figuras das respectivas rimas. O jogo “Pife das Rimas” possibilitou perceber que os alunos idosos e jovens poderiam trabalhar juntos e compartilhar conhecimentos. Além do aspecto socializador, favoreceu a alfabetização, pois propôs um exercício de autonomia, de conhecimento e ampliação do vocabulário. Aos poucos iam percebendo palavras dentro de outras palavras, comparavam palavras quanto às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas, à ordem de aparição das mesmas.

Este jogo possibilitou momentos prazerosos que forneceram uma riqueza de palavras que não apenas auxiliou na aprendizagem das rimas em si, mas incentivou a interação e despertou o interesse dos educandos. Quando trouxemos o jogo para a sala (tanto no estágio quanto no PIBID-EJA), num primeiro momento, achamos que não iria dar certo, porque os alunos não mostraram muito interesse pela atividade. Outros se achavam incapazes e não queriam nem tentar, mas depois de insistirmos para apenas experimentar a

atividade (Foi dito: *Se tu não gostar não precisa jogar*), alguns resolveram jogar e não precisou insistirmos mais porque, em seguida, estavam familiarizados.

Para realização deste jogo foi dividida a turma em grupos de quatro pessoas, o que dava em torno de três a quatro grupos dependendo da quantidade de educandos presente em sala. Francielle e eu ficávamos de intermediadoras, auxiliando nos grupos conforme a necessidade dos estudantes.

Durante o estágio, a Aluna **B**, que disse nunca ter jogado cartas e que não conseguia formar nenhuma rima no início do jogo, logo após a explicação sobre as regras e a maneira de jogar, começou a desenvolver rapidamente as jogadas e conseguiu fazer vários pares e, por fim, conseguiu ganhar uma rodada. No final do jogo, ela estava ajudando as colegas **A** e **E**, que ainda não tinham compreendido o funcionamento, auxiliando-as a formarem as rimas. No final, este jogo foi um dos mais aceitos pela turma e quase todos os alunos gostavam de jogar, sempre pedindo para repeti-lo. Durante o jogo “Pife das Rimadas” percebemos que os educandos anotavam as palavras, escrevendo nos cadernos as rimas que tinham feito. Cada palavra anotada era analisada pelos educandos: o formato, a semelhança das sílabas entre palavras, dos sons e as diferenças que as mesmas possuíam entre si. Aos poucos foram escrevendo frases com as palavras que rimavam e, por fim, ensaiavam a escrita de poemas. Para os educandos que anteriormente diziam não saber escrever ou interpretar textos lidos, esta foi uma maneira de desenvolverem aprendizagens significativas. Aprendi ao longo da graduação que “a conquista da autonomia é processual e duradoura feita na luta constante e coletiva, portanto, compreendemos que a escola pode ser um destes espaços fundamentais para que isso aconteça” (CUNHA, 2012, p. 114). Uma boa maneira de incentivar a escrita dos educandos foi dar liberdade para que os mesmos fizessem suas anotações, partindo daquilo que julgaram necessário.

Jogar, teve o sentido de encontrar satisfação e sentir-se seguro, sabendo que no jogo podemos ganhar ou perder, mas que também podemos, por meio dele, elaborar outras hipóteses de aprendizagem e ampliar o conhecimento. Segundo Kamii e DeVriès (1991, p, 285), “a melhor maneira de lidar com a competição nos jogos em grupos é desenvolver desde o início uma

atitude saudável e natural em relação à vitória ou à derrota, ao invés de evitar os jogos competitivos até que as pessoas se tornem “prontas” para eles.” Com isto, tentamos provocar no grupo que o importante não é ganhar sempre, mas participar de jogos e divertir-se com eles, para que seja um momento de prazer, aprendizado, convivência em grupos, independente de vencer ou não.



Figura 1 - Pife das Rimas (ACERVO PESSOAL)

4.2 Jogo Soma Dez e Joga Dez com Figuras Geométricas

No ensino “tradicional” de matemática nas escolas, não são ofertadas aos alunos oportunidades de expressão e participação no processo de construção do conhecimento. Exclui-se, com isto, a possibilidade de que compreendam a aplicabilidade destes conteúdos em sua vida fora do contexto escolar.

Na sala de aula do Estágio, com um grupo de alunos com variadas idades, uma das questões que eles trouxeram nos inquietou: uma aluna contou que tinha dificuldade quando precisava fazer os pagamentos de suas contas. Logo após, outros educandos também começaram a relatar suas dificuldades cotidianas. Alguns deles(as) não sabiam calcular o troco quando iam ao

supermercado fazer suas compras ou, ainda, fazer pagamentos de prestações. Um exemplo foi o relato da Aluna Y que precisava fazer o pagamento de duas contas: uma de 40 reais e outra de 35 reais tendo uma nota de 100 reais. Ela não tinha ideia de quanto era o montante de sua dívida e menos ainda de qual seria o troco que receberia depois de pagar as duas contas. Ela contava com a honestidade de seus credores ou, então, dependia de um de seus filhos para lhe dar os valores trocados e separados junto com cada uma das contas que iria pagar.

Para que estas questões fossem abordadas, levamos o Jogo “Soma Dez”. Este é um jogo que favorece o raciocínio lógico. Seu principal objetivo é contribuir com a realização de cálculos mentais. Este jogo foi desenvolvido a partir das aulas da professora Luciana Corso (Psicopedagogia II), sendo ele um dos jogos mais bem aceitos pela turma. Para jogá-lo são necessários um ou dois dados e várias tampinhas com duas cores diferentes. Inicia-se o jogo com a divisão do grupo em dois, depois decidimos quem começa a jogar os dados. Apesar de ser feito em grupo as jogadas são individuais, e não dependem o resultado da agilidade dos jogadores, uma vez que também depende da sorte de cada jogador. Caso o jogador tenha tirado nos dados o número 2, ele precisa responder: Qual o número que somado a 2 dará o resultado 10? Pode ser feito tanto com somas como com subtrações, de 10 ou mais (dependendo o número de dados). Durante as atividades com este jogo, percebemos que alguns alunos sabiam fazer cálculos mentais, sem ainda conseguir escrevê-los em seus cadernos.

Este jogo possibilitou aos estudantes desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo, a criatividade, a capacidade de abstração e interpretação. Também tornou-se significativo para o desenvolvimento da solidariedade, do respeito e da responsabilidade com o outro, pois puderam cooperar entre si, durante a sua realização. A ludicidade foi, sem dúvida, fundamental para a aprendizagem dos educandos da EJA, permitindo o desenvolvimento da iniciativa, da imaginação, da criatividade e despertando o interesse pelo cálculo mental.



Figura 2 - Jogo Soma Dez (ACERVO PESSOAL)

O “Joga Dez com Figuras Geométricas” é um jogo de raciocínio lógico, o qual não só auxilia na soma, mas também traz o conhecimento de diferentes formas geométricas (outro importante conhecimento matemático). O jogo pode ser jogado fazendo a soma das figuras geométricas iguais, em uma rodada. Na outra, pode ser feita a soma ou subtração com figuras geométricas diferentes.

Durante as aulas, trabalhar com jogos possibilitou a integração e o desenvolvimento de atividades em grupo. No início do estágio podíamos perceber que os educandos apesar de possuírem um bom relacionamento, mantinham certo distanciamento: jovens de um lado, idosos de outro. Um dos motivos em produzir aulas que proporcionassem um ambiente lúdico era chamar a atenção e manter o foco dos educandos nas atividades desenvolvidas. As aulas que contemplavam jogos davam um ar de maior descontração, permitindo, assim, um melhor relacionamento. Também favorecia uma abertura para perguntar sobre suas questões de aprendizagem sem sentirem-se constrangidos. Percebia-se que quando um deles perguntava, abria espaço para os demais, que também tinham dúvidas, fazerem perguntas.

Os jogos estimulavam perguntas, pois tinham o interesse em saber se estavam fazendo as sequências das jogadas corretamente. Durante o “Jogo Soma Dez das Figuras Geométricas”, um aluno pergunta se pode fazer uma sequência com diferentes figuras geométricas. Pergunto a ele qual é a regra do jogo e relembro que é apenas formar dez com figuras iguais e que nessa rodada não priorizamos as somas de figuras diferentes, ao mesmo tempo.

Com os jogos, percebíamos os educandos mais espontâneos e integrados nas atividades e, ao mesmo tempo, ansiosos por tal momento. Esqueciam, muitas vezes, o receio e a timidez que possuíam em uma aula mais “tradicional”, onde o aluno teria uma maior exposição diante da turma para perguntar sobre suas dúvidas. É necessário fazer com que valha a pena os objetos de reflexão, pois os jogos são como um convite para a interação, eles são capazes de seduzir e introduzir bons hábitos nos educandos, podendo e devendo, assim, serem utilizados como ótimos recursos pedagógicos. Para Vygotsky (1998), “o ato de jogar possui enorme influência no desenvolvimento do sujeito, pois ele preenche suas necessidades.”

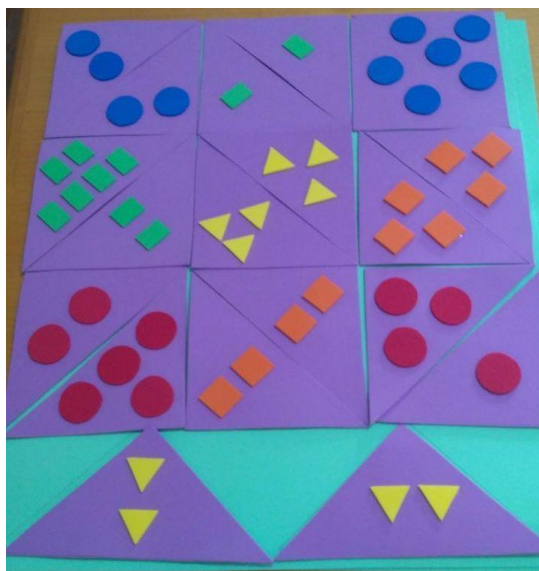


Figura 3 - Jogo Soma Dez das figuras geométricas (ACERVO PESSOAL)

4.3 Bingo das somas

O jogo “Bingo da Soma” era composto por somas e problemas matemáticos. Foi um dos jogos que foi pouco utilizado no estágio, porque os

alunos preferiam fazer o sorteio de todas as somas antes de começar a jogar e isso demandava muito tempo e alguns alunos perdiam o interesse devido à demora.

O jogo deixava de ser interessante para alguns, mas para outros era o contrário, pois eles faziam questão de anotar todos os cálculos e conferi-los a cada jogada. Cada vez que acertavam, sentiam-se recompensados com o fato de terem feito um cálculo corretamente, inclusive solicitando que fizéssemos a correção das atividades no quadro e colocando um “certo” em seus cadernos. As jogadas eram feitas da seguinte maneira: em uma caixa eram colocados problemas matemáticos relacionados ao dia a dia dos educandos:

A aluna Y foi a um passeio e gastou 20 reais em alimentação, mais 15 reais no transporte. Quantos reais a aluna Y gastou com o passeio?

A aluna X possuía 50 reais. Foi ao supermercado comprar alguns mantimentos que precisava para a semana: Pelo pão, pagou 5 reais. Em dois sabonetes mais 5 reais. Comprou dois quilos de carne, sendo que cada quilo custou 12 reais. Quanto sobrou de troco dos 50 reais para a aluna X?

Os resultados dos cálculos constavam nas cartelas. Depois do jogo, quem quisesse poderia copiar os problemas em seus cadernos. O interesse dos educandos, além de finalizar a sua cartela, também estava em acertar os cálculos. Percebemos, também, que gostavam de ter seus nomes aliados aos problemas dos jogos trazendo relatos do seu cotidiano.

Conseqüentemente, por meio dos jogos, os sujeitos exercitaram a capacidade de lidar com as emoções (espera, dúvida, ansiedade), mais especificamente, com os sentimentos aflitivos e os desafios. Também tiveram acesso a alternativas para enfrentar situações do seu cotidiano, pois os problemas abordavam estas temáticas.

4.4 Jogos de Trilhas: Jogo da Aprendizagem

Esse é um jogo que possibilitou aos educandos trabalhar em grupo. Para que eles tivessem jogos para si, foi proposta a construção em sala de aula. Para jogar, cada educando recebeu um pequeno carro com cores diferentes. Inicia-se o jogo com um sorteio, a fim de indicar a ordem das jogadas. Na sequência, de uma caixa surpresa, eram retirados pequenos papéis que continham perguntas, contemplando diferentes áreas do conhecimento. Ganhava o jogo aquele que avançasse as casas e passasse primeiro a linha da chegada. Durante o jogo havia diversos obstáculos que lhes fariam regredir ou progredir. Selecionamos, para este jogo, algumas perguntas que envolviam conhecimentos matemáticos:

A nossa escola possui três turmas de T3. A turma A possui 20 alunos enquanto que a turma B tem apenas 18 e a turma C tem a metade da soma das duas turmas. Quantos alunos estudam nas três turmas de T3 da escola?

A aluna B, durante o estágio, que quase sempre dizia não saber fazer as atividades, nem ler ou escrever, quando estava no momento do jogo fazia o possível para ganhar. Ficava focada para não perder a vez por desatenção. Por diversas vezes, apresentava estratégias de mudanças nos jogos quando não estava conseguindo ter êxito nas jogadas e, às vezes, ensinava isso para os demais colegas também conseguirem alcançar seus objetivos.



Figura 4 - Jogo de Trilha (ACERVO PESSOAL)

4.5 Jogo memória de Porto Alegre

Este jogo foi interessante para aqueles alunos que não sentiam segurança em participar de jogos competitivos ou no grande grupo. Para jogá-lo, os educandos precisavam organizar seu raciocínio, prestar bastante atenção aos desenhos, a fim de formar os pares. Para os alunos jovens, da turma de estágio, foi mais difícil jogá-lo, considerando que não identificavam, com facilidade, as fotos antigas da cidade de Porto Alegre, a fim de compará-las com a imagem atual, já que, muitas vezes, era quase impossível saber que as figuras faziam parte de uma mesma localização.

Um fato importante é que o jogo possibilitou trazer a história de Porto Alegre, a partir de fotos. Para os alunos adultos e idosos que conheciam a capital há mais tempo, era motivo de reviver e trazer memórias de lugares que foram mudando ao longo do tempo: a mudança dos meios de transporte; o que era a Ilhota⁶ e hoje é o bairro Menino Deus, dentre tantas outras.

Esse jogo gerou dúvidas e questionamentos, pois a visão dos educandos mais jovens era bem diferente da visão das pessoas que conheceram a estrutura antiga. Para os moradores da capital e pessoas que já conheciam os locais há bastante tempo, esse jogo não só fez um exercício de memória como também foi uma viagem no tempo. Para outros, tudo foi novidade e surpresa. O jogo trouxe conhecimentos sobre vários fatos históricos da cidade de Porto Alegre: as enchentes nas ilhotas; o incêndio nas lojas Renner; a mudança de local do riacho Ipiranga e sua canalização. Muitos dos alunos desconheciam essas informações e voltavam no dia seguinte contando que haviam compartilhado com familiares o que aprenderam, nos trazendo relatos de outras concepções sobre os lugares observados.

⁶ Antigo bairro negro e quilombola, onde nasceu o cantor e compositor Lupicínio Rodrigues (1914-1974).

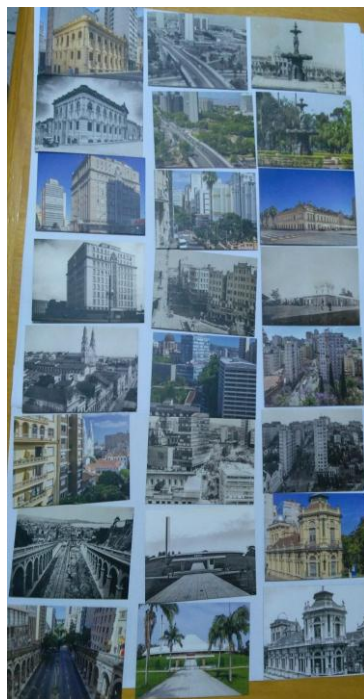


Figura 5 - Jogo da Memória de Porto Alegre (ACERVO PESSOAL)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso surgiu a partir de uma análise sobre a experiência com a inserção de jogos didáticos e práticas lúdicas, nas aulas ministradas durante o estágio obrigatório e a atuação como bolsista do PIBID, na Educação de Jovens e Adultos. Partindo da perspectiva inicial, baseada nos objetivos gerais e na metodologia utilizada, percebi que a ludicidade na EJA não é um assunto muito discutido, talvez pela associação do jogo e da ludicidade com a infância e a possibilidade de infantilização da sala de aula.

Na busca por trabalhos de conclusão de curso que me dessem subsídios para a realização da pesquisa, poucas foram as obras encontradas sendo, de fato, a grande maioria voltada para a educação de crianças. Um dos poucos trabalhos produzidos sobre a ludicidade na EJA, encontrado no Lume-UFRGS, foi escrito por Carla Ludwig (2014). Sendo este um campo pouco explorado, observei que apesar de não ser um assunto muito comentado, ele tem potencial para abranger temáticas importantes para a aquisição de conhecimentos pelos educandos da EJA e para motivar àqueles que, porventura, não estejam interessados nas aulas. Por intermédio destas experiências, pude conhecer e aprender muito sobre a desigualdade social e a realidade de cada educando, compartilhando saberes com os mesmos.

Refletir sobre como os sujeitos da EJA aprendem e pensam, segundo Oliveira (1999, p. 60), envolve “transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.” Estas são algumas das características dos sujeitos da EJA. A partir da minha experiência com a docência no PIBID-EJA e no estágio obrigatório do 7º semestre da Pedagogia, como já referido, pude vivenciar trocas de conhecimentos, por meio do planejamento de aulas que objetivaram proporcionar aos educandos aprendizagens em um ambiente descontraído, que respeitasse esta sua condição de jovens e adultos trabalhadores. Foi possível refletir e questionar se aqueles educandos se permitiriam jogar e se já tinham sido convidados para tal, pelas professoras das turmas ao longo do ano/período letivo. Pude perceber o aprimoramento das aprendizagens dos

educandos e, após estas aulas com jogos, perguntei a eles se as percebiam. Através do retorno que obtive deles, sobre esta minha indagação, posso afirmar que para aqueles sujeitos tal experiência lhes proporcionou algo novo e, com isso, me encorajei a aprofundar tal pesquisa que se concretizou em meu trabalho de conclusão de curso. Se quisermos uma educação com qualidade, por que não utilizar jogos didáticos na EJA, se a ludicidade faz parte da constituição dos sujeitos? (LUDWIG, 2014)

Fazendo desta, algo amplo, com significações nas quais os educandos se identificam e possam fazer/se sentir elementos fundamentais deste processo. Assim podemos também pensar em uma educação dinamizadora, formadora de pessoas pensantes que possam sair de zona de conforto e ir para a luta em busca de algo maior. (LUDWIG, 2014, p. 20).

Considero que o debate acerca das temáticas aqui colocadas não se encerra neste trabalho. A falta de materiais específicos, como os jogos didáticos, para trabalhar na formação de jovens e adultos, é notória. Enquanto deficitária, gera prejuízo e delimita as formas de aquisição do conhecimento, que ficam restritas às aulas “tradicionais”. Este quesito tem sido presente e não há uma alternativa imediata para que estas demandas sejam solucionadas.

Um planejamento flexível é fundamental. Os(as) educadores(as) precisam manter-se absolutamente atentos(as) às evidências que a turma possa apresentar de novas temáticas a serem trazidas, considerando as possibilidades e interesses dos educandos. Com isto, a prática de sala de aula deve acontecer sempre a partir do questionamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos, que deverão ser priorizados, a fim de despertar, entre os educandos, a partilha de conhecimentos.

Percebi que os jogos e a ludicidade na EJA, contribuem para o aprendizado e a emancipação dos educandos. Sob este ponto de vista, não compete somente aos alunos ou somente aos professores esse processo de aprendizagem, mas a ambos. Com isto, o processo de aprender está relacionado tanto aos aspectos cognitivos, quanto aos afetivos e esta foi uma das questões mais evidentes neste trabalho.

O processo de planejamento é imprescindível para qualquer ação educativa, tendo em vista que os educandos não aprendem da mesma maneira, exigindo um planejamento diferenciado buscando alcançar o

conhecimento de cada um. Além disto, quando consideramos os estudantes da EJA na sua condição de “não crianças”, nos deparamos com diferentes saberes que, conforme Freire (2003), não são maiores, nem melhores, são apenas diferentes em cada sujeito.

Algumas vezes, na experiência com a EJA, identifiquei que por meio dos jogos didáticos alguns estudantes conseguiram adquirir conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e a matemática, que não eram alcançados sem o uso dos jogos. O lúdico está e faz parte das nossas vidas desde o princípio da humanidade. O prazer, o fascínio e a comoção do jogar são algo que ultrapassam explicações. Sendo assim, constatamos o quanto o lúdico está relacionado à vida humana, como seu constituinte.

A ludicidade converteu-se, então, em instrumento mediador das aprendizagens, proporcionando, assim, momentos que fizessem a diferença na vida dos educandos da EJA, partindo da minha experiência. Foi por intermédio dos jogos que as propostas das aulas foram tomando sentido, aliando-os aos conteúdos escolares. Compreendemos que o jogo traz uma mistura de desejos e de interesses dos educandos, desejo de ganhar e competir, mas também de interagir com os jogos de forma colaborativa. Além disso, faz com que o aluno supere seus próprios medos, o que pode estimulá-lo a conhecer seus próprios limites e as possibilidades de superação. Os jogos fazem com que os educandos, mesmo quando estão em desvantagem, avaliem seus limites e reflitam sobre o que precisam desenvolver mais, sua relação interpessoal, aprender a aceitar o erro e aprender com eles, acertar e se orgulhar disso, entender que faz parte, também, tropeçar e buscar seguir adiante.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: **técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ATLAS do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/porto-alegre_rs>. Acesso em: 24/06/2018.

CASTILHO, Marlene da Aparecida, TONUS, Loraci Hofmann. **O lúdico e sua importância na Educação de Jovens e Adultos**. 2008, p. 2. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/viewFile/416/210>>, Acesso em: 22/04/2018.

COELHO, Patrícia M. F. **Um Mapeamento do Conceito de Jogo**. Pós-Doutorado TIDD-PUC-SP/Bolsista FAPESP. Revista GEMInIS. Ano 2 - n. 1, p. 293 – 311.

CORSO, Luciana V. **Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia**. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (ORG). **Espaços Psicopedagógicos em Diferentes Cenários**. EDIPUCRS/POA, 2013, p. 99 – 120.

CUNHA, Aline Lemos da. **Algumas reflexões sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; SOUZA, Denis Nicola Froner de; FISS, Dóris Maria Luzzardi; DRESCH, Nelton Luis.. (Orgs.). **Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA**. 1ed. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012, v. 1, p. 109 - 115. Disponível em: <https://issuu.com/panoramacritico/docs/entre_imagens_e_palavras>, acesso em 10/04/2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Ministério da

Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CE_B_11_2000.pdf>. Acesso em 10/05/2018.

DEVRIES, Rheta. KAMII, Constance. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações na teoria de Piaget**. Editora Trajetória Cultural, 1991.

FERREIRA, Débora Pinheiro et. all. **Alfabetização de alunos da Educação de Jovens e Adultos: uma proposta diferenciada**. Resumo. Salão de Ensino, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/133244>>. Acesso em: 18/005/2018.

FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Silveira Aline Durán. **Jogo e Educação: o que pensam os educadores**. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n63/v20n63a05.pdf>>. Acesso em:

FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade**. Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf>>. Acesso em: 15/06/2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. Editora Cortez, 7ª edição. São Paulo 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42. ed. 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GALDINO, Albaneide, et all. **A ludicidade como mediação pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos na escola municipal Marcionílio Rosa Irecê BA**. Revista Discentis, 1º edição, dezembro 2012.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. São Paulo: CEDI, 1992. Disponível em: <http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/Alfabetizacao_de_adultos__Regina_Hara.pdf>. Acesso em: 12/04/2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, Brincadeira do Brasil**. Espacios en Blanco. Revista de Educación [en línea] 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806007>> Acesso em: 18/05/2018.

LUDWIG, Carla Angelica. **Maria esperança, Suzana e outras Marias: aprendizagem do lúdico na EJA na experiência de construção de fotonovela**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/102977>>. Acesso em: 22/04/2018.

MOURA, Mayra Patrícia. **A Organização Conceitual em Adultos Pouco Escolarizados**. Artes Médicas: Investigações cognitivas. Porto Alegre 1999.

NÓVOA, António. (Org). Vida de professores. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/16442246>. Acesso em: 18/06/2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. OLIVEIRA, Barbosa Marcos. **Organização Conceitual e Escolarização**. Artes Médicas: Investigações cognitivas conceito, linguagem e cultura. Porto Alegre, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. O problema da alfabetização. In:_____. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 16. ed. São Paulo Autores Associados: Cortez, 2010.

RUBINSTEIN, Edith. Utilização do jogo e da brincadeira em psicopedagogia: **uma abordagem clínica**. Psicopedagogia, São Paulo, v. 10, n. 21, jan-jul, 2013, p 15-19.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: **O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis- RJ: Vozes 1997.

SCHWARTZ, Suzana. Conceito de alfabetização / O contexto da alfabetização no Brasil. In:_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 224.

WANDERER, F. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física. Edição 1. Ed, 2014. 292 p.