



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO CAMPO

João Pessoa
2017

AISLAN RAFAEL LEMOS ROLIM

**EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba como
pré-requisito para obtenção do título de
mestre.

Orientador (a): Profa. Dra. Juliene Pedrosa

João Pessoa
2017

R748e Rolim, Aislan Rafael Lemos.
Explorando jogos de língua portuguesa como instrumentos
facilitadores na alfabetização de jovens e adultos do campo /
Aislan Rafael Lemos Rolim. - João Pessoa, 2017.
88 f.: il. -

Orientadora: Juliene Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHLA

1. Educação – jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Jogos
educacionais. I. Título.

UFPB/BC

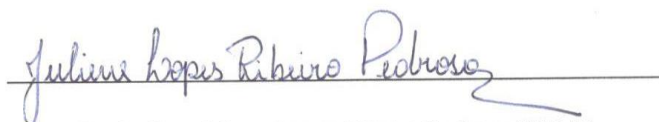
CDU: 37(043)

AISLAN RAFAEL LEMOS ROLIM

EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO CAMPO

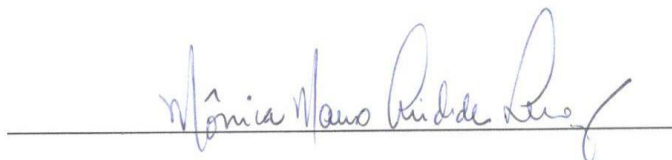
Dissertação aprovada em 10 / 04 /2017

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (MPLE)

(Orientadora)



Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (MPLE)

(Avaliador Interno)



Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (PROLING)

(Avaliador Externo)

*Aos meu pais,
Assuero Francisco e Marta Lúcia.*

RESUMO

Este estudo tem como propósito apresentar o resultado do uso de jogos de alfabetização como uma estratégia de ensino visando à alfabetização de Jovens e Adultos do Campo. Para a fundamentação teórica, realizamos diversas leituras e reflexões desde o início da escolarização de adultos no período da colonização até os dias atuais. A concepção de alfabetização que norteou nosso estudo foi baseada nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), Kleiman (2005), Leal (2004), Morais (2005). Quando refletimos sobre o uso de jogos em sala de aula e a ludicidade no processo de ensino de jovens e adultos, levamos em consideração os estudos de Brougere (1998), Oliveira (2016) e Becker (2016). Realizamos o projeto de ação pedagógica em uma escola do município de Cabo de Santo Agostinho – PE, especificamente, em turma com doze alunos da Educação de Jovens e Adultos. Desses doze alunos, selecionamos três que participaram de todas as atividades propostas, para fazermos uma análise comparativa entre o antes e do depois da realização da prática. No final da nossa análise, pudemos perceber um avanço na construção das hipóteses de escrita dos alunos diante da nossa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação de jovens e adultos; Jogos Educacionais.

ABSTRACT

This study aims to present the result of the use of literacy games as a teaching strategy for young people and adults in rural area. For the theoretical basis, we made several readings and reflections from the beginning of adult schooling in the period of colonization to the present day. The literacy conception that guided our study was based on the contributions of Ferreiro; Teberosky (1985), Kleiman (2005), Leal (2004), Morais (2005). When we reflect on the use of playfulness and classroom games in the process of teaching young people and adults, we take into account the studies by Brougere (1998), Oliveira (2016) and Becker (2016). We carried out the pedagogical action project in a school in the Cabo de Santo Agostinho City - PE, specifically in a class with twelve students of Youth and Adult Education. From these twelve students, we selected three who participated in all the proposed activities, to make a comparative analysis between the before and after the practice. At the end of our analysis, we could see an advance in the construction of students' hypotheses of writing from our practice.

KEYWORDS: Literacy; Education of young people and adults; Educational Games.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Nível <u>Pré</u> -Silábico.....	31
Imagem 2 – Nível Silábico.....	32
Imagem 3 – Nível Silábico-Alfabético.....	33
Imagem 4 – Auto Ditado.....	49
Imagem 5 – Atividade Consolidação 01: Bingo de Letras.....	52
Imagem 6 – Atividade de Consolidação 02: Bingo de sons iniciais.....	54
Imagem 7 – Atividade de consolidação 03: <u>Caça-rimas</u>	56
Imagem 8 – Atividade 03: Ficha do jogo “Quem escreve sou eu”.....	58
Imagem <u>9</u> – Estudante 1 – Atividade diagnóstica inicial.....	60
Imagem 10 – Estudante <u>1</u> – Atividade 01.....	61
Imagem 11 – Estudante <u>1</u> – Atividade 02.....	62
Imagem 12 – Estudante <u>1</u> – Atividade 03.....	63
Imagem 13 – Estudante <u>1</u> – Atividade 04.....	64
Imagem 14 – Estudante <u>1</u> – Atividade de diagnose final.....	65
Imagem 15 – Estudante <u>2</u> – Atividade Diagnóstica Inicial.....	66
Imagem 16 – Estudante <u>2</u> – Atividade 01.....	67
Imagem 17 – Estudante <u>2</u> – Atividade 02.....	68
Imagem 18 – Estudante <u>2</u> – Atividade 03.....	69
Imagem 19 – Estudante <u>2</u> – Atividade Diagnóstica Final.....	70
Imagem 20 – Estudante <u>3</u> – Atividade de Diagnose Inicial.....	71
Imagem 21 – Estudante <u>3</u> – Atividade 01.....	72
Imagem 22 – Estudante <u>3</u> – Atividade 02.....	73
Imagem 23 – Estudante <u>3</u> – Atividade 03.....	74
Imagem 24 – Estudante <u>3</u> – Atividade 04.....	75
<u>Imagem 25</u> – <u>Estudante 3</u> – <u>Atividade Diagnóstica</u>	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
CEAA	Campanha De Educação De Adolescentes E Adultos
CNE	Conselho Nacional De Educação
CNEA	Campanha Nacional De Erradicação Do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional De Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional Para A Educação De Adultos
CV	Consoante – Vogal
CVV	Consoante-Vogal-Vogal
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação De Jovens Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNEP	Fundo Nacional De Ensino Primário
FUNDEB	Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Da Educação Básica E De Valorização Dos Profissionais Da Educação
LDB	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
MEC	Ministério Da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro De Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio
PNAA	Plano Nacional De Alfabetização De Adultos
PNAIC	Pacto Nacional Da Alfabetização Na Idade Certa
PNE	Plano Nacional De Educação
PNE	Plano Nacional De Educação
PROEJA	Programa De Integração Da Educação Profissional Ao Ensino Médio Para Jovens E Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional De Inclusão De Jovens
SEA	Sistema De Escrita Alfabética
SENAI	Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial
UNESCO	United Nations Education Social And Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO SABER DE JOVENS E ADULTOS.....	14
2.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	14
2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
2.3 A LUDICIDADE POR MEIO DOS JOGOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO.....	35
2.4 OS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 ESCOLA SELECIONADA.....	45
3.2 PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS ESTUDANTES.....	46
3.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....	48
3.3.1 Aplicação do Jogo 1: Bingo de Letras.....	51
3.3.2 Aplicação do Jogo 2: Bingo dos sons iniciais.....	53
3.3.3 Aplicação do jogo 3: Caça-rimas.....	55
3.3.4 – Aplicação do jogo 4 – Quem escreve sou eu.....	57
4 ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DA PRÁTICA.....	60
4.1 ESTUDANTE 1	60
4.2 ESTUDANTE 2	65
4.3 ESTUDANTE 3.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A – Termo de consentimento.....	84

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que tem como propósito atender pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa. Em geral, esses alunos chegam às salas de aula com uma visão de mundo muito mais ampla do que a das crianças, o que exige do professor a execução de um trabalho de que forma a conduzir esses alunos a vivenciarem situações mais práticas e próximas da sua realidade, no intuito de incentivá-los o interesse nos estudos.

Os docentes de jovens e adultos geralmente são formados para atuar no ensino fundamental e costumam ensinar crianças e adolescentes em turmas de ensino regular. Devido à proximidade de conteúdos e currículos, esses profissionais acabam repetindo os mesmos métodos de ensino utilizados para as crianças nas classes de jovens e adultos. Apesar de ser o mesmo currículo, os jovens e adultos procuram as salas de aula com outros objetivos e finalidades. Sendo assim, é de extrema importância a adaptação de atividades e métodos de ensino à realidade dessas pessoas, pois segundo a Revista Nova Escola¹ (2014, p.01) “O trato infantilizado é, inclusive, um dos motivos que afastam os alunos da EJA da escola e pode ser apontado como uma das causas para a queda de 6% nas matrículas, revelada no último censo escolar”.

Dos vários conhecimentos que fazem parte do aprendizado de jovens e adultos, destaca-se o ensino da língua portuguesa. O ensino da língua portuguesa para esta modalidade propõe práticas de apropriação da escrita alfabética, práticas de leituras, produções textuais e apropriação da norma padrão da língua portuguesa.

Na educação do campo, o ensino da língua portuguesa enfrenta outras variáveis que aumentam as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Os jovens e adultos no dia a dia, se utilizam de uma linguagem não culta e, ao terem contato com a norma culta da língua portuguesa, apresentam bastante dificuldade, tanto na compreensão da escrita, como na leitura correta das palavras.

¹ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/alfabetizar-eja-muda-planejamento-aulas-694005.shtml>

Diante do exposto, emerge a problemática norteadora do presente projeto: **Qual a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos do campo?**

Para responder a problemática proposta, o estudo tem como objetivo geral discutir, apresentar, analisar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização na educação de jovens e adultos.

Para atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever sobre as dificuldades em relação ao sistema de escrita alfabético por parte dos alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em uma escola de educação do campo;
- Analisar os objetivos propostos nos jogos e os objetivos atingidos após a aplicação;
- Identificar os avanços e as dificuldades dos alunos após o trabalho com os jogos nas aulas de língua portuguesa.

Estudos que buscam evidenciar práticas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino são de grande relevância, tendo em vista as dificuldades e até mesmo a falta de preparação docente para a atuação na área. Assim, o desenvolvimento de um estudo sobre o tema pode servir de orientação didática para os professores sobre o sistema de escrita alfabético de forma lúdica no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos do campo.

Pretende-se auxiliar os docentes na compreensão da importância dos jogos para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e letramento, uma vez que se acredita que a utilização desse recurso pode alcançar resultados significativos na aprendizagem dos discentes. Além das aprendizagens relacionadas ao campo da linguagem, podem também ser desenvolvidas outras competências relevantes para a vida em sociedade, a interação entre indivíduos, respeito ao outro, cumprimento de regras e as discussões de ideias.

Com relação aos objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que vai buscar evidenciar e descrever as relações observadas em todo o processo, a fim de identificar o impacto da aplicação dos jogos no ensino do português para jovens e adultos do campo.

Quanto às técnicas a serem utilizadas para operacionalizar o estudo, destaca-se a pesquisa bibliográfica, em que será feita uma revisão na literatura concernente à temática em análise. Também será utilizada a técnica de levantamento, com a aplicação de questionário e de entrevista junto aos docentes envolvidos na pesquisa, a fim de identificar a sua percepção com relação aos impactos provocados pela utilização dos jogos na sua prática. Outra técnica a ser adotada será a pesquisa participante, uma vez que haverá a interação direta entre pesquisador e pesquisados.

Como o tratamento dos dados evidenciados será feito de forma descritiva, a abordagem do problema se caracterizará como qualitativa, uma vez que não serão empregados elementos estatísticos.

Ao tratarmos dos jogos, é interessante destacar o que Huizinga (2000) discute sobre o jogo, ou seja, que este é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido.

Com isso a prática do jogo vai além de se estabelecer determinados critérios sobre quem é o vencedor, ou aquele que não alcança o objetivo proposto pela sociedade perdendo sentindo que as regras não são alcançadas. Porém a maior reflexão é que a partir do jogo o indivíduo também passa a entender que ou existe o esforço para se alcançar determinadas regras propostas ou ele não irá além do que se coloca em seu meio social.

Assim, verificar que as regras do jogo se aplicam ao seu cotidiano faz com que o ser humano perceba que para se alcançar determinado objetivo é necessário se adaptar às regras e assim, muitas vezes, ultrapassar as barreiras da exclusão social, como se pode verificar na maioria dos alunos que procura as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Para detalhar as etapas da pesquisa que realizada, estruturamos esta dissertação em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo de fundamentação teórica, intitulado **O Jogo na Construção do Saber de Jovens e Adultos**, trouxemos a **Trajetória da EJA: breve histórico**, uma reflexão sobre o **Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos** e sobre a **Ludicidade por Meio dos Jogos: contribuição para o ensino na Construção do Saber de Jovens e Adultos**, com ênfase para os **Jogos de Alfabetização e Processo de Aquisição da Escrita**.

O capítulo seguinte apresenta os **Procedimentos Metodológicos**, especificando a **Escola Selecionada**, o **Perfil Social e Acadêmico dos Estudantes** e a **Descrição das Atividades** desenvolvidas na escola, em que detalhamos a aplicação dos quatro jogos.

No capítulo da análise, descrevemos os resultados obtidos com a prática desenvolvida e analisamos comparativamente as atividades dos três estudantes mais assíduos.

E, por fim, trazemos as **Considerações Finais**, seguidas das referências utilizadas como base para este trabalho.

2 O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO SABER DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção iremos discutir temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) dividida em três seções. A cada capítulo uma temática diferente será lançada tendo como base a fundamentação teórica da nossa problemática de estudo: Qual a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos do campo?

Primeiramente, faremos um resgate histórico sobre os fatos mais marcantes na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Iremos entender as políticas públicas que surgiram ao longo das décadas para atender a esse público. Logo após, iremos discutir sobre os conceitos de alfabetização e as hipóteses de escrita que os estudantes passam até se apropriarem do sistema de escrita alfabético. E, finalizando este capítulo, vamos apresentar experiências exitosas com o desenvolvimento de jogos na educação. Iremos mostrar quão prazeroso e enriquecedor pode se trabalhar com jogos em qualquer idade de escolarização.

2.1 TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL: breve histórico

Pensar na formação educacional a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pensar em uma educação que deverá estar relacionada ao desenvolvimento do conhecimento para além da sala de aula; uma educação que seja compreendida também como a que se desenvolve em espaços familiares, no local de trabalho, associações, igrejas. Enfim, uma educação que não se limita ao campo de uma educação exclusivamente formal (compreendendo esta como sendo a educação escolar), mas considerando ainda que a educação informal que contribui para a sistematização dos saberes dos sujeitos, como nos propõe a pensar Freitag (2005), trazendo um aparato teórico que nos propicia uma mais profunda compreensão do papel da educação - intencional - e do seu papel na formação do indivíduo.

[...] A educação vem a ser um processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática e, por sua vez controlada, planejada, mantida e

reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõe... A educação, compreendida no sentido mais amplo como socialização, encontra agentes nas mais variadas formas e instituições. As mais fundamentais são a família..., a escola e o lugar de trabalho (incluindo sindicatos, partidos, clubes, o boteco de esquina, etc.) [...] (FREITAG, 2005, p. 25)

A EJA pode ser comumente confundida com educação não-formal, educação popular e educação comunitária, mas, segundo Gadotti e Romão (2006 apud. FRIEDRICH *et. al*, 2010), não o são. A educação de adultos caracteriza-se, de acordo com a UNESCO (United Nations Education Social and Cultural Organization), em uma área especializada da educação.

A história da EJA apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas em que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Desta forma, a EJA no Brasil compõe um dos primeiros capítulos da história do desenvolvimento da educação. Para o desenvolvimento deste resgate histórico, consultamos Friedrich *et al*. (2010), que nos servirá, principalmente, de base, muito embora não seja a única, como poderá ser observado no decorrer desta seção.

Isso porque se inicia a partir dos jesuítas que, para a catequização dos indígenas, quando da colonização, ensinava-os a ler e escrever. Os colonizadores também recebiam instrução para que os índios pudessem servir aos interesses da corte, ou seja, a formação de trabalhadores era para atender à aristocracia portuguesa (diante da chegada da família real ao Brasil). É, então, quando surge a primeira escola noturna (que se expandiram rapidamente chegando, em um intervalo de tempo de 20 anos (1854 a 1874), a 117 escolas), com fins bem específicos: a catequização e o esclarecimento dos colonos sobre seus direitos e deveres.

A educação dos adultos tinha um claro objetivo de formá-los para servir. Isso se torna mais explícito quando da criação da Lei Saraiva², que proibia o voto dos analfabetos por compreendê-los incapazes e inabilitados. Os que

²«DECRETO Nº 3.029, DE 9 DE JANEIRO DE 1881 - Publicação Original - Portal Câmara dos Deputados». www.camara.leg.br. Consultado em 2016-04-04.

tinham acesso à precária educação ofertada eram formados para atender aos interesses da corte.

No século XVIII, ocorre a expulsão dos jesuítas do Brasil, compreendendo não haver mais interesse na campanha de fé, posto que ao Estado esta não teria mais utilidades.

O discurso, tão atual e repetido, de que “a educação é a solução dos problemas da nação”, surge no período de transição do Império para República, em que se buscava a imediata supressão do analfabetismo. Durante o período de república, o analfabetismo era uma vergonha nacional. As pessoas tinham que ser alfabetizadas, pois era através da alfabetização que elas iriam alcançar a elevação moral e intelectual do país – além do mais, analfabetos não podiam votar, pois, como já foi mencionado, a “Lei Saraiva” proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como status de ascensão social, e o analfabeto era considerado um incapaz, um ser inábil socialmente. Para isso houve uma expansão da rede escolar, e o surgimento, em 1910, das “ligas contra o analfabetismo”. A partir da preocupação com a regeneração das massas e o disciplinamento das camadas populares, surge o primeiro profissional de educação e a escola renovada. Contudo, a educação (estendendo-se à educação de adultos) só passa a ser um dever do Estado, com a Constituição de 1934, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na década de 40, a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes em educar para o desenvolvimento industrial para o país vincula a educação de adultos à educação profissional. Neste período (1942), surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesta mesma década, o professor Anísio Teixeira cria e viabiliza a regulamentação, com objetivo garantir recursos permanentes para o ensino primário, do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).

A partir de então, a EJA se estruturou seguida de fatores como a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), quando o governo brasileiro lança pela primeira vez a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (a campanha foi uma indicação da UNESCO diante dos altos índices de analfabetismo).

Em 1949, realiza-se o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, um evento de extrema importância para a educação de adultos e, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Contava com um corpo de profissionais de áreas diversas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural.

Ainda nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, para os quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Em 1963, a CNEA foi extinta por dificuldades financeiras.

No final da década de 50 e início da de 60, começam a surgir movimentos de base, paralelos à ação governamental, que consistiam da ação da sociedade civil, ansiosa por uma mudança no quadro socioeconômico e político. Esses movimentos eram voltados para a alfabetização de adultos. Nesse novo contexto, em que se buscavam novos métodos para a educação, o analfabetismo não é mais visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade que tem como base a injustiça e a desigualdade.

Juscelino Kubitschek, demonstrando uma preocupação maior com a conscientização do povo e com a participação popular das camadas mais pobres da sociedade, para a construção do país em um esforço conjunto, convoca, em 1958, o “Congresso de Educação de Adultos”, onde grupos de vários estados são convidados a relatarem suas experiências. Destaca-se a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire. Entre as diversas críticas, apontava-se a necessidade de uma educação com o homem e não para o homem, uma renovação dos métodos e processos educativos, em que fossem extintos os processos apenas auditivos, substituindo o discurso pela discussão e participação do grupo.

Como fruto principal do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, é criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, assim como outros movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de organização popular. Sobretudo, o Movimento de Educação de Base resiste até 1969, tendo o apoio da igreja.

Em 1964, entra em vigor a ditadura militar no Brasil que extingue vários (se não todos) programas educacionais de caráter popular. Um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros meios de manter o regime.

Durante 21 anos (1964 – 1985), o Brasil mergulha em uma nova fase da sua história. O país viveu um regime de governo militar que marcou a nação, seu povo e suas instituições. Esse período foi caracterizado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

A rigor, a crise política se arrastava desde a renúncia de Jânio Quadros em 1961. O vice de Jânio era João Goulart, que assumiu a presidência num clima político adverso. Seu prestígio nesse momento era imenso, pois seu programa tinha sustentação nas reformas de base e essa tendência era conhecida de todos, neste plano, Jango prometia mudanças radicais na estrutura agrária, econômica e educacional do país. Sob essa perspectiva, do bem-estar social, estudantes, organizações populares e trabalhadores ganharam espaço, causando a preocupação das classes conservadoras como, por exemplo, os grandes empresários.

No dia 13 de março de 1964, João Goulart realiza um grande comício na Central do Brasil (Rio de Janeiro), onde defende as Reformas de Base. Seis dias após, em 19 de março, os conservadores organizaram uma manifestação contra as intenções de João Goulart. Foi a marcha da Família com Deus pela Liberdade.

O clima de crise política e as tensões sociais aumentavam a cada dia. No dia 31 de março de 1964 os militares dão um golpe de estado e tomam o poder.

A educação esteve submetida aos mecanismos de controle desse regime. Consequente a essa situação, a educação se torna instrumento de conscientização das massas e de sua exploração, sob a ótica de grupos

contrários à ordem vigente, mas, sob a ótica dos grupos dominantes, passa a ser instrumento de reprodução da ideologia das classes dominadas, contudo, com as ideias e os valores próprios da classe dominante. Nessa linha de posicionamento, a educação, que até então era vista com descaso pelo Estado, ganha, nesse cenário, prioridade e promoção.

É importante ressaltar, sobretudo, que todos os intelectuais e seus projetos de uma educação libertadora, problematizadora, conscientizadora, foram as primeiras vítimas da repressão que se voltava contra tudo e todos, que, segundo a ótica da ditadura, eram suspeitos de ideias subversivas. Demissão, suspensão e apreensão, eram instrumentos considerados eficazes a qualquer movimento considerado como inspiração “comunista”. Professores e estudantes universitários foram expulsos das instituições onde lecionavam e estudavam e interventores eram nomeados para as instituições de ensino, que passavam a conviver com decretos, como o decreto – Lei 477, que considerava suspeitos de subversão todos os candidatos ao magistério e todos os professores, até que provassem o contrário.

Dessa forma, com o Golpe Militar (1964), todos os movimentos de alfabetização que se relacionavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos, não sendo diferente do Plano Nacional de Alfabetização, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, mesmo que antes aprovado e tivesse o objetivo de atingir todo o país.

Para o novo regime abater solenemente as iniciativas de movimentos voltados para a educação popular, era preciso cunhar um novo programa de alfabetização de adultos, ainda que se restringisse, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”. Então, sob a perspectiva do novo regime, a alfabetização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, regulamentado pela Lei 5.692³, que na interpretação dos legisladores, nasce com o fim de reformular o antigo “exame de madureza”,

³Lei Nº 5.692, de 11 DE Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicação Original-Portal Câmara dos Deputados». www.camara.leg.br. Consultado em 2016-04-05.

que certificava propiciando certa pressão por vagas nos graus seguintes, principalmente no grau superior, universitário. Nesse mesmo ano de 1971, teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla MOBRAL.

O ensino do MOBRAL acontecia de acordo com a conveniência do Regime Militar. Os professores deveriam ensinar de forma que o aluno não se voltasse contra o status que era estabelecido. Essa alfabetização se resumia a aprender a ler e escrever através apenas da decodificação, não havendo letramento, tendo em vista que as teorias educacionais da época não tinham conhecimentos técnicos a respeito das contribuições do letramento para a alfabetização. Os professores que atuavam no MOBRAL necessariamente não tinham formação, a ideia é que para educar uma pessoa é necessário apenas ser alfabetizada.

Na pedagogia do MOBRAL, utilizavam-se codificações, palavras geradoras, cartazes com as famílias fonêmicas ou até quadros e fichas como era feito no modelo Paulo Freire, porém sem levantar o pensamento-linguagem da realidade do aluno, e as codificações eram gerais para todo Brasil.

Com o fim da ditadura militar e início da redemocratização do país, a partir de 1985, extingue-se o MOBRAL tendo ocupado o seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. A Fundação EDUCAR é extinta em 1990. A partir de então, tem-se a descentralização política da EJA. A responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização é transferida para os municípios.

A EJA conquista o mesmo patamar de direitos da Educação Infantil com a Constituição de 1988, em que o Estado reconhece que “a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada” (BRZEZINSKI, 2008, p. 131). O Estado estabelece, então, a partir de projetos, uma educação voltada para o mundo do jovem e do adulto trabalhador, que possui um modo de conceber a realidade, a vida e que já tem uma prática social complexa, permitindo, assim, a este trabalhador as condições de frequência à escola.

Mesmo com tudo isso, em 1990, ainda havia no mundo de cerca de 1(um) bilhão de pessoas que não dominavam a leitura nem a escrita. Os

movimentos com fins de redemocratização do país demonstravam não só o anseio do povo pelo fim do regime militar, mas, ainda, a preocupação com a educação, e com o número de excluídos desse acesso.

A década de 90 se inicia com a proposição, pela UNESCO, do ano Internacional da Alfabetização (1990). Realizaram-se inúmeros debates por instituições governamentais e não governamentais na perspectiva de se encontrar estratégias para erradicação do analfabetismo no Brasil. Infelizmente, até os dias atuais, mesmo com o slogan “Brasil, Pátria Educadora”, os analfabetos no Brasil ainda existem e são muitos.

Ainda nessa década, a denominação Ensino Supletivo é substituída pela denominação Educação de Jovens e Adultos - EJA. Isso se deveu graças à articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reafirmou a institucionalização da modalidade EJA. Entretanto, o modo supletivo (que certifica para uma nova fase de educação) não é extinto, o que leva a uma reflexão de que esta possibilidade de certificação teria certos privilégios em detrimento dos processos pedagógicos da EJA.

A V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFITEA), em 1997, tendo como resultado a Declaração de Hamburgo, enfatiza que: “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 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” (UNESCO, 1997, p.1). No mesmo sentido segue o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 11, 2000)⁴, das Diretrizes Curriculares

⁴Parecer CNE/CEB 11/2000 –homologado- Disponível em: [Dhttp://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 2016-05-05.

para a EJA, que descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

No governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002) é aprovada uma Emenda Constitucional (14/1996) alterando o Inciso I do artigo 208 da Constituição Federal em que suprime a obrigatoriedade do Estado para com a educação pública de jovens e adultos. No ano de 1997, durante o Seminário Nacional de Jovens e Adultos, foi apresentada a proposta do Programa Alfabetização Solidária. Este programa tinha como objetivo diminuir as taxas de analfabetismo no país. Tinha como prioridade atender estudantes de 12 a 18 anos e municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, como aponta Barreyro (2010). O programa acontecia através de parcerias. O custo por aluno era dividido por empresas privadas e verbas oriundas do Ministério da Educação (MEC). As universidades públicas e privadas se juntavam para capacitar os alfabetizadores, os municípios organizavam os espaços físicos para serem ministradas as aulas e a alimentação dos estudantes. O perfil dos alfabetizadores eram pessoas da própria localidade ou estudantes universitários que recebiam capacitação para lecionar as aulas de alfabetização.

As principais críticas ao programa foram, a sua forma de organização levando em consideração os baixos custos por aluno, a empregabilidade temporária dos alfabetizadores, tendo em vista que só podiam passar seis meses vinculados ao programa e a filantropia. Tal modificação desenvolve tamanha polêmica fazendo com que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresente uma resolução, advinda de um parecer, que termina por servir de base para as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Como consequência da polêmica gerada pela alteração, a EJA sofre impactos na sua implementação, dentre os quais, a desqualificação por parte de alguns gestores.

O surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diferentemente do que se pensa, reforça, em certa medida, a desqualificação da educação ao passo que, mesmo sem deixar de tratar da educação de pessoas jovens e adultas, aborda parcialmente, priorizando o Ensino Fundamental Regular. Segundo levantamento de Haddad e Ximenes (2008), a abordagem do quesito “Educação de Jovens e Adultos” se faz na

LDB, em seu artigo 4º; no inciso I do parágrafo 1º do artigo 5º; na seção V (própria do tema), capítulo II, com especial atenção ao artigo 37 que, considerando as características dos alunos para melhor assimilação dos conteúdos, “reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada para a reposição da escolaridade, marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo” (HADDAD; XIMENES *apud*. BRZEZINSKI, 2008).

Há ainda o fato de que a LDB aprovada vem reafirmar o conceito de educação de pessoas adultas trazido com o regime militar, qual seja o ensino supletivo que, empobrecido, é isento de características e estruturas de um modelo adequado. Ao descartar importantes aspectos oriundos do Projeto de Lei da Câmara, a LDB deixa de contemplar programas de incentivo voltados para a EJA que dariam melhores condições de permanência dessa parcela da sociedade que necessita de um esforço a mais para assegurar a frequência a programas educacionais. A ênfase dada aos exames supletivos, em que constam nos dois parágrafos do artigo 38 da LDB, visa à diminuição da responsabilidade na formação de jovens e adultos por parte do poder público.

Novas normas jurídicas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado com base na Emenda Constitucional (EC) 53/2006 e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/2001), ordenado no artigo 87 da LDB, dão novo conteúdo à EJA, tendo passado mais de dez anos da aprovação da LDB.

O PNE (2001 - 2010), ao tratar da EJA, estabelece que esta deve oferecer uma formação equivalente a oito series iniciais do Ensino Fundamental, visando melhorar a qualidade de vida da população e sua inserção no pleno exercício da cidadania. Além disso, o PNE retoma a discussão e propõe metas de erradicação do analfabetismo, estabelecendo programas como o de distribuição de material didático-pedagógico pelo MEC. Contudo, é importante ressaltar que, por melhores boas intenções que tivessem o PNE, esse sofreu a falta de recursos por conta dos vetos de FHC, que cortou a ampliação dos investimentos para a implementação do Plano e a elevação gradativa dos investimentos do PIB (7%) na educação. Dificuldades semelhantes, no que diz respeito principalmente à utilização maior de recursos, são sentidas pelo FUNDEB.

Mesmo no que pese o fato de termos conquistado um governo de “novo discurso” de valorização da Educação de Jovens e Adultos, com lançamento de programas e certa preocupação com a mobilização e envolvimento de todos os poderes (federal, estadual e municipal) com a responsabilidade da educação de todos, independentemente de faixa etária, há ainda que se considerar as necessidades de ações econômicas mais incisivas que valorizem, de fato, a erradicação do analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos.

Com um discurso que ia de encontro ao neoliberalismo, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), na pretensão de aproximar-se mais do povo e atender às suas necessidades, adotou novas medidas em relação às políticas sociais, incluindo políticas educacionais, não deixando de fora a EJA, em que sinalizou com iniciativas para as políticas públicas com maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores, de caráter neoliberal.

Assim, é criado o Programa Brasil Alfabetizado, que envolve, concomitantemente, três vertentes de caráter social para a modalidade de EJA, são elas: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.

Importante ressaltar que, embora tenha havido a criação de novos programas, as características de uma sociedade capitalista – em que a educação pretende formar as pessoas para deixá-las “capacitadas para o mercado” – foram mantidas. Assim, ao analisarmos a trajetória da educação no Brasil, até o governo Lula, vemos que, embora importantes bases das políticas educacionais tenham sido estabelecidas, muito ainda há que se desenvolver e conquistar.

E para se refletir sobre essas necessidades de conquistas, trataremos na seção seguinte da importância de se alfabetizar letrando, ou seja, a partir de práticas sociais de leitura e escrita, Soares (2008) e como estas refletem na aquisição do Sistema Notacional da Escrita Alfabética de jovens e adultos.

2.2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexão sobre a prática

Tratar da alfabetização de jovens e adultos, na atualidade, é algo que se relaciona ao desenvolvimento atual do país, principalmente se tratarmos de avanços deste público na melhoria do seu aprendizado e da melhoria de qualidade do ensino no Brasil (RIBEIRO, 2001).

Dessa maneira, analisar a alfabetização de jovens e adultos, ou deste nível de ensino, é algo desafiador porque se buscarmos o perfil dos alunos que frequentam estas salas de aula, encontramos geralmente pessoas que, no tempo em que deveriam frequentar uma sala de aula, já estavam envolvidos com o mundo do trabalho.

Nas décadas de 30 e 40, o país passava por um período de crescimento econômico e com isso, torna-se propósito possibilitar que mais pessoas estivessem presentes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ampliam-se os cursos para pessoas as quais não conseguiram terminar os estudos em tempo regular como podemos ver a seguir:

[...] A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país [...] (RIBEIRO, 2001, p. 20).

Então, retomando as questões de interesse dos governantes e das políticas públicas para a educação, podemos ver que o interesse para aqueles cuja mão de obra poderia ajudar no crescimento econômico do país centraliza-se na falta de escolas que atendessem às camadas mais populares. Essa iniciativa se volta para a educação formal, uma vez que esse mesmo público já possuía conhecimentos que os levavam à contribuição social, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita que estavam associadas ao seu cotidiano.

Entendemos, assim, que, no período citado, atribuía-se à alfabetização formal, ou seja, ao diploma, a facilitação do emprego nas indústrias e no comércio. Atualmente, vai-se além de uma questão da empregabilidade, já que

se reconhece o conhecimento formal como princípio básico da cidadania, ou seja, atuar como um cidadão no meio em que se está inserido (FREIRE, 2009).

Então, se formos analisar o conceito de alfabetização, que “corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever” (ALBUQUERQUE, 2007, p.11), entendemos que ela não se basta, mas que, além de alfabetizar, é interessante que sejam desenvolvidas práticas sociais de leitura e escrita. A pessoa precisa compreender textos que estão presentes em seu cotidiano, de acordo com o contexto, e isso vai além da decodificação dos signos escritos, conforme assevera Albuquerque (2007, p.16-7):

[...] No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. [...]

Dessa maneira, confundir alfabetização e letramento leva a uma imprecisão da real necessidade das pessoas de compreender a própria dinâmica da sociedade em que estamos inseridos. Não se deve, portanto, deixar de associar a alfabetização à apropriação do sistema de escrita e o letramento à efetivação consciente desse exercício, mas não podemos entendê-los como processos dissociados e sim, complementares.

Como afirma Soares (2008, p.15), a alfabetização é um “*processo de aquisição do código escrito das habilidades de leitura e escrita*”. E o letramento, é o “*contexto de práticas sociais de leitura e escrita*” (SOARES, 2004, p.97), ou seja, refere-se à capacidade que as pessoas têm de ler diferentes textos e poder compreendê-los, refletir sobre eles e escrever textos de diferentes gêneros.

Então, se vivemos em uma sociedade em que há reflexão junto à ação, como Freire (2004) defende, que termina por constituir uma práxis entre os educadores e educandos que os torne seres atuantes no mundo em que vivem, é necessário que os alunos compreendam o que leem e escrevem, tornem-se sujeitos na construção de sua aprendizagem.

Para tanto, devem ser práticas corriqueiras no planejamento dos professores alfabetizadores as atividades que estimulem os alunos a tornarem-se agentes. Além disso, os educadores devem estar atentos às necessidades dos discentes, compreendendo que não é apenas a partir de textos tradicionais, ou cartilhas, que trabalham especificamente a leitura, que propiciarão a alfabetização, principalmente se a tratarmos em conjunto com o letramento, como reforçam Oliveira e Leal (2008, p.6):

[...] Nas atividades de alfabetização, é fundamental ainda que haja o trabalho com o reconhecimento de letras, de palavras estáveis, atividades que estimulem a construção de palavras, ou seja, atividades que possam ajudar os alunos a formar diferentes palavras. Há, também, as de leitura e cantoria de textos, produção de textos coletivos e com rimas. [...]

Portanto, construir um ambiente alfabetizador é o que possibilita uma alfabetização com práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, em que os educandos consolidem o conhecimento ou reconheçam que estas atividades estão presentes em seu cotidiano desde sempre, percebendo, por exemplo, a importância de se ler uma receita, principalmente para aqueles que lidam em seu cotidiano com atividades como a de cozinhar, ou ainda, a importância de uma receita de remédio para quem vai administrá-lo, compreendendo, assim, o quanto ler é importante e que isso se associa ao ato de escrever.

O professor deve estar ciente de que sua formação continuada possibilita um maior conhecimento sobre os processos de leitura e escrita, assim como do fato de que, para formar leitores, precisa ser um leitor assíduo, um agente social, trazendo novos elementos da linguagem para a sala de aula e a prática dos alunos (KLEIMAN, 2005).

Dessa forma, consegue estimular os alunos, principalmente os que estão tentando recuperar o tempo em que precisaram se ausentar da sala de aula seja por conta de trabalho ou por outros motivos, através de atividades diferenciadas e com desafios nos quais a prática social de leitura e de escrita irá mobilizar novas reflexões sobre a sociedade em que estão inseridos.

Portanto, o professor, ao ser um agente nesse processo, “[...] *desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita do*

outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia-a-dia para realizar atividade [...] (KLEIMAN, 2005, p.53). Então, ao trabalhar com gêneros textuais, jogos, projetos e outras atividades, as quais não se prendem somente ao livro didático, o professor reconhece a necessidade de os discentes também serem agentes do processo, já que elabora atividades, cuja participação conjunta é efetiva, e que possibilitam a reflexão dos alunos sobre o que leem e escrevem. Assim, os alunos também reconhecem que a alfabetização não depende, somente, de materiais que estejam “prontos”, mas que deve ser construída por eles também.

Podemos tomar o jogo como exemplo, pois possibilita o aprendizado a partir de práticas sociais. Esse trabalho, segundo Kleiman (2005), deve ser realizado em pequenos grupos, a partir de gêneros textuais, de produções de texto e da vivência dos discentes, além do uso de jogos de alfabetização. Portanto, quando se pensa em projetos nos quais está incluído o uso de jogos de alfabetização, que levam ao aprendizado do aluno, analisa-se que estes métodos incorporam as ações do professor junto aos alunos, ou seja, às práticas sociais deles, e por isso,

[...] Os documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), têm enfatizado a necessidade de organizar o trabalho com base nos projetos da escola (KLEIMAN, 2005, p.54).

Pensar em jogos que possibilitam a reflexão do aluno sobre o contexto no qual este está participando seria um dos eixos norteadores do letramento que leva à alfabetização, uma vez que, de acordo com Oliveira e Leal (2008), é necessário que se leve o aluno a refletir sobre como se escreve e porque se escreve:

[...] E alfabetizar na perspectiva do letramento é um processo que une a aprendizagem do sistema de escrita ao dos usos dessa escrita (leitura e produção de textos). Assim, é necessário que o aluno se conscientize de que o letramento virá com práticas de leitura, escrita e reflexão sobre o ato de ler e escrever [...] (OLIVEIRA e LEAL, 2008, p. 3).

Existe, então, a necessidade de o aluno, ao se apropriar do processo de escrita, refletir sobre os textos que circulam ao seu redor e como funcionam.

Por isso, é interessante diversificar as atividades, sendo os jogos um ótimo recurso didático, que possibilita essa prática reflexiva.

Além dos projetos e dos jogos, o livro didático também deve ser utilizado como instrumento de ensino, mesmo que alguns professores o considerem “ultrapassado”. Esses professores assim consideram por não acreditarem que o livro possa se relacionar à realidade dos educandos. Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), no entanto, ponderam:

[...] Não questionamos tais críticas endereçadas ao LD e, em específico, ao de língua portuguesa, entretanto, alguns aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles é o fato incontestável de que o LD é um material didático efetivamente incorporado às práticas escolares, o que o levou a tornar-se referencial para o trabalho em sala de aula com os alunos. Mesmo professores que não seguem um livro específico, terminam utilizando atividades propostas em diferentes manuais didáticos. Assim, ainda que o LD não represente a prática pedagógica em si, ele tem sido utilizado na organização do trabalho realizado em sala de aula [...] (SANTOS, ALBUQUERQUE E MENDONÇA, 2007, p. 113).

É importante lembrar que os livros didáticos também trazem perspectivas de se trabalhar com textos, contribuindo para a prática de escrita, assim como para o trabalho com a leitura e a análise dos gêneros textuais, que devem ser considerados como regra para um ambiente alfabetizador.

Assim, o professor, ao procurar situações que envolvam o uso do livro didático, deve ter em mente a consciência de que é necessário que o livro proporcione uma aprendizagem efetiva:

[...] Entretanto, independentemente do encaminhamento dado pelo LD, cabe ao professor orientar a produção na perspectiva do letramento, especialmente no caso de certos gêneros oriundos de contextos não-escolares, para os quais é necessário “recriar” contextos, em sala de aula, semelhantes aos contextos extra-escolares, de que os gêneros participam normalmente [...] (SANTOS, ALBUQUERQUE e MENDONÇA, 2007, p. 121).

Atividades para casa, pesquisas nos livros e trabalhos em grupo no qual este recurso deve ser explorado possibilitam que os educandos obtenham sucesso nas práticas de leitura e escrita. E o papel do professor enquanto mediador é uma necessidade.

É importante destacar que o professor não deve se prender apenas ao trabalho com língua portuguesa, uma vez que a formação de leitores e escritores críticos e proficientes pressupõe um conjunto de conhecimentos, como o aprendizado da Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes.

2.2.1 Apropriação do Processo de Escrita

Cientes da necessidade de refletir como se dá o processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) reforçam que as primeiras escritas de uma criança refletem a relação que estabelece com algo novo, um sistema que até então era desconhecido do seu domínio, mas que tem correlação com a oralidade, em vias de consolidação ou já consolidada naturalmente.

A partir dessa visão, as autoras propõem que, durante esse processo, a escrita passa por níveis que são comuns a todos que começam a utilizá-la, redefinindo os “erros” de escrita como uma formulação de hipóteses de sua organização. Sendo assim, pressupõem níveis de hipóteses da escrita: pré-silábico, silábico (que pode ser quantitativo apenas ou quantiquantitativo) e o alfabético. É importante salientar que entre o nível silábico e o alfabético, existe um nível de transposição, denominado de silábico-alfabético, em que se misturam as noções de sílaba e de fone/fonema, cujas representações escritas se darão através do grafema ou letra.

É importante salientar que essa proposta foi formulada com base na aprendizagem de crianças, mas ampliaremos ao nosso objeto de estudo, que é o jovem/adulto, por acreditarmos que, apesar de terem um domínio maior da oralidade, diferente das crianças, o que provavelmente os auxilie no processo de letramento, eles também estão diante de um sistema desconhecido, que é a escrita, e, por isso, passam pelas mesmas fases de apropriação.

O primeiro nível, como mencionado, é o pré-silábico, neste nível,

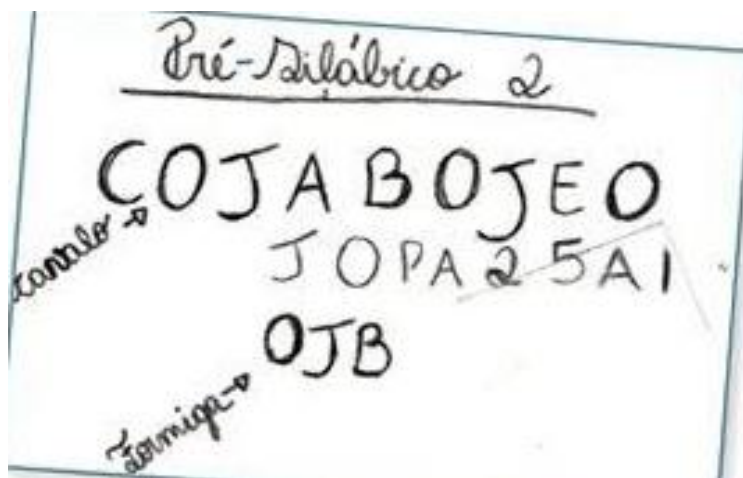
[...] o aluno não busca as relações entre escrita e pauta sonora. Desse modo, os alunos que estão nessa etapa de aprendizagem podem escrever com mais letras quando o objeto representado for maior. Por exemplo, o aluno pode pensar que a palavra BOI se escreve com muitas letras devido ao tamanho do animal. Além disso, pode achar que deve escrever com poucas letras quando o objeto for menor. Por exemplo, a palavra FORMIGA pode ser escrita com

pouquíssimas letras [...] (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985 p. 29).

Ferreiro e Teberosky (1985) também tratam deste nível de escrita analisando que para dominar o sistema de escrita alfabético é necessário que o educando perceba que é necessário realizar representações mentais para que estas se tornem símbolos gráficos, representações gráficas.

Um exemplo do nível pré-silábico pode ser visto na Imagem 1:

Imagem 1 – Nível Pré-Silábico



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br>⁵

Dessa maneira, é interessante observar que mesmo com o educando não tendo o conhecimento e diferenciando o que ele lê e escreve, existe uma reflexão quanto à representação gráfica das palavras, ou seja, os símbolos que os discentes utilizam para a escrita já se assemelham a letras ou números.

Na hipótese silábica, o educando começa a fazer relação com a pauta sonora, percebendo que é necessário utilizar letras para escrever. Neste momento, tem a sílaba como unidade sonora, fazendo a correlação de uma letra para representar uma sílaba. Muitas vezes, as letras são escolhidas aleatoriamente, em geral, as selecionadas são aquelas mais próximas a sua realidade, as que estão em seu nome, por exemplo. A relação entre as letras que estão nas sílabas com a pauta sonora ocorre mais especificamente no nível silábico qualitativo, por isso, nesta fase é importante que o educando seja

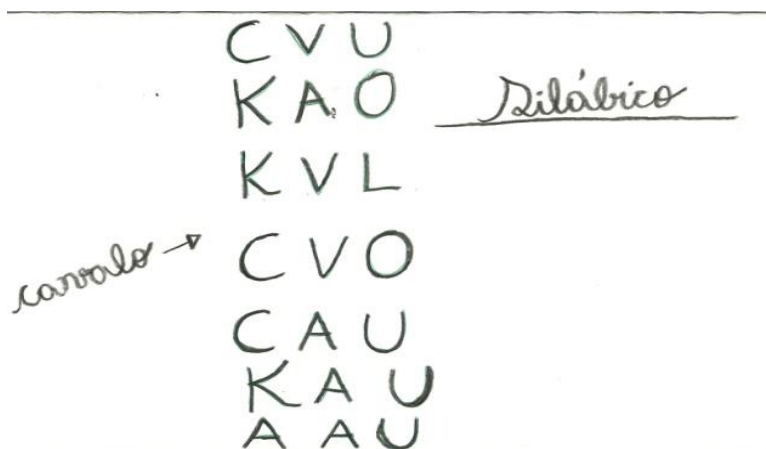
⁵Disponível em: <http://ensinar-aprender.com.br/wp-content/uploads/2011/07/n%C3%AADvel-sil%C3%A1bico.jpg>. Acesso em 01/03/2017.

estimulado a relacionar a escrita ao som. Porque, como demonstra Leal (2004, p. 84):

[...] Nesse momento o aluno mostra que compreendeu o princípio de que “o nosso sistema de escrita tem propriedades da palavra e não do objeto representado”. É no estágio silábico que há uma busca consistente de estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita. Então, o aprendiz demonstra que compreende “que as unidades do texto são as palavras e que as palavras podem ser segmentadas em partes” [...]

Na escrita de algumas palavras da Imagem 2, podemos ver que existe, inclusive, a relação entre a escrita e o som da palavra. Além disso, as sílabas mostram que o aluno já se estabelece uma relação entre a palavra e a sua representação através de consoante ou vogal.

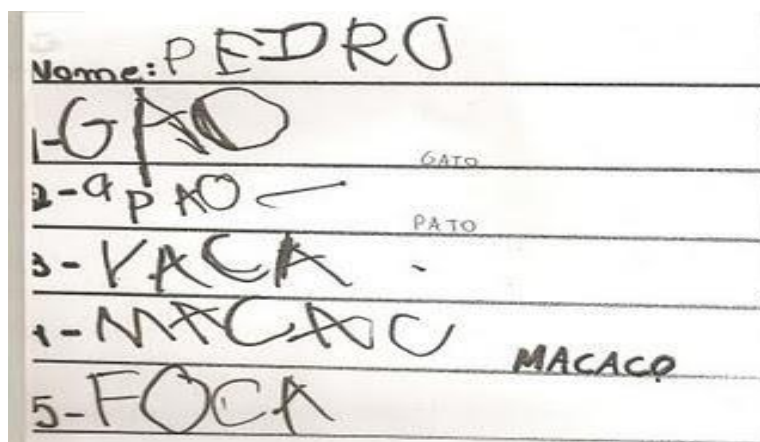
Imagem 2 – Nível Silábico



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br>

Como mencionamos, há um momento de transição entre o nível silábico e o alfabético, denominado de silábico-alfabético. Aqui, os alunos alternam em representar a unidade sonora ou a sílaba, como pode ser observado na Imagem 3:

Imagem 3 – Nível Silábico-Alfabético



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br>

Percebemos, na Imagem 3, que a palavra GATO está representada por GAO, reforçando a transição que mencionamos. Isto porque na primeira sílaba, cada unidade sonora foi representada por uma letra: GA = /ga/, característica do nível alfabético, enquanto a segunda sílaba é representada apenas por uma letra: O = /to/, semelhante o que ocorre no nível silábico.

No nível alfabético, os alunos estabelecem a relação entre a escrita e o som, e, por isso, existe a necessidade de reforçar a consciência de que haverá um padrão ortográfico que deverá ser seguido, que nem sempre condiz com a proposta sonora que o aluno associa à palavra. Neste nível, nem sempre a palavra será escrita de acordo com a ortografia, porque existe a necessidade de se refletir sobre a análise da ortografia e, para tanto, a orientação do professor é fundamental (OLIVEIRA e LEAL, 2008).

Por isso, o papel do professor é um dos fatores que pode possibilitar a motivação para que o educando se interesse pelas práticas de escrita, ou seja, de acordo com Oliveira e Leal (2008, p.7), *“é importante que o professor respeite as construções que os alunos fazem, conheça quais estratégias que eles utilizam para conseguir resolver as atividades do cotidiano escolar”*. E assim possa fazê-lo compreender e avançar no que se refere às hipóteses de escrita.

Essas fases de apropriação da escrita, propostas por Ferreiro e Teberosky (1985), levam-nos a refletir também sobre as habilidades de consciência fonológica, que favorecem o processo de alfabetização.

Como ponto de partida, é importante esclarecer que consideramos o conceito de que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992). Este conjunto de habilidades será apresentado nos jogos propostos no projeto de intervenção, reforçando ainda mais a sua importância para o nosso objetivo.

As habilidades podem se diferenciar em dois tipos diferentes: tipo de operação quando o sujeito realiza em sua mente a separação, contagem e comparação das semelhanças sonoras e tipo de segmento sonoro, quando envolvem rimas e sílabas.

Quando trabalhamos a consciência fonológica, diferente do que propõem os métodos fônicos, vamos muito além de treinar a pronúncia isoladamente dos fonemas formadores de palavras. Os autores que defendem os métodos fônicos acreditam que, segmentando oralmente os fonemas das palavras e memorizando as letras a eles correspondentes, o aluno dominaria a escrita alfabética (MORAIS, 2004; MOUSINHO; CORREIA, 2008; AZEVEDO; MORAIS, 2011).

As habilidades de consciência fonológica, importantes para uma pessoa se alfabetizar, não aparecem com a maturação biológica, por isso elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Deste modo, o nosso estudo busca apresentar oportunidades para a reflexão sobre as palavras em sua dimensão sonora, através de jogos de alfabetização, visando à apropriação do sistema de escrita alfabética, tópico que será discutido na próxima sessão.

2.3 LUDICIDADE POR MEIO DOS JOGOS: contribuição para o ensino

Antes mesmo de construirmos uma ponte que ligue o desenvolvimento do conhecimento ao uso do jogo, ou de jogos, faz-se necessária uma discussão *a priori* do termo *jogo* e o que ele representa em várias culturas. Entender a utilização de um vocábulo é entender sua conceituação e as continuidades e mudanças de sua aplicação ao longo dos séculos. Em seguida, cabe trazer à discussão como o jogo se associou à construção do saber, ao desenvolvimento da capacidade motora e cognitiva dos indivíduos em processos de aprendizagem, principalmente em se tratando de crianças. E por fim, entender como o uso do jogo pode ser um recurso fundamental para o processo de letramento de jovens e adultos.

Para se entender um conceito do jogo é importante que exista a reflexão por parte de autores os quais tratam do jogo desde que este passou a ser tratado em sociedades primitivas, ou seja, o jogo é algo inerente à natureza humana, além disso, como Huizinga (2000, p. 13) define, destacando o aspecto social do jogo e a questão psicológica, que este pode ser um ritual como *identificação compensadora*, uma espécie de substituto, "um ato representativo devido à impossibilidade de levar a cabo uma ação real e intencional". O que é importante para a ciência da cultura é procurar compreender o significado dessas figurações no espírito dos povos que as praticam e nelas crêem (HUIZINGA, 2000).

E se estamos analisando o jogo a partir da prática dos povos, necessitamos refletir sobre a evolução de um termo ao longo da história, já que uma palavra ao qual atribuímos determinado significado, na maioria das vezes, passou por um processo de mudança ao longo dos anos. Quando pensamos na palavra "jogo" temos uma noção que nos é contemporânea e que nos remete a diversão, lazer, jogos atléticos, ou até mesmo, a referências políticas (jogo político) e de cunho de comportamento social. Por isso, é importante compreendermos a construção do percurso histórico do termo jogo, para entendermos sua concepção em outros tempos, apreendendo, desta forma: "o que significa chamar de jogo determinada situação, determinado comportamento? [...] para uma dada sociedade, em um dado momento, [...]" (BROUGERE, 1998, p. 14).

Na Grécia e Roma antigas, o jogo já possuía sua importância sociocultural para o processo de reconhecimento do indivíduo em relação ao mundo. Entretanto, a dimensão do jogo não estava apenas associada a esse reconhecimento. Na Grécia, por exemplo, diversos termos possuíam ligação com o jogo: *Athlos*, *Agon* e *Paidia*, sendo este último o que se relacionava diretamente aos jogos infantis, ou de criança. Na Roma antiga, o termo usado para se referir a jogos era *Ludus*, palavra latina que, segundo Brougere (1998), em um determinado momento serviu tanto para designar, ao mesmo tempo, uma "atividade livre e espontânea, que é o jogo, e uma atividade imposta e dirigida, que é o trabalho escolar." (p. 36), já que o mesmo termo era usado pelos romanos para designar o ato de aprender a ler e escrever. Para os filósofos gregos, como Aristóteles, o jogo era importante para a construção do indivíduo, tanto quanto era importante para se restabelecer as energias para a parte "séria", ou seja, o estudo e o trabalho. Para o filósofo:

[...] não é, portanto, no jogo que consiste a felicidade. De fato, seria estranho que o fim do homem fosse o jogo, e que se devesse ter incômodos e dificuldades durante toda a vida a fim de poder se divertir! [...] divertir-se para ter uma atividade séria [...] eis, parece, a regra a seguir. O jogo é efetivamente uma espécie de relaxamento, pelo fato de que temos necessidade de descanso. O relaxamento não é, pois, um fim, visto que só ocorre graças à atividade. E a vida feliz parece ser aquela que está de acordo com a virtude; ora, uma vida virtuosa não existe sem um sério esforço e não consiste em um mero jogo. [...] (BROUGERE, 1998, p. 28)

É interessante observar como, nestas duas sociedades, grega e romana, o jogo é sempre tratado em oposição ao trabalho. Essa é uma das continuidades que podemos observar no uso do termo até os dias atuais. O jogo é sempre a quebra do trabalho, do estudo, é o meio de recreação, de distração. Na filosofia Grega, ou mesmo na cristã, através dos pais da igreja como Tomás de Aquino, o jogo era visto como indissociável e indispensável ao trabalho, já que era o momento de recompor as energias para a volta ao mesmo. (BROUGERE, 1998, p. 27- 8)

Na idade média e mesmo no florescer do renascimento no mundo ocidental, o jogo foi cada vez mais associado à frivolidade e, muitas vezes, até a algo maléfico, principalmente, quando se tratava de jogos por dinheiro,

apostas etc., como destaca Brougere (1998). Entretanto deve-se observar outro aspecto do jogo, o da mimese, que o faz adquirir certo caráter pedagógico, ou seja, com certa função educativa na sociedade. E aqui não nos referimos a uma educação formal, mas a uma educação voltada para o reconhecimento das funções sociais. "Mesmo entre os egípcios, romanos, maias, os jogos serviam de meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos valores e conhecimentos, bem como normas e padrões da vida social." (ALMEIDA, 1974, p. 20).

Essa função educativa do jogo ou das brincadeiras foi também utilizada como meio de exercício de poder social. A imitação cômica da vida, o teatro, o carnaval foram recursos utilizados para garantir certa conformidade social do indivíduo com as normas impostas pelo poder do rei ou da igreja. Através dos comportamentos caricatos do bufão ou das figuras carnavalescas, havia o reconhecimento implícito de que a desordem do jogo era o que havia de oposição à ordem, às boas maneiras, ao lugar social de cada indivíduo e que, dessa forma, o jogo não poderia tomar o lugar do trabalho, da seriedade das normas vigentes, por perigo de se retornar a uma selvageria. Era, então, apenas o momento de escape da realidade, o ato de descansar do trabalho, não para fugir a ele, mas para voltar com as energias renovadas e com certa conformidade com as imposições deste.

Tanto na Roma antiga, Grécia ou na Europa medieval e moderna, o jogo esteve intrinsecamente ligado a certa pedagogia social. Não devemos entender essa forma "educativa" do jogo, da mesma forma que a entendemos hoje o seu uso na educação de crianças, jovens ou adultos. A forma de educar naquele momento estava mais ligada a uma necessidade de ordem social e muitas vezes de manutenção de poder. Balandier (1980) traz, em extensa pesquisa, um estudo intrincado sobre o uso dos jogos e brincadeiras para a manutenção do poder e da ordem social vigente. Neste sentido, para o autor, o jogo agrega símbolos e significados religiosos, sociais e políticos, ou seja, o jogo contribui para a construção histórica e a reafirma. Geralmente os grupos sociais encarregam ou encarregavam uma figura para ser o responsável pelas brincadeiras. Assim, o que Balandier (1980) chama de *trickster*, a palavra inglesa para curinga, é incorporado na figura do bufão ou do curandeiro nas tribos africanas ou do ator cômico, que serve como um "liberador de tensões,

ele trabalha para a regularização das relações sociais e para a conformidade das mesmas." (BALANDIER, 1980, p. 30-1)

Com a revolução romântica e, principalmente, com a influência da obra de Jean Jacques Rousseau entre os séculos XVIII e XIX, um novo olhar sobre a criança e, conseqüentemente, sobre o jogo emerge. O jogo é finalmente associado à educação formal e a uma ferramenta para a construção do saber. Neste momento, o jogo é visto como uma estratégia a ser utilizada para atrair as crianças ao conhecimento e é destacado o papel do pedagogo na forma como o jogo vai ser conduzido. É, portanto, criada nesse momento uma noção de que o jogo é sim útil na aprendizagem didática e que o papel do educador é fundamental na sua manipulação, para que os fins educativos sejam alcançados.

A forma como encaramos atualmente os jogos e sua função dentro do processo de aprendizagem é profundamente influenciada pelo pensamento de Rosseau e seus discípulos, assim como dos demais pensadores da educação que tiveram como ponto de partida o pensamento introduzido pós-revolução romântica.

Partindo da premissa da associação da atividade lúdica à educação, promovida pelo pensamento romântico, educadores e estudiosos da educação procuram problematizar a questão e entender tanto as formas de aplicar a ludicidade na prática pedagógica, quanto a pensar o fenômeno do uso do jogo como ferramenta de construção do saber com crianças, jovens e adultos. E nesse processo, é preciso se observar a evolução do pensamento da educação não apenas usada como instrumento de dominação ou de reprodução, mas também por seu caráter emancipatório e libertário, pedagogia, que no Brasil teve seu maior representante na figura de Paulo Freire, que contribui fundamentalmente para as propostas atuais de ensino para o EJA, como explicitamos no primeiro capítulo. Tendo em vista o exercício desse processo de educação que associa recursos e promove emancipação é que, como dizem Oliveira et al. (2007, p.1), "[...] vislumbramos que as vivências lúdicas estejam efetivamente presentes na sala de aula, contribuindo para a compreensão e enriquecimento da realidade de vida dos alunos jovens e adultos [...]".

Previamente, quando se pensava no uso de jogos para associá-lo aos meios formais de educação, geralmente estavam ligados à educação infantil, já

que são as crianças quem geralmente dão os primeiros passos na educação com o início do processo de alfabetização. Por isto, educadores, como Froebel, Montessori e Piaget, dedicaram suas observações sobre o uso da ludicidade à educação infantil, problematizando o uso dos jogos em sala de aula.

Em uma análise sobre o surgimento da necessidade da educação para jovens e adultos e a formulação das primeiras políticas públicas para garantir o acesso à educação formal, por parte dessa parcela da sociedade, o interesse pelas formas de se trabalhar o ensino e a construção do conhecimento com esses grupos passam a fazer parte da pauta dos educadores. Entretanto, ao longo da história do EJA no Brasil, as propostas pedagógicas para essa parcela nem sempre foram pensadas de acordo com as necessidades de aprendizagem desses sujeitos. Esta questão acabou fazendo dessa educação instrumento de dominação e manipulação política, como pudemos observar ao longo deste trabalho, especialmente no período militar e com as propostas de ensino do MOBREAL. Após a redemocratização do Brasil e as maiores possibilidades trazidas por pedagogos e educadores preocupados com a pedagogia do EJA, muitos estudos e a proposta de novas ferramentas, como o uso de jogos em sala, ampliaram as possibilidades de construção de conhecimento com esse grupo.

Um dos grandes desafios do EJA é de que a fórmula usual de educação, utilizada para embasar a educação formal com as crianças e adolescentes do ensino regular não possui uma estrutura viável para ser aplicada ao processo de alfabetização de jovens e adultos. Essa questão foi durante muito tempo um tabu, já que se imaginava que a causa desse currículo tradicional não funcionar com o EJA era devido à incapacidade desse grupo. Por isso, é ainda hoje necessário, como alertam Oliveira *et al.* (2007, p.3), "romper com o ensino tradicional que discrimina, exclui e trata com inferioridade e incapacidade os jovens e adultos [...]".

Para que isto acontecesse, foi necessária a discussão, trazida brilhantemente por Freire e ainda hoje utilizada, para entender que o processo de aprendizagem do jovem/adulto observa uma lógica diferente da executada por uma criança. Para Freire, a criança é educada para ler o mundo, compreender os signos "no adulto a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 2). Portanto, a partir desta problematização,

a alfabetização de jovens e adultos passa a ser pensada de maneira a respeitar os limites de compreensão do educando, de forma que ele possa ser parte do processo, assim como o educador. Nesta estrutura, observamos uma formatação em que o conhecimento não é transmitido de forma vertical, mas sim construído horizontalmente; e para isto, Oliveira *et al.* (2007) alertam que é necessária a diminuição do autoritarismo (poder de mando) do educador. Pois, dentro dessa visão, ele passa a ser um parceiro na construção do saber e essa interação facilita o desenvolvimento da autonomia e favorece a troca de experiências entre educador e educandos.

Nesse contexto, o jogo, as atividades lúdicas entram para facilitar e tornar mais atraentes as atividades e o aprendizado proposto para a alfabetização e para a construção do saber destes grupos. Como a leitura é a segunda parte do processo de aprendizagem desses indivíduos, que já leem o mundo através da experiência vivida, "o trabalho com a ludicidade, para além de recreação, deve envolver a sensibilidade e a descoberta de um novo sentido para a leitura e a escrita." (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 3). Assim como para Oliveira *et al.*, Becker e Nunes (2000) defendem que a ludicidade é uma ferramenta para o desenvolvimento dos educandos. Ressaltam que

[...] 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 [...] (BECKER e NUNES, 2000, p.1)

Nesse processo, o papel do educador, além de se colocar em uma posição de igualdade com seus educandos se fazendo parte do processo de construção do saber, é de mediar o aprendizado tornando-o interessante, atrativo, garantindo, assim, a adesão dos alunos e a permanência futura destes em sala. O jogo, neste contexto, é uma ferramenta fundamental, cabendo ao educador conduzi-lo a fim de que ele não seja o "jogo pelo jogo", mas que tenha uma proposta educativa agregada.

2.3.1 Jogos de Alfabetização

Trabalhar o processo de alfabetização e a apropriação da língua escrita é, antes de tudo, entender as formas pelas quais se dá a aquisição do conhecimento formal. Para isto, é fundamental ao educador a observação do comportamento dos educandos enquanto grupo e sua realidade social extra a escolar. Desta forma, é possível apreender as características e as peculiaridades do grupo, para assim estar apto a aplicar um método adequado de alfabetização.

Quando se trata de jovens e adultos, este processo é ainda mais delicado e particular, visto que, na maioria das vezes, nossa formação nos condiciona a pensar apenas na alfabetização de sujeitos em formação, que vamos ajudar no processo de apreensão das realidades sociais, ou seja, postura direcionada às crianças. Quando se trata de jovens e adultos, essa compreensão é diferente, já que eles já decifram, a seu modo, as realidades sociais, como já mencionamos anteriormente.

Conscientes desses processos, fomos levados a observar nossos educandos e pensar na melhor forma de fazê-los agentes de sua alfabetização, proposta tão cara à visão da educação libertadora Freiriana. Para isto buscamos compreender a alfabetização, assim como Ferreiro (1986), enquanto um processo de apropriação de um objeto socialmente constituído, ou seja, a alfabetização é parte de um processo de decodificação de representações de realidades historicamente construídas. Nessa perspectiva, é que rejeitamos o aprendizado de jovens e adultos enquanto um processo de adquirir as técnicas do "ler e escrever" e partilhamos de uma visão que a alfabetização é parte da compreensão das representações contidas no ato de ler e escrever.

Este entendimento implica, como bem observa Azevedo (2012, p.33), fazer com que o educando compreenda:

[...] o aspecto simbólico que possui a linguagem escrita, adquirindo os mecanismos básicos desse sistema notacional, ao mesmo tempo em que ele é inserido em práticas de leitura e escrita de diversos textos, para que assim se efetive a leitura e escrita autônoma. [...]

Por meio dessa visão, chegamos ao entendimento de que o jogo, o lúdico, o brincar é essencial enquanto ferramenta para a apreensão dessas representações da língua escrita, de forma mais prazerosa e estimulante. Para esta classe específica de educandos, que contam muitas vezes com uma carga tão grande de obrigações (trabalho, filhos etc.), além das pressões relativas à própria necessidade do (re)conhecimento e crescimento individual que está associado ao ganho da educação formal, trazer a união desta, que é uma necessidade, com o prazer (a educação formal no ambiente escolar com uma metodologia embasada na ludicidade) é fundamental para mantê-los motivados e focados no processo de aprendizagem. Como reforça Azevedo (2012, p. 33-4):

[...] as atividades devem estar vinculadas a um contexto que as torne significativas para esses alunos, evitando que apenas as repitam diversas vezes, sem refletir nem compreender o funcionamento desse sistema de representação e quais são as funções que a escrita pode assumir [...]

Nesta linha de pensamento, Ferreiro e Teberosky (1985) entendem que a escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural, um resultado de uma construção coletiva, histórica, simbólica e como tal, não pode ser restrita ao ambiente escolar, visto que a maior porte de sua aplicação é além da escola.

Para Brandão *et al.* (2009, p.9), "Ao falarmos que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, estamos evidenciando o quanto eles participam da construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos." Essa afirmação, encerra no seu cerne a concepção do quanto o jogo pode ser usado enquanto ferramenta pedagógica, para auxílio do processo de aprendizagem, inclusive da escrita, não apenas no ambiente escolar, ou no ensino formal. De fato, a relação entre o jogo e a escola fica, neste sentido, como uma apropriação por parte da escola de uma ferramenta que é essencialmente cultural e historicamente associada ao processo de decodificação das representações sociais.

Enfim, entendemos os jogos de alfabetização como uma ferramenta para a construção da compreensão da linguagem escrita e seus múltiplos

significados. E que proporciona aos sujeitos muito além da aquisição de uma técnica de escrita e leitura, já que o permite compreender a língua nas variadas representações que esta encerra. Dessa forma, neste processo, o sujeito torna-se protagonista de seu aprendizado, permitindo também que as ferramentas para este conhecimento possam ser, além de práticas, divertidas e motivadoras.

Vimos, ao longo deste capítulo, como os jogos são usados desde a antiguidade como formas de entendimento e decodificação das realidades sociais e dos processos pelos quais as sociedades são constituídas. Nas novas concepções do processo de alfabetização e da educação formal dos indivíduos, sejam eles crianças ou, como neste caso, alunos do EJA, o jogo toma uma nova proporção e é visto não mais apenas como uma forma de "brincar", de lazer, mas como algo que pode se adequar e auxiliar no processo de aprendizagem. "Logo, o jogo educativo passa a ser entendido no séc. XX como a junção do jogo (ação espontânea) e a educação (ação orientadora). Ele seria, nesta situação, metade jogo e metade educação." (AZEVEDO, 2012, p. 53).

Assim é que chegamos ao entendimento de que os jogos cumpriram papel fundamental na construção do método de alfabetização para os jovens e adultos com que trabalhamos, principalmente, porque são de uma região marcadamente rural, com pouco acesso às formas de lazer, por isso os meios que encontram possuem características que vieram a nos auxiliar na própria definição de nossa metodologia de trabalho (como veremos no tópico específico de metodologia seção 4). As formas de lazer desses sujeitos e sua diversão envolvem geralmente jogos e campeonatos grupais como dominó, jogos de cartas etc. Todos realizados em espaços públicos como praças, por exemplo. Essa característica foi fundamental para percebermos que o lúdico poderia ser uma ferramenta de grande utilidade para a alfabetização deles.

O recurso ao jogo passa, então, a compreender uma aprendizagem mais ampla, não restrita ao ambiente da escola, mas que se concretiza em todos os espaços sociais em que estes sujeitos estão inseridos, tendo em vista que faz parte do seu cotidiano.

Portanto, reforçamos a necessidade da ludicidade através dos jogos para a alfabetização desses jovens e adultos, principalmente porque

entendemos que o processo de alfabetização se dá numa tríade: 1- educador como facilitador de um processo de apreensão de conhecimento; 2- educando como protagonista de um processo de apreensão de representações sociais através da língua escrita; e, finalmente, 3- Uma metodologia em que os agentes atuam em conjunto para a construção de um conhecimento que é escolar, mas também histórico e cultural, e que deve ser executada de forma prazerosa e motivadora.

Munidos da base teórica descrita neste capítulo, podemos, então, descrever os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, assunto que será discutido no próximo capítulo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como proposto na Introdução, o nosso projeto tem o intuito de mostrar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos do campo. Para atingir o nosso objetivo, desenvolvemos as seguintes etapas:

- ⇒ Seleção de uma escola do campo para aplicação do projeto;
- ⇒ Levantamento do perfil dos estudantes e as suas dificuldades em relação à aquisição do sistema de escrita alfabético;
- ⇒ Desenvolvimento das atividades com jogos alfabéticos priorizando o auxílio aos alunos na aquisição do sistema de escrita alfabético;
- ⇒ Análise dos objetivos propostos nos jogos e dos objetivos atingidos após a aplicação; e
- ⇒ Relato dos avanços e dificuldades dos alunos após o desenvolvimento dos jogos nas aulas de língua portuguesa.

Para melhor entendimento da nossa proposta de intervenção realizada, detalharemos cada uma das etapas de execução nas seções a seguir.

3.1 ESCOLA SELECIONADA

A escola escolhida para o desenvolvimento do projeto faz parte da rede municipal de ensino da cidade do Cabo de Santo Agostinho, cidade localizada na região metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco. Esta escola é uma das escolas rurais do município e oferta educação de jovens e adultos há mais de uma década, atendendo jovens, adultos e idosos de uma área pouco assistida por políticas públicas e sem muitos recursos financeiros.

Há aproximadamente cinco anos, esta comunidade era conhecida pela presença do lixão da cidade. Muitos moradores e, também, alunos da escola trabalhavam como catadores de lixo. Com a extinção do lixão, essas pessoas passaram a receber um auxílio do governo municipal para desenvolverem trabalhos voluntários à prefeitura e estudarem no turno oposto. Com isso, as

turmas de EJA tiveram um grande aumento no número de alunos e assiduidade nas aulas.

A escola funciona os três horários atendendo alunos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e no período noturno recebe alunos dos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Conta com apenas doze turmas divididas nos três turnos, sendo cinco turmas no horário da manhã, cinco turmas no horário da tarde e duas turmas no turno da noite.

A estrutura é de uma casa que, aos poucos, foi se transformando em escola para atender à necessidade de formação de novas turmas. Logo, apresenta uma estrutura bastante insatisfatória para um prédio escolar.

Na equipe gestora, temos a presença de duas gestoras e uma secretária escolar. Cada uma cumpre uma jornada de oito horas de trabalho, que são divididas nos três turnos de funcionamento da escola. Desta maneira, sempre tem a presença de alguém da equipe gestora no turno da noite. A manutenção da escola é feita pela secretaria municipal de educação e por trabalhos voluntários realizados por uma rede de supermercados da cidade. Também recebem verbas periódicas dos programas do Ministério da Educação (MEC) e do governo municipal.

A turma em que iniciamos a execução do projeto fica sob a responsabilidade de uma professora efetiva da rede municipal. Ela possui um acréscimo de carga horária para acompanhar esta turma, mas a sua especialidade é em educação infantil onde atua há mais de três anos no turno da tarde da escola. Possui formação em pedagogia e já participou de diversos encontros e formações em educação de jovens e adultos, mas não se aprofundou muito em estudar esta modalidade de ensino. Vê a alfabetização como um processo de codificação e decodificação, consequentemente, seu trabalho se centra na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Durante o nosso projeto de intervenção ela participou das aulas, e auxiliou no monitoramento da aplicação dos jogos e das atividades propostas.

3.2 PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

A turma é composta por um número grande de mulheres. São doze alunos, destes, apenas dois homens. A idade dos alunos varia muito entre os

vinde até os setenta anos, idade do nosso aluno mais velho. Grande parte dos alunos foi trabalhador rural ou trabalhou em atividades precárias no lixão da cidade. Atualmente, desenvolvem trabalhos voluntários para a prefeitura da cidade realizando a limpeza e/ou trabalham na fiscalização de prédios públicos.

Realizamos a sequência de atividades na turma, mas após a realização da atividade de sondagem, escolhemos três alunos para acompanhar durante esta pesquisa e estudar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos do campo. O critério para escolha desses estudantes partiu da assiduidade às aulas, tendo em vista a pouca frequência de alguns alunos nos dias de aplicação da pesquisa de campo. Por se tratar de uma pesquisa acadêmica, acreditamos que a análise de três alunos já nos mostra um resultado bastante relevante, por ser mais do que vinte por cento do total de alunos. E para conhecermos melhor os sujeitos da pesquisa, segue uma breve descrição de cada um deles:

- **Estudante 1**– brasileira, casada, mãe de quatro filhos, grávida de mais um, evangélica, trabalhava no lixão como catadora de lixo, moradora da comunidade há mais de dez anos, atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma unidade de ensino do município e estuda pelo primeiro ano na educação de jovens e adultos. Quando mais nova, estudou até a 2ª série no antigo ensino fundamental de oito anos. Relatou que abandonou a escola por conta do trabalho para ajudar no sustento da família e para ajudar na criação dos seus irmãos mais novos.
- **Estudante 2** - brasileira, casada, mãe de dois filhos, evangélica, trabalhava no lixão como catadora de lixo, fundadora da comunidade, atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma unidade de ensino do município e estuda pelo primeiro ano na educação de jovens e adultos. Quando mais nova, estudou até a alfabetização, não chegando nem a ingressar no ensino fundamental. Abandonou a escola por conta do trabalho para ajudar na criação dos seus irmãos mais novos e porque a professora tinha relatado à sua mãe que ela era muito

desatenta e só ia para a escolar comer a merenda e dormir durante as aulas.

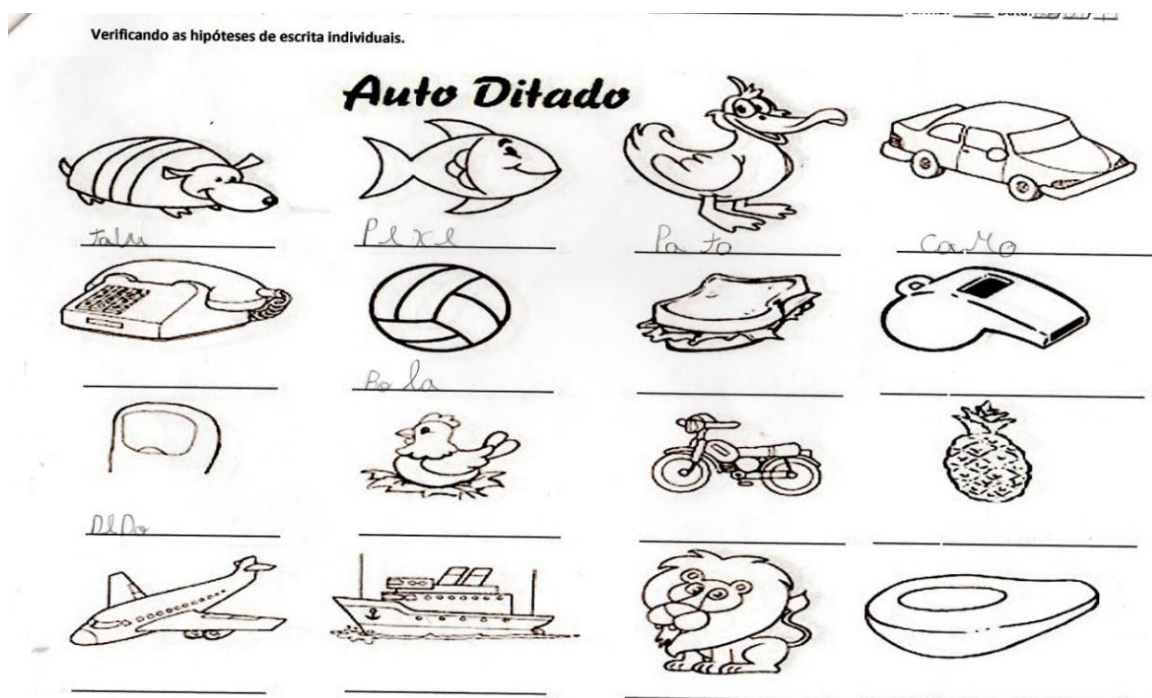
- **Estudante 3** - brasileira, casada, mãe de quatro filhos, trabalhava no lixão como catadora de lixo, moradora de uma área conhecida como quilombola, próxima à comunidade da escola, atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma creche do município e estuda pelo primeiro ano na educação de jovens e adultos. Quando mais nova, estudou até a terceira série do antigo ensino fundamental de oito anos. Disse que adorava estudar, mas a sua família não dava muita importância aos estudos. Porém, ela sempre incentivou suas filhas nos estudos e atualmente três já possuem formação técnica. Na sua infância deixou de frequentar a escola porque tinha de ajudar o pai no corte de cana de açúcar.

De posse da caracterização do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa, passemos, então, à descrição das atividades proposta por nós para esse projeto de intervenção.

3.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Para iniciarmos a percepção das dificuldades dos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético e identificar em que hipótese de escrita a maioria da turma se encontrava, realizamos uma atividade de sondagem. Esta atividade de sondagem foi composta por um ditado mudo, que tem por referência apenas imagens, conforme Imagem 3. Nesse ditado era solicitado que os alunos escrevessem palavras fazendo uso de sílabas simples ou compostas. Durante o período de realização desta atividade, o professor alfabetizador ou o pesquisador não puderam intervir em nada. O nosso objetivo era deixar uma escrita livre, sem intervenções. Vale salientar que durante esta atividade foi possível perceber os conhecimentos de escrita dos alunos em relação ao seu nome próprio.

Imagem 4 – Auto Ditado



Fonte: Autor

Concluindo esta primeira parte de aplicação dos testes de sondagem, partimos para o material que iria subsidiar a nossa intervenção. Vimos que a escola possuía alguns jogos de alfabetização que tinham chegado através do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses jogos fazem parte da caixa de jogos de alfabetização do centro de estudos em educação e linguagem. Pensando em utilizar um recurso que fosse acessível tanto para nós pesquisadores, quanto para a professora alfabetizadora na sua prática cotidiana, resolvemos adotar o uso destes jogos, fazendo mudanças nas palavras chaves para se encaixar na realidade do público.

A dinâmica da pesquisa foi de seis encontros, com duração de em média dois meses, realizados no segundo semestre do ano letivo de 2016. No primeiro encontro foi aplicada uma atividade diagnóstica, nos outros quatro encontros os jogos de alfabetização e no último encontro reaplicada a ficha de avaliação diagnóstica para perceber os avanços dos alunos ao longo do projeto de intervenção. Nesses encontros foram aplicados semanalmente um dos jogos da caixa do centro de estudos em educação e linguagem e realizada uma atividade de consolidação da aprendizagem após o desenvolvimento de cada jogo. Desta forma, a cada semana era desenvolvida uma sequência de

atividades que terminava com uma atividade de consolidação. Com isso, vamos acompanhando o avanço dos alunos nas hipóteses de escrita, seguindo o modelo proposto por Ferreiro e Teberosky (1985). A cada semana foram registrados os avanços e fomos observando qual jogo melhor se encaixava na realidade que encontrávamos.

Os jogos são divididos em três tipos: jogos de análise fonológica, jogos para reflexão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética e jogos para consolidação das correspondências grafofônicas. Cada tipo tem seus objetivos, como indica o manual didático dos Jogos de Alfabetização do Centro de Estudos em Educação e Linguagem:

- ⇒ Os jogos de análise fonológica: compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras; Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores; Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons iniciais das palavras ou finais; Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras; Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; Identificar a sílaba como unidade fonológica; Segmentar palavras em sílabas; Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas.
- ⇒ Os jogos para reflexão sobre os princípios do SEA: Compreender que a escrita representa a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita. Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes. Compreender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas. Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores.
- ⇒ Os jogos para consolidação das correspondências grafofônicas: Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras. Ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

Para compreendermos a metodologia de aplicação dos jogos, descreveremos as atividades trabalhadas com os quatro jogos escolhidos: Bingo de Letras; Bingo dos sons iniciais; Caça-rimas; Quem escreve sou eu.

3.3.1 Aplicação do Jogo 1: Bingo de Letras

O jogo inicial do nosso projeto de intervenção foi o bingo de letras. Com esse jogo o objetivo do jogo e da aula era de revisar as letras que fazem parte do SEA; identificar as letras iniciais das palavras; retomar conhecimentos sobre o nosso alfabeto e facilitar a compreensão dos saberes relacionados à ordem alfabética.

Iniciamos a aula com um cartaz demonstrando o alfabeto e as letras que fazem parte do sistema de escrita alfabética, realizamos algumas perguntas aos alunos com o intuito de mostrar que alguns nomes próprios podem começar com letras semelhantes e terem significados totalmente diferentes. Após essa introdução, cada aluno recebeu uma cartela com algumas letras do alfabeto.

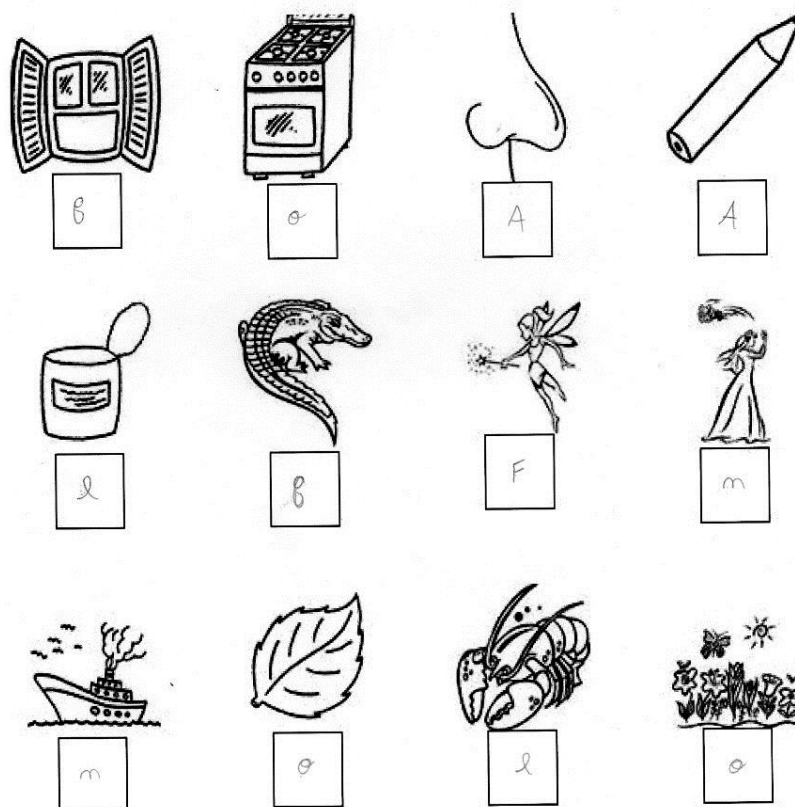
Começamos o bingo, a professora alfabetizadora ficou encarregada de chamar as letras que eram sorteadas e o pesquisador iria acompanhando o desenvolvimento dos alunos sem intervir.

Como organizamos alguns brindes para empolgar a participação dos alunos, no final, foram premiados dois estudantes e após o bingo, aplicamos a nossa primeira atividade de consolidação da aprendizagem. O intuito desta atividade se constitui em perceber se conseguimos atingir o objetivo inicial da aula e verificar o impacto da aplicação dos jogos na aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos.

Imagem 5– Atividade Consolidação 01: Bingo de Letras

VAMOS PRATICAR!

APÓS O JOGO: BINGO DA LETRA INICIAL, MOSTRE O QUE VOCÊ APRENDEU E
ESCREVA A LETRA INICIAL DAS PALAVRAS ABAIXO.



Fonte: Autor

Na atividade, foi solicitado que os alunos observassem as figuras e escrevessem apenas a letra inicial do nome das palavras. Através dessa atividade, percebemos que alguns alunos ainda não conseguiam perceber a semelhança do som com a letra. Como o exemplo da atividade ilustrado na Imagem 4, a aluna tem noção das letras, mas não consegue realizar a correspondência sonora com a grafia. De posse desses dados é possível orientar o trabalho da professora na perspectiva de elaboração de atividades que conseguissem fazer a ligação entre sons e grafia.

Após a aula, mostramos as atividades para a professora e conversamos um pouco sobre as dificuldades da turma e de que forma poderíamos ajudar nessa intervenção. Ela relatou que gostou bastante da atividade e do trabalho desenvolvido e nos informou que desenvolveria mais algumas atividades que explorassem a escrita dos alunos para realizar as ligações fonemas e grafias.

Aproveitamos e informamos à professora que íamos continuar a intervenção aplicando o jogo do bingo das letras iniciais, pois este jogo daria a possibilidade de continuar o trabalho com as letras do sistema de escrita alfabética, o nome próprio e a ordem alfabética. Assuntos esses que já constavam no planejamento da alfabetizadora.

Após essa primeira aplicação podemos ver a empolgação dos alunos no jogo, o aceite em realizar as atividades propostas e observamos que mesmo sem saber das respostas corretas, ou apresentando algumas dúvidas eles se arriscavam a responder o que era solicitado na atividade de consolidação da aprendizagem. Esse primeiro feedback nos faz supor que teremos resultados positivos no decorrer do projeto de intervenção.

3.3.2 Aplicação do Jogo 2: Bingo dos sons iniciais

O segundo jogo aplicado foi o bingo dos sons iniciais. Os objetivos deste jogo e da aula são: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; perceber que as palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras.

Iniciamos a aula com a exposição no quadro de algumas palavras que possuem semelhanças quanto ao som inicial. Fizemos uma leitura coletiva das palavras e fomos investigando o que as palavras tinham em comum, até chegarmos à conclusão que queríamos: todas têm em comum a sílaba inicial.

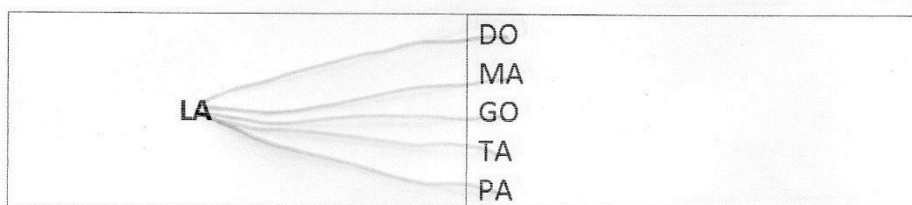
Após a leitura e reflexão em cima semelhanças presentes nas palavras, iniciamos a aplicação do nosso segundo jogo didático. Cada aluno ganhou uma cartela, nesta cartela existem seis figuras e as palavras escritas correspondem às figuras. A alfabetizadora ficou com um saco com trinta palavras escritas. Ela sorteava uma palavra, e os alunos que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada deverão marcá-la. O jogo chegou ao final quando os três primeiros alunos completaram as suas cartelas de palavras.

Aplicamos a nossa segunda atividade de consolidação. Nesta atividade, pretendíamos avaliar se a competência do jogo tinha sido alcançada pelos estudantes. Então, elaboramos uma atividade onde no primeiro momento os alunos tinham que observar uma sílaba, ligá-la a outra sílaba e formar novas palavras. No segundo momento foi apresentada apenas a sílaba inicial e solicitado que eles formassem palavras tomando como base a sílaba.

Imagem 6 – Atividade de Consolidação 02: Bingo de sons iniciais

Vamos formar novas palavras!

OBSERVE A SÍLABA ABAIXO. COM ESSA SÍLABA INICIAL FORME NOVAS PALAVRAS, LIGUE A SÍLABA INICIAL AS OUTRAS SÍLABAS. DEPOIS COPIE E LEIA AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU.



QUAIS PALAVRAS VOCÊ FORMOU?

1. LADO
2. LAMA
3. LAGO
4. LATA
5. LIPA

AGORA É A SUA VEZ. ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE COMEÇEM COM A SÍLABA ABAIXO:

PA

1. PAI
2. PANO
3. PAPAI

Fonte: Autor

Através da atividade, percebemos que os alunos já tinham um bom conhecimento sobre as formações silábicas simples, sílabas que são formadas a partir da junção de uma consoante e uma vogal. Observamos também que a

estrutura da atividade, já era algo que eles estavam acostumados a fazer e pelas palavras escritas pudemos encontrar semelhanças, como se eles tivessem memorizado aquelas palavras oriundas de outras atividades do cotidiano escolar.

Mostrando o resultado da atividade para a professora alfabetizadora, ela nos revelou que os alunos já apresentavam bastante familiaridade com as sílabas. Relatou que ensina muito usando uma metodologia aplicada à silabação e que em relação à semelhança na escolha por algumas palavras, destacou que os alunos estão acostumados a levarem para casa ficha de leitura com o padrão silábico visto em sala de aula, com isso essas palavras já estavam fixadas com eles.

3.3.3 Aplicação do jogo 3: Caça-rimas

O terceiro jogo aplicado foi o caça-rimas. Os objetivos deste jogo e da aula são: levar os alunos a compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Antes do início do jogo, apresentamos as ilustrações das palavras que estariam no jogo. Fomos olhando as ilustrações e falando as palavras que correspondiam. Após esse processo, iniciamos a aplicação do jogo.

A turma foi dividida em duplas, cada dupla recebeu uma cartela. Nestas cartelas estão 20 figuras e a meta do jogo é localizar o mais rápido possível o maior número de palavras que rimam com as figuras presentes na cartela.

Além das cartelas, cada dupla recebeu cinco fichas com palavras escritas. Dado o sinal de início do jogo, cada jogador teve que localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimavam com as das fichas que estavam em suas mãos. Cada ficha deveria ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. O jogo foi finalizado quando a primeira dupla encontrou o par de todas as fichas que recebeu.

Após a finalização do jogo, foi aplicada a terceira atividade de consolidação da aprendizagem.

Imagem 7 – Atividade de consolidação 03: Caça-rimas

Vamos Rimar!

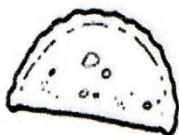
OBSERVE O DESENHO QUE RIMA COM A PALAVRA DESTACADA E CIRCULE. DEPOIS, TENDE ESCREVER O NOME DA FIGURA CIRCULADA.



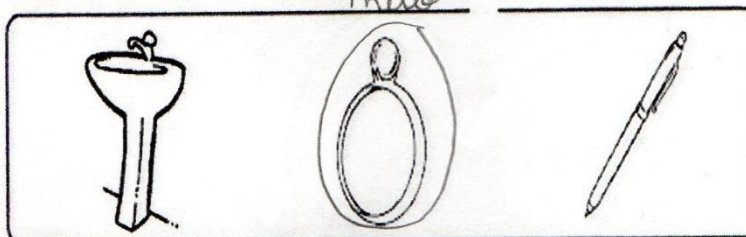
CORAÇÃO



mão



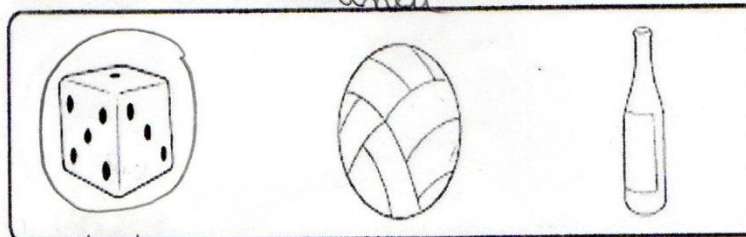
PASTEL



anel



SOLDADO



da de



GATO



rato

Fonte: Autor

A atividade solicitava que os estudantes observassem o desenho que rimasse com a palavra destacada e circulasse. Depois, pedíamos que eles tentassem escrever as palavras circuladas. Este segundo desafio foi solicitado para podermos verificar o nível de escrita que estava sendo apresentado pelos alunos.

Observando o resultado apresentado nas atividades de consolidação dos alunos, podemos perceber que, após a aplicação dos jogos, eles não tiveram dificuldades em responder às questões solicitadas, já que circularam

corretamente as palavras que rimavam e ainda escreveram com certa propriedade ortográfica estas palavras.

Quando mostramos a atividade para a alfabetizadora, ela ficou surpresa com o resultado e nos revelou que nunca tinha desenvolvido uma atividade de rimas com eles. Perguntou como podia explorar mais esse conteúdo, se tínhamos algumas outras sugestões de atividades. Sugerimos o trabalho com algumas músicas, poesias e outros jogos que podiam explorar esta competência.

3.3.4 – Aplicação do jogo 4 – Quem escreve sou eu

O nosso quarto e último jogo aplicado foi um jogo para consolidação das correspondências grafofônicas: Quem escreve sou eu. A consolidação das correspondências grafofônicas, isto é, conhecer as letras e suas correspondências sonoras é o principal objetivo do jogo e da aula. A meta do jogo é que o ganhador consiga escrever mais palavras corretamente.

Iniciamos a aula lendo as regras do jogo, apresentando as peças que fariam parte do jogo e explicando que não podíamos interferir na escrita do colega. Esta é a principal regra do jogo.

Foi colocada uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima, e deixada a cartela de correção virada para baixo. Cada jogador ganhou um papel e lápis para escrever as palavras durante o jogo. Sorteamos quem iniciaria o jogo. O primeiro jogador lançou o dado, tirou o número quatro, olhou na cartela a figura de número quatro e escreveu no seu papel a palavra correspondente. Assim sucessivamente com os outros jogadores.

No final das quatro partidas que tinham sido acordadas, desvimos as cartelas de correção e fomos verificando os “erros” e acertos. Cada jogador calculou quantas palavras escreveu corretamente, fizemos a contagem de pontos e vimos quem tinha ganhado o jogo.

Após o resultado final não aplicamos atividade de consolidação, tendo em vista que as fichas onde os alunos escreveram as palavras ficaram para nossa análise final.

Imagem 08 - Atividade 03: Ficha do jogo "Quem escreve sou eu"*Cartela Azul*

Número sorteado - Palavra escrita

4	-	tapim
8	-	cama
5	-	Papão

Cartela Amarela

Número sorteado - Palavra escrita

2	-	bonica
8	-	subleio
6	-	Riano

Cartela Verde

Número sorteado - Palavra escrita

3	-	pato
6	-	faco
8	-	muve

Cartela Vermelha

Número sorteado - Palavra escrita

1	-	covala
8	-	olho
6	-	lari

Fonte: Autor

Cada cor de cartela corresponde a uma partida que foi jogada. Logo após os alunos escreviam o número que tinham tirado no sorteio e escreviam a palavra correspondente ao lado.

Observamos a ficha que os alunos escreveram após o jogo e constatamos que no geral apareceram muitas dificuldades na escrita de algumas palavras que exigiam padrões silábicos mais complexos, sílabas com a presença de duas consoantes e uma vogal (CCV: PRA, por exemplo) ou uma consoante, um vogal e uma consoante (CVC: VEM, por exemplo), ou ainda, com a presença de dígrafos (CH, LH, por exemplo). Nas palavras que foram exigidas apenas padrões silábicos simples, a escrita estava correta. No momento de correção coletiva, percebemos que os alunos ainda não tinham sido apresentados a estas sílabas ainda.

Dialogando com a professora alfabetizadora, ela nos relatou que ainda estava iniciando o trabalho com as sílabas complexas da língua portuguesa. Alertou que o nosso jogo foi bastante proveitoso, pois levantou o interesse dos alunos em aprenderem sobre estes novos padrões silábicos. Sugerimos que ela realizasse um trabalho de pesquisa de palavras que eles ainda não conseguiam ler por conta da presença de alguma sílaba complexa e usar estas palavras como norteadoras para o seu trabalho pedagógico.

De posse da descrição das sequências de atividades aplicadas com os jogos, passemos, então, à análise do acompanhamento feito a três alunos da turma objeto da intervenção, foco do próximo capítulo.

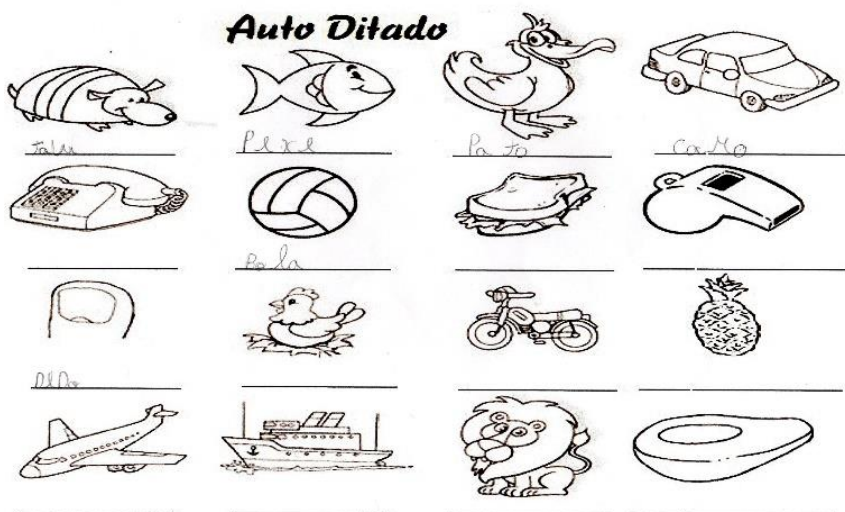
4 ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DA PRÁTICA

Neste capítulo pretendemos mostrar a relevância dos jogos de alfabetização como instrumentos facilitadores para a alfabetização e letramento de jovens e adultos do campo. Vamos retornar aos jogos aplicados e mostrar os avanços das três estudantes que tiramos como amostragem. Iremos também trazer considerações sobre as avaliações de diagnose inicial e final de cada estudante.

4.1 ESTUDANTE 1

A estudante 1 frequentou o ensino regular até a 2ª série no antigo ensino fundamental de oito anos. Na nossa avaliação diagnóstica inicial percebemos que a escrita apresentada estava na hipótese silábico-alfabética, mas a aluna não escreveu todas as palavras da atividade. As atividades que tinham desafios como: encontros vocálicos e sílabas complexas formadas por consoante-vogal-vogal, ou consoante-consoante-vogal não foram escritas.

Imagem 09 – Estudante 1 – Atividade diagnóstica inicial



Fonte: Autor

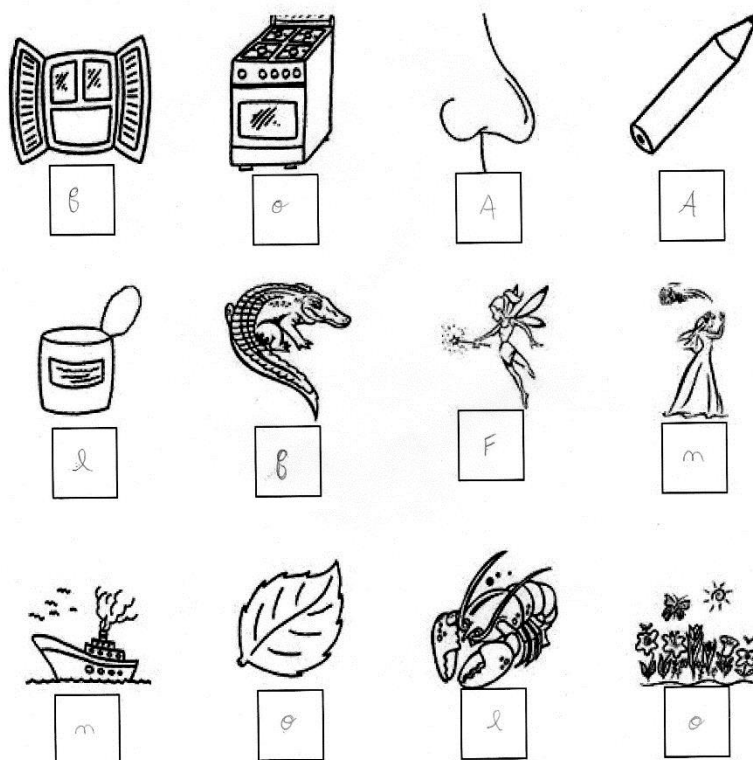
Na atividade do primeiro jogo, a aluna se confundiu em algumas letras iniciais, porém ela acertou a maioria das letras, vale salientar que houve o equívoco da letra G e J, como vemos na Imagem 10, mas entendemos que

isso é normal para o processo de alfabetização e pela hipótese de escrita apresentada pela aluna.

Imagem 10 – Estudante 1 – Atividade 01

VAMOS PRATICAR!

APÓS O JOGO: BINGO DA LETRA INICIAL, MOSTRE O QUE VOCÊ APRENDEU E
ESCREVA A LETRA INICIAL DAS PALAVRAS ABAIXO.



Fonte: Autor

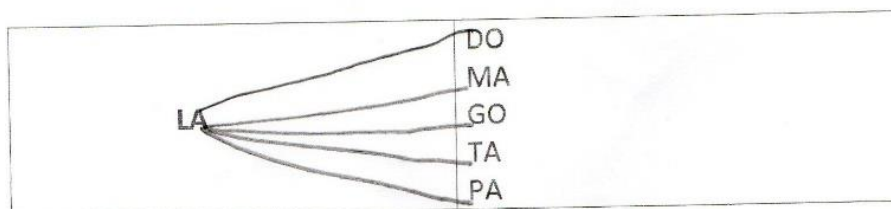
Na segunda atividade, vimos uma evolução na escrita da aluna, levando em consideração a nossa atividade de consolidação. A aluna respondeu às atividades sem dificuldade e conseguiu até escrever uma palavra monossílaba (que em geral causa confusão na aquisição da escrita inicial), vale ressaltar que todas as palavras escritas apresentavam padrões silábicos simples, formados por consoante e vogal (CV), como atesta a Imagem 11.

Imagem 11 – Estudante 1 – Atividade 02

Após a aplicação do jogo, vamos verificar o que aprendemos?

Vamos formar novas palavras!

OBSERVE A SÍLABA ABAIXO. COM ESSA SÍLABA INICIAL FORME NOVAS PALAVRAS, LIGUE A SÍLABA INICIAL AS OUTRAS SÍLABAS. DEPOIS COPIE E LEIA AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU.



QUAIS PALAVRAS VOCÊ FORMOU?

1. LADo
2. LAMA
3. LAGo
4. LATA
5. LAPA

AGORA É A SUA VEZ. ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE COMECEM COM A SÍLABA ABAIXO:

PA

1. PAPA
2. PAMo
3. PA

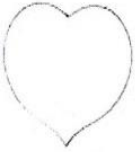
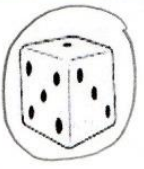
Fonte: Autor

Na terceira atividade, o Caça Rimas vinha com algumas palavras novas, formadas pelo encontro de vogais, consoantes e com a regra ortográfica do uso do U e do L. A aluna rimou corretamente, e na hora da escrita apresentou a escrita da palavra anel como “ANEU”, formando um encontro vocálico no término da palavra. Podemos perceber que ela já percebe a formação silábica mais complexa (CVV), mesmo não respeitando a ortografia da língua portuguesa, devido ao L ser produzido com som de U em final de sílabas (Imagem 12).

Imagem 12 – Estudante 1 – Atividade 03

Vamos Rimar!

OBSERVE O DESENHO QUE RIMA COM A PALAVRA DESTACADA E CIRCULE. DEPOIS, TENDE ESCREVER O NOME DA FIGURA CIRCULADA.

 CORAÇÃO	  
 PASTEL	  
 SOLDADO	  
 GATO	  

Fonte: Autor

Na quarta e última atividade da intervenção com jogos, foi a hora da escrita e autocorreção como vinha sugerindo o jogo. Nas palavras apresentadas, mais uma vez a aluna escreveu corretamente as palavras que utilizavam apenas sílabas simples, mas apresentou dificuldade na escrita de palavras com dígrafos, como por exemplo: GALINHA, como observamos na Imagem 12. Percebemos também que os acentos ortográficos não aparecem na escrita da aluna, a não ser o acento (~) til, visto que na forma da silabação está presente desde o início do processo de alfabetização.

Imagem 13 – Estudante 1 – Atividade 04

Atividade de consolidação
jogo: Quem escreve sou eu

Nome: Nelide Regina de Sousa ABTied Data: 01/06

Cartela Azul

Número sorteado - Palavra escrita

<u>2</u>	-	<u>Galia</u>
<u>1</u>	-	<u>mãe</u>
<u>4</u>	-	<u>kião</u>

Cartela Amarela

Número sorteado - Palavra escrita

<u>4</u>	-	<u>laca</u>
<u>5</u>	-	<u>leão</u>
<u>2</u>	-	<u>lameca</u>

Cartela Verde

Número sorteado - Palavra escrita

<u>4</u>	-	<u>leoni</u>
<u>1</u>	-	<u>leita</u>
<u>3</u>	-	<u>lato</u>

Cartela Vermelha

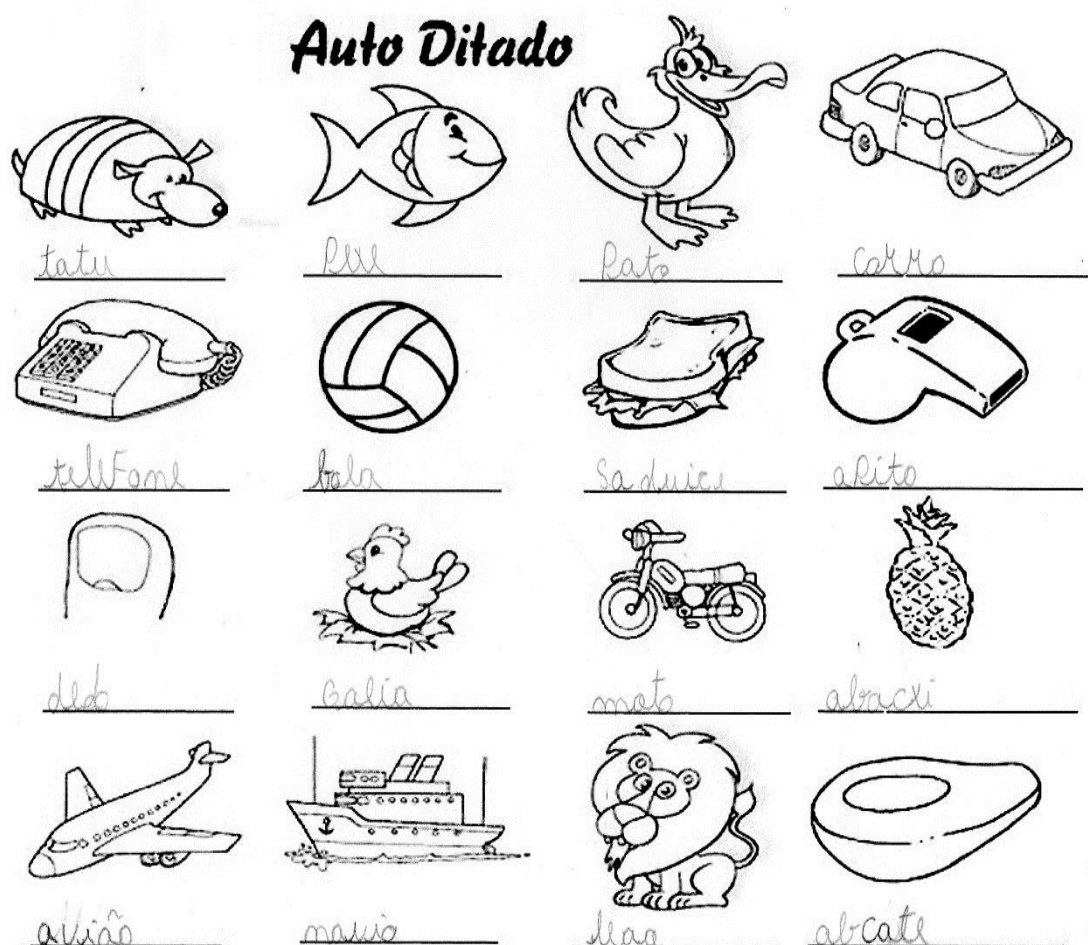
Número sorteado - Palavra escrita

<u>5</u>	-	<u>ura</u>
<u>4</u>	-	<u>malaco</u>
<u>7</u>	-	<u>lma</u>

Fonte: Autor

Na atividade diagnóstica final do nosso projeto de intervenção, observamos diversas considerações importantes. A aluna escreveu todas as palavras solicitadas na atividade, até mesmo as palavras que apresentavam sílabas complexas. As escritas ortográficas das palavras com encontro de consoantes não estavam corretas, mas ela aproximou ao máximo da sonoridade dentro dos padrões silábicos que conhecia. Podemos concluir afirmando que os jogos de alfabetização ajudaram na construção de hipóteses, fazendo-a refletir e avançar para o nível alfabético de escrita.

Imagem 14 – Estudante 1 – Atividade de diagnose final

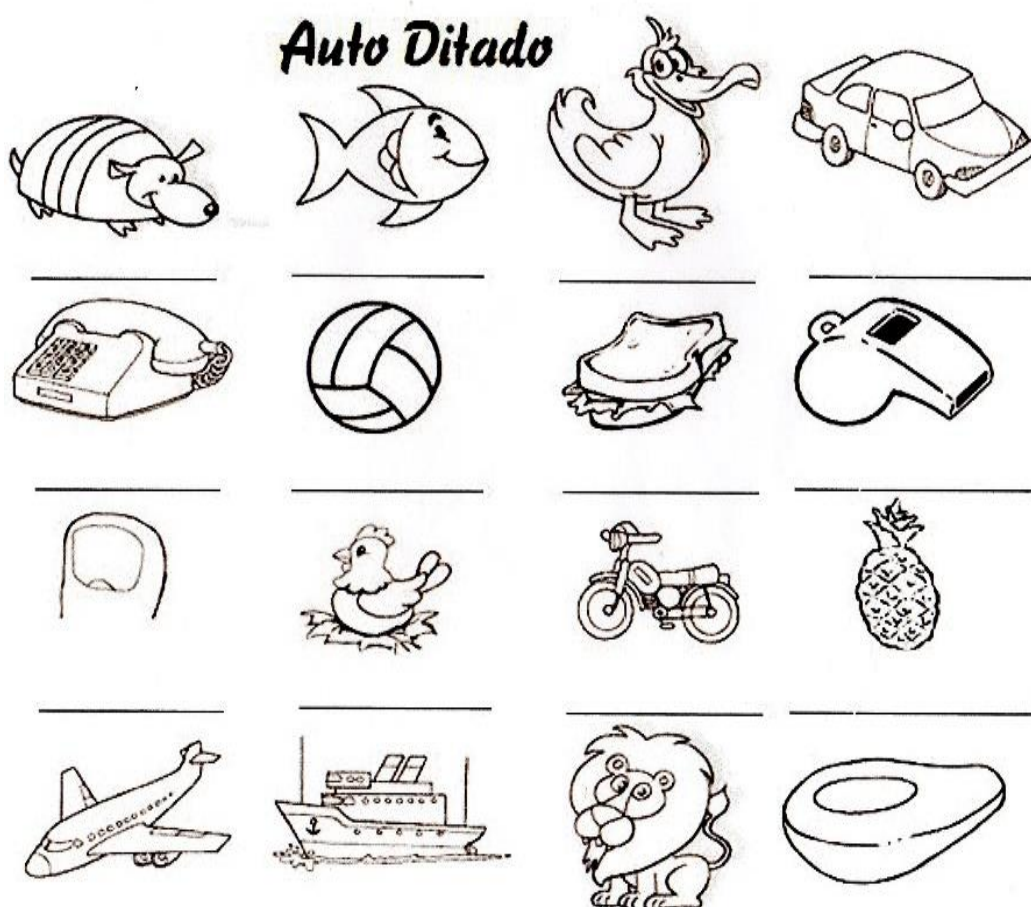


Fonte: Autor

4.2 ESTUDANTE 2

A estudante 2 frequentou o ensino regular até a antiga classe de alfabetização no início do ensino fundamental de oito anos. Na nossa avaliação diagnóstica inicial percebemos que a aluna escrevia seu nome completo e de forma autônoma. Na hora da escrita a partir do auto ditado, ela apresentou resistência na desenvoltura da atividade. Alegou que não sabia ler nem escrever e não respondeu. Ficamos, assim, impossibilitados de avaliar a sua hipótese de escrita inicial, muito embora possamos observar como evoluiu na sua relação com a produção escrita; e, por isso, permanecendo na nossa análise.

Imagem 15 – Estudante 2 – Atividade Diagnóstica Inicial



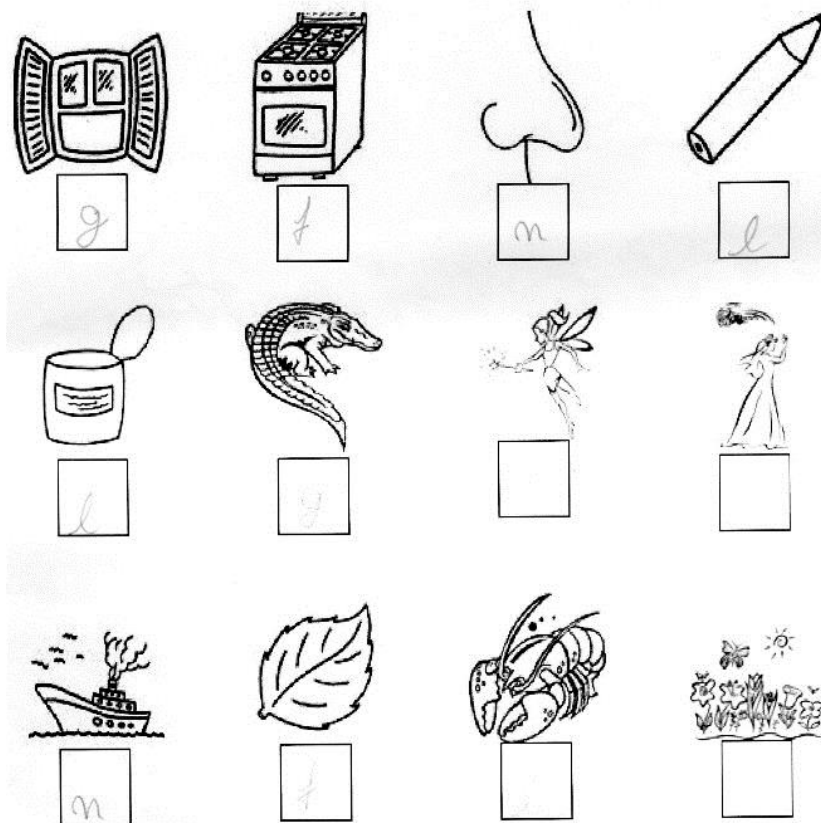
Fonte: Autor

Na atividade do primeiro jogo esperávamos o mesmo comportamento da aluna, mas nos enganamos. Após o jogo, ela se sentiu bastante confiante e respondeu à atividade, conforme proposta. Confundiu apenas o uso das letras iniciais G/J segundo o proposto na ortografia da língua portuguesa. No restante da atividade, acertou em todas as palavras propostas. Então, partimos para a hipótese que ela conhece as letras do sistema alfabético de escrita e consegue identificar a sua sonoridade, como ratifica a Imagem 16.

Imagem 16 – Estudante 2 – Atividade 01

VAMOS PRATICAR!

APÓS O JOGO: BINGO DA LETRA INICIAL, MOSTRE O QUE VOCÊ APRENDEU E
ESCREVA A LETRA INICIAL DAS PALAVRAS ABAIXO.



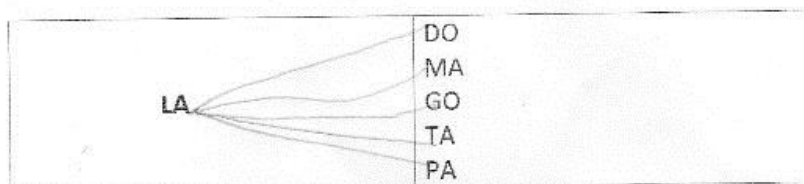
Fonte: Autor

Na segunda atividade (Imagem 17), em que era solicitado que se escrevesse novas palavras a partir de uma sílaba inicial apresentada, pudemos observar a escrita da aluna de forma autônoma. A partir desta escrita, percebemos que a aluna tinha uma escrita que podia ser classificada como silábico-alfabética. Neste caso, chamamos a atenção para a escrita de uma palavra já com a formação silábica de consoante-vogal-vogal (CVV).

Imagem 17 – Estudante 2 – Atividade 02

Vamos formar novas palavras!

OBSERVE A SÍLABA ABAIXO. COM ESSA SÍLABA INICIAL FORME NOVAS PALAVRAS, LIGUE A SÍLABA INICIAL AS OUTRAS SÍLABAS. DEPOIS COPIE E LEIA AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU.



QUAIS PALAVRAS VOCÊ FORMOU?

1. LADO
2. LAMA
3. LAGO
4. LATA
5. LAPA

AGORA É A SUA VEZ. ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE COMECEM COM A SÍLABA ABAIXO:

PA

1. PAI
2. PAPA
3. PANO

Fonte: Autor

Como já mencionado, na terceira atividade, o caça rimas vinha com algumas palavras novas formadas pelo encontro de vogais, consoantes e com a regra ortográfica do uso do U e do L. Nesta, a aluna achou corretamente as rimas, e na hora da escrita apresentou uma escrita seguindo os padrões ortográficos. Vale ressaltar, que mais uma vez houve dúvida no emprego correto do L na escrita da palavra anel, formando um encontro vocálico no término da palavra, como aconteceu com a estudante 1 e podemos confirmar com a Imagem 15. Relatamos também que nesta atividade a aluna já interagiu com facilidade e respondia à atividade sem dúvidas, ou dificuldades.

Imagem 18 – Estudante 2 – Atividade 03

Vamos Rimar!

OBSERVE O DESENHO QUE RIMA COM A PALAVRA DESTACADA E CIRCULE. DEPOIS, TENDE ESCREVER O NOME DA FIGURA CIRCULADA.

 CORAÇÃO	  
 PASTEL	  
 SOLDADO	  
 GATO	  

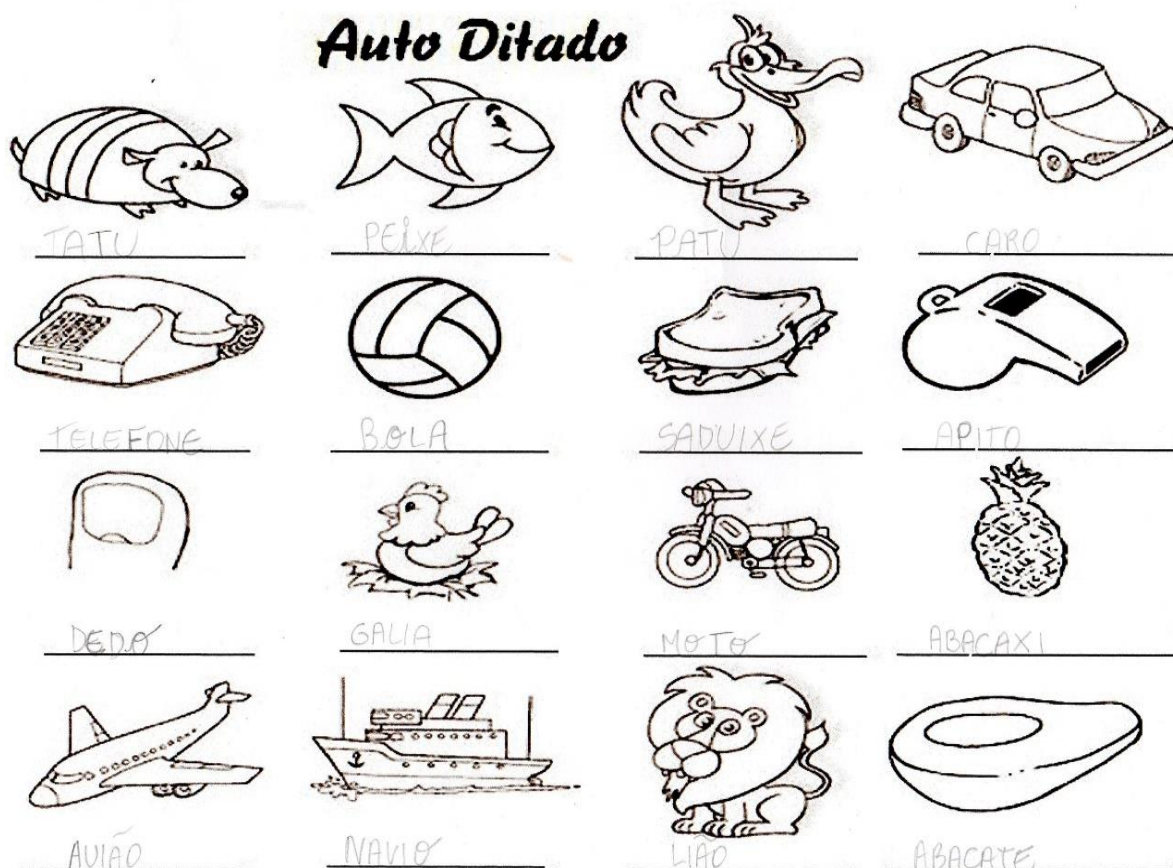
Fonte: Autor

Na quarta e última atividade da intervenção com jogos, foi a hora da escrita e autocorreção como vinha sugerindo o jogo. A cartela com sugestões de palavras que deveriam ser escritas era composta por vários desafios, como: encontros consonantais, dígrafos e encontros vocálicos. Porém neste dia a aluna estava ausente, não participando desta aula no momento da aplicação dos jogos e resolução da atividade proposta.

Na atividade diagnóstica final do nosso projeto de intervenção, observamos diversas considerações importantes. A estudante reconheceu a proposta da atividade e falou que essa tarefa já havia sido feita. Neste

momento, informamos que era uma repetição da atividade inicial para que comparássemos as respostas e pudéssemos observar o que haviam aprendido. Diante da explicação, ela não questionou mais e escreveu todas as palavras solicitadas na atividade, até mesmo as palavras que apresentavam sílabas complexas.

Imagem 19 – Estudante 2 – Atividade Diagnóstica Final



Fonte: Autor

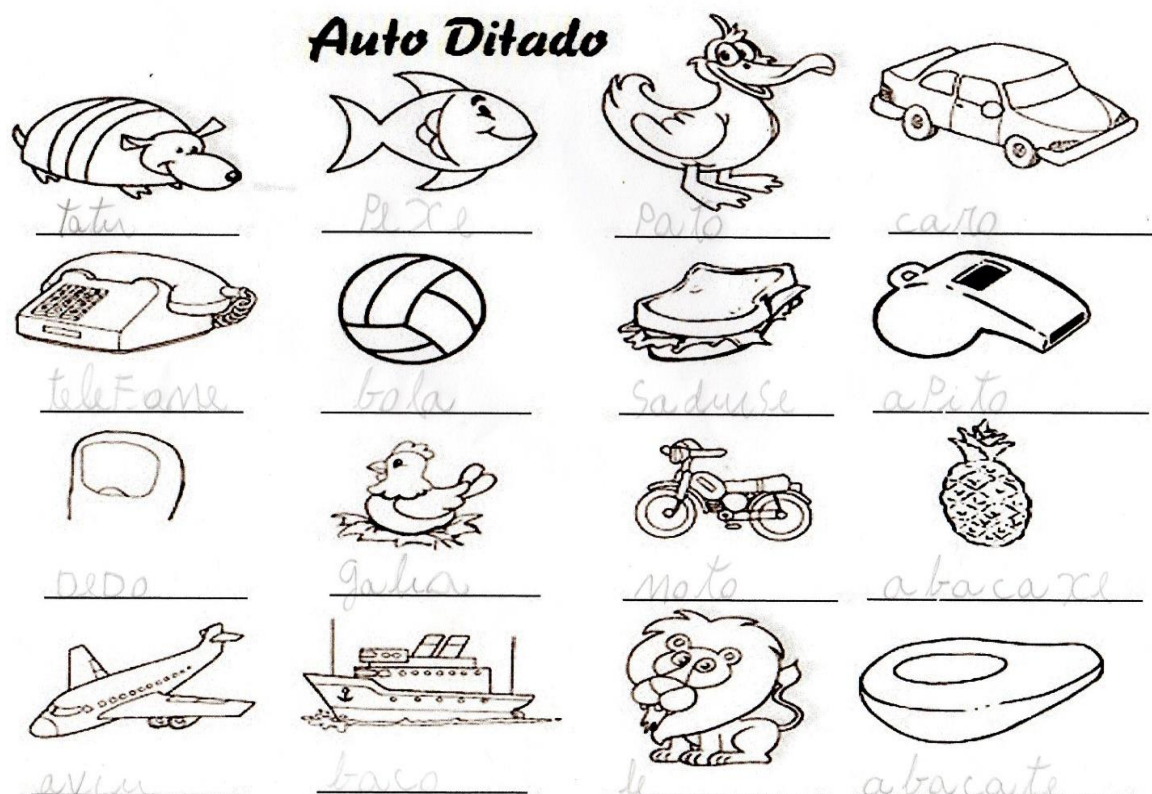
Como podemos observar pela Imagem 19, a escrita ortográfica das palavras com encontro de consoantes não estava correta, mas ela aproximou ao máximo da sonoridade dentro dos padrões silábicos que conhecia.

4.3 ESTUDANTE 3

A estudante 3 foi a estudante que frequentou o ensino regular por mais tempo. Chegou a cursar até a 3ª série no antigo ensino fundamental de oito anos. Na nossa avaliação diagnóstica inicial, percebemos que a escrita

apresentada estava na hipótese silábico-alfabética, mas a aluna teve bastante dificuldade em escrever palavras com encontros vocálicos, a exemplo da palavra “peixe” escrita “pexe” e palavras com dígrafos, a exemplo de “sanduíche”, escrita como “sanduisse” e “galinha” que foi escrita “galia”.

Imagem 20 – Estudante 3 – Atividade de Diagnóstico Inicial



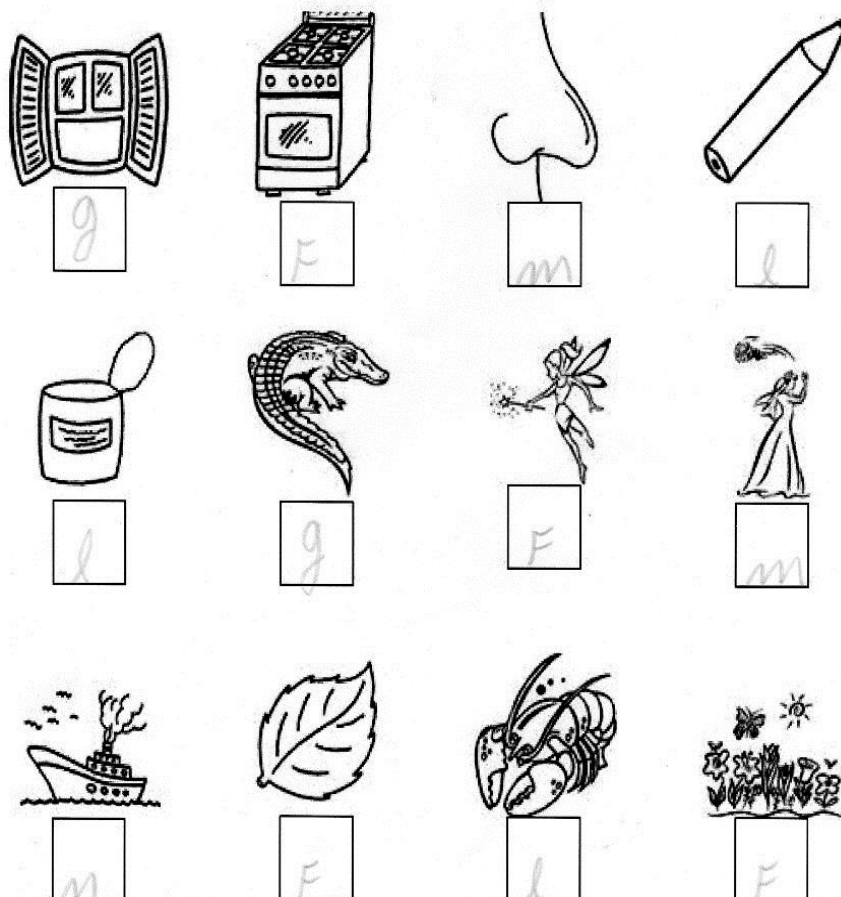
Fonte: Autor

Na atividade do primeiro jogo, a aluna se confundiu em algumas letras iniciais, no entanto acertou a ortografia da maioria, como comprova a Imagem 21. No entanto, é importante salientar que ela apresenta uma dificuldade no uso das letras M e N. Além de não saber utilizar corretamente as letras G e J.

Imagem 21 – Estudante 3 – Atividade 01

VAMOS PRATICAR!

APÓS O JOGO: BINGO DA LETRA INICIAL, MOSTRE O QUE VOCÊ APRENDEU E
ESCREVA A LETRA INICIAL DAS PALAVRAS ABAIXO.



Fonte: Autor

Na segunda atividade, percebemos que a aluna tinha o costume de responder à atividade e ficar tentando ler os enunciados das questões, que apresentava palavras novas e mais complexas do que as que já haviam sido trabalhadas. Por várias vezes, ela nos chamava para perguntar como lia alguma palavra.

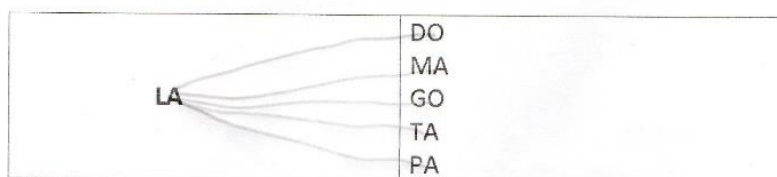
Como já mencionamos, as palavras sugeridas na primeira proposta só continham sílabas simples e eram formadas por duas sílabas. Ela leu e respondeu rapidamente. Na segunda proposta, ela informou que a professora já tinha visto esta sílaba com eles e que lembrava de várias palavras que

começassem com a sílaba inicial PA. Escreveu três e ainda nos falou algumas enquanto entregava a atividade, como mostra a Imagem 22.

Imagem 22 – Estudante 3 – Atividade 02

Vamos formar novas palavras!

OBSERVE A SÍLABA ABAIXO. COM ESSA SÍLABA INICIAL FORME NOVAS PALAVRAS, LIGUE A SÍLABA INICIAL AS OUTRAS SÍLABAS. DEPOIS COPIE E LEIA AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU.



QUAIS PALAVRAS VOCÊ FORMOU?

1. LADO
2. LAMA
3. LAGO
4. LATA
5. LIPA

AGORA É A SUA VEZ. ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE COMECEM COM A SÍLABA ABAIXO:

PA

1. PAI
2. PANO
3. PAPAÍ

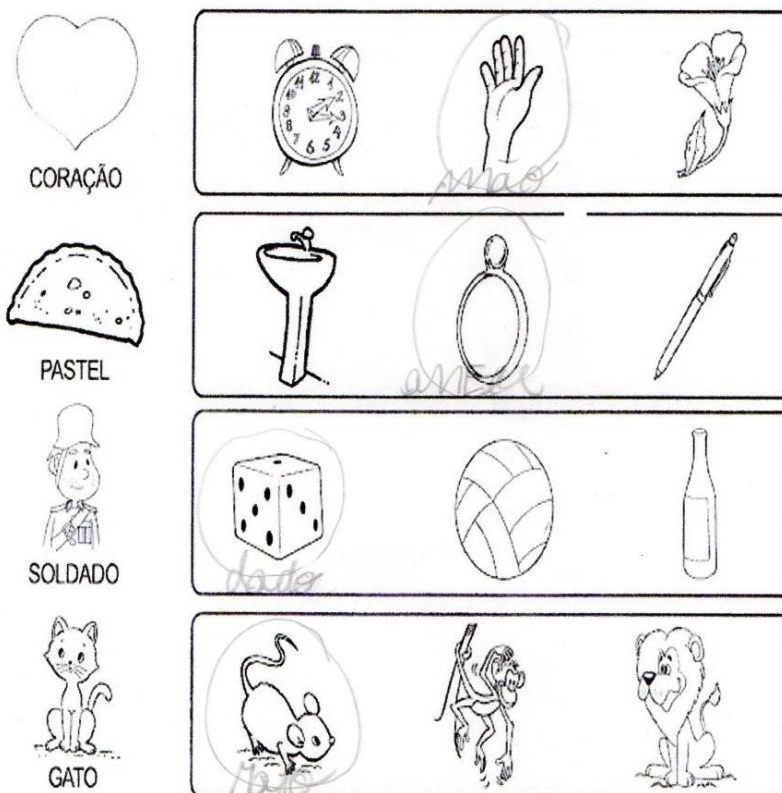
Fonte: Autor

Na terceira atividade, o Caça Rimas vinha (conferir Imagem 23) com algumas palavras escritas com a letra M. Na hora de circular as rimas, ela encontrou com facilidade e sem precisar de ajuda, mas na hora da escrita ela solicitou a nossa ajuda, pois queria tirar dúvida na escrita da letra M, confundindo-a com a letra N, pois desejava se certificar se o M possuía três ou duas “pernas”. Podemos constatar realmente que a aluna tinha uma dificuldade na escrita dessa letra, mas escreveu sem dificuldade as outras palavras. Embora não apresentasse dúvida, não soube utilizar corretamente o L ou U no final da sílaba.

Imagem 23 – Estudante 3 – Atividade 03

Vamos Rimar!

OBSERVE O DESENHO QUE RIMA COM A PALAVRA DESTACADA E CIRCULE. DEPOIS, TENTE ESCREVER O NOME DA FIGURA CIRCULADA.



Fonte: Autor

Na última atividade da intervenção com jogos, a aluna escreveu corretamente as palavras que utilizavam apenas sílabas simples e apresentou dificuldade na escrita de palavras com dígrafos e sílabas complexas, como por exemplo: chuveiro, nuvem e lápis, conforme atesta a Imagem 24. Percebemos que ela não consegue realizar a escrita adequada quando a sílaba termina em consoante. E ao ler a palavra, não percebeu a falta de nenhuma letra. Algo interessante foi ter feito o uso do LH na palavra “olho” e a escrita correta da palavra “papagaio”, formada por mais de três sílabas e com uma sílaba que contém encontro vocálico.

Imagem 24 – Estudante 3 – Atividade 04

Cartela Azul

Número sorteado - Palavra escrita

4 - sapu

6 - cana

5 - Pa Pa Ba

Cartela Amarela

Número sorteado - Palavra escrita

2 - boneca

8 - xuleio

6 - piano

Cartela Verde

Número sorteado - Palavra escrita

3 - pato

6 - jacó

8 - miú

Cartela Vermelha

Número sorteado - Palavra escrita

1 - covado

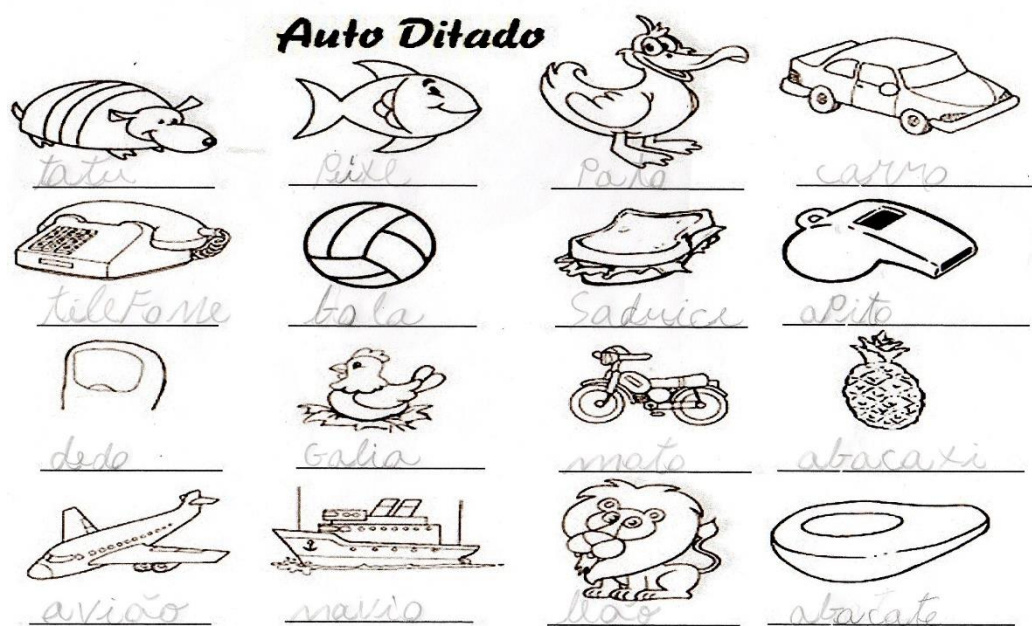
8 - olho

6 - lapi

Fonte: Autor

Na atividade diagnóstica final do nosso projeto de intervenção, levantamos algumas considerações ao levar em consideração a comparação realizada com a atividade inicial.

Imagem 25 – Estudante 3 – Atividade Diagnóstica



Fonte: Autor

Como percebemos pela Imagem 25, a aluna escreveu todas as palavras solicitadas na atividade, até mesmo as palavras que apresentavam sílabas complexas. Escreveu corretamente a palavra “peixe”, percebendo a semivogal I entre a letra E e X. A palavra “carro” foi escrita com o dígrafo RR e a palavra leão, que não tinha sido escrita no teste inicial, apresentou a escrita correta. Percebemos que os jogos auxiliaram na reflexão da escrita das palavras e puderam facilitar a reflexão da aluna antes de realizar palavras formadas por mais de duas sílabas e utilizando diversas formações silábicas.

Nas atividades de consolidação, percebemos avanços progressivos nos alunos dentro das competências de alfabetização. É perceptível como o jogo tem favorecido a fixação de certos conteúdos, a exemplo do SEA, e na construção das hipóteses necessárias para o avanço na leitura e escrita. Para detalhar os avanços observados nas análises, vamos relatar cada um dos três estudantes.

A Estudante 1 tinha estudado até a antiga 2ª série no ensino fundamental de oito anos. No início da pesquisa apresentava uma escrita baseada na hipótese silábico-alfabética. Tinha dificuldade em associar as outras estruturas silábicas, já que tinha apenas o domínio da sílaba CV e quando era solicitada outra estrutura, sentia-se insegura e não escrevia.

Constatamos que, através dos jogos, a aluna conseguiu criar uma nova hipótese para entender que as palavras podem ser escritas com encontro vocálico (CVV) ou com consoante pós-vocálica (CVC), outro ponto que conseguiu apreender foi o uso de dígrafos. O medo de errar na escrita desapareceu e a estudante ficou mais confiante em realizar a escrita e a leitura de diversas palavras quando lhe eram solicitadas. No final do nosso projeto de intervenção e observando a atividade final, percebemos que a aluna tinha alcançado o nível alfabético.

A Estudante 2 tinha estudado até a antiga classe de alfabetização. Na avaliação inicial do nosso projeto, escreveu apenas o seu nome completo e apresentou timidez/medo em arriscar a escrever as palavras solicitadas através do auto ditado, com isso não foi possível avaliar, neste primeiro momento, a sua escrita. Ao longo das atividades de consolidação, aplicadas após os jogos, percebemos que demonstrou todo o conhecimento que tinha. Na nossa última atividade, comparando com todas as atividades realizadas por ela, constatamos que estava no nível alfabético, mas apresentando, ainda, alguns problemas ortográficos que podem ser consolidados até o término do ano letivo.

A Estudante 3 foi a que tinha um maior tempo de escolarização e, assim como a Estudante 1, estava na fase de escrita silábico-alfabética. Apresentava dificuldades na escrita de palavras com encontros vocálicos, consonantais e dígrafos. Apresentava uma curiosidade incrível, não tinha medo de errar e sempre queria aprender além do que lhe era sugerido. Nas atividades, respondia além do que lhe era pedido e sempre se mostrava muito dedicada. Ao longo do projeto, vimos aplicar corretamente algumas regras ortográficas e comparando os seus testes observamos que teve um avanço na sua hipótese de escrita chegando ao nível de escrita alfabético. Podemos ressaltar que demonstrou um avanço muito consistente.

Isto posto, podemos, por fim, passar as considerações finais referentes à nossa intervenção e a feitura deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática norteadora do projeto era perceber qual a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos do campo. Para tanto, realizamos, inicialmente, um breve percurso histórico sobre a educação de jovens e adultos. Pudemos constatar que, desde a colonização do nosso país, o principal objetivo da EJA é preparar para o mercado de trabalho atendendo às necessidades da sociedade. Também observamos que houve muitos projetos inovadores de alfabetização, mas que sempre se esbarram em interesses políticos e acabam sendo modificados por outros que tenham menores custos e tempo.

Não podíamos, também, falar no processo de alfabetização e letramento sem falar um pouco das propostas de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), independentemente de ser alfabetização de crianças ou de adultos. Pois, quando pensamos na alfabetização de adultos, esquecemos que apesar do contato deles com um mundo letrado, eles irão passar pelos mesmos processos de alfabetização e construirão as mesmas hipóteses em relação à escrita que uma criança no início do seu processo de escolarização.

Para finalizar a nossa fundamentação teórica, trouxemos uma reflexão sobre os jogos desde a idade média e percebemos como ele pode ser enriquecedor quando aliado às práticas pedagógicas em qualquer fase e idade de escolarização, e, em especial no nosso caso, em que a vivência com jogos na comunidade é algo cotidiano.

No andamento do nosso projeto, confirmamos que na educação de jovens e adultos atendemos pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, por isso esses alunos chegam às salas de aula com uma visão de mundo muito mais ampla do que as das crianças, o que exige do professor a execução de um trabalho de forma a conduzi-los a vivenciarem situações mais práticas e próximas da sua realidade, no intuito de incentivar o interesse nos estudos. É imprescindível não desprezar a visão de mundo que eles chegam à escola, nem os seus objetivos em frequentarem a escola. Devemos iniciar o processo de alfabetização e letramento a partir dos interesses dos alunos, seja

ele: manusear adequadamente uma revista de vendas, preparar uma receita para agradar aos patrões, fazer a leitura da bíblia na igreja que frequentam etc.

Para conseguir desenvolver a problemática norteadora, escolhemos uma escola do campo em que os alunos já possuíam a prática de jogos na comunidade, mas a escola não vivenciava o trabalho com jogos nas aulas. Isto facilitou o desenvolvimento do projeto, pois era uma atividade que os alunos gostavam de fazer. A adaptação dos jogos foi feita a partir da caixa de jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. Esta caixa, como já mencionamos, estava na escola, pois foi recebida junto com um kit do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação.

As principais dificuldades em relação à aquisição do sistema de escrita alfabético destes alunos estavam relacionadas à distância entre a linguagem utilizada na escola e a utilizada no seu dia a dia. Além disso, podemos relatar outros aspectos que podem ser relacionados a essa dificuldade, como o medo pelo erro, e o pouco tempo para se dedicar a atividades de escrita e leitura fora da escola.

Ao longo das semanas, conseguimos sensibilizar a alfabetizadora para a importância de repensar suas atividades. Muitas vezes, pela semelhança entre os conteúdos e por não perceber a necessidade de adaptação, ela repetia as atividades do contra turno, específicas às crianças, com os adultos. Em algumas aulas percebíamos que eles questionavam e não viam importância naqueles exercícios.

Constatamos, durante o desenvolvimento da pesquisa, que oferecemos uma importante contribuição para os discentes que se encontravam em processo de alfabetização. Os alunos tornaram-se mais animados para irem à escola, além disso, apresentaram uma maior autonomia para a resolução das questões das atividades sugeridas pela professora ou pelo pesquisador.

Concluimos, portanto, que os jogos de alfabetização como estratégia para a alfabetização de jovens e adultos do campo podem nortear um trabalho alfabetizador construtivo e dinâmico nas aulas, incentivado a frequência escolar, motivando esses alunos a arriscarem e a reconstruírem novas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético, auxiliando na aquisição das competências de leitura e escrita.

Os estudos desenvolvidos no decorrer do mestrado nos fizeram refletir sobre a importância da consciência fonológica para a alfabetização de jovens e adultos. Pudemos perceber que a ludicidade pode e deve estar presente em qualquer fase escolar e que os jogos podem e devem ser explorados nas nossas salas de aula, a fim de facilitar a vivência de diversos conteúdos e a construção de várias habilidades.

Esperamos que, com esse estudo, muitos que se dedicam à alfabetização de jovens e adultos possam se motivar a inovar as suas práticas pedagógicas e continuar a estudar a temática aqui proposta.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.B.C. *Conceituando alfabetização e letramento*. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp.11-21.
- ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica**: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1974.
- AZEVEDO, J. A. S. **Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA** - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife: Universidade Federal Pernambuco, 2012.
- AZEVEDO, S. S.; MORAIS, A. G. **Conhecimento fonêmicos de crianças concluindo a alfabetização**. Monografia (Especialização em Alfabetização). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- BALANDIER, G. **O poder em cena**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.
- BARREYRO, Gladys. **O "Programa Alfabetização Solidária"**: terceirização no contexto da reforma do Estado. no.38. Curitiba Sept./Dec. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>>. Acesso em: março de 2016.
- BECKER, L.S.; NUNES, A.L.R. *Corpo Movimento e ludicidade*: uma contribuição ao processo de alfabetização. **Revista Educação**. Santa Maria, n. 02, vol. 25. 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/02/r2.html>>. Acesso em: abril de 2016.
- BRANDÃO, A. C. P. A; FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Org.). **Jogos de Alfabetização**: Manual Didático. Recife: MEC – CEEL/UFPE, 2009.
- BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. *A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: Um olhar passados dez anos*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMILO, C. Alfabetizar na EJA: o que muda no planejamento das aulas?. **Revista Nova Escola**. Brasil, 2012. 3p. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8/eja-alfabetizacao-o-que-muda-planejamento-aulas>> (Acesso em: outubro 2015)

CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.76,1991. p.41-49.

CUNHA, A. **A Educação de Jovens e Adultos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização. A educação de jovens e adultos no Brasil com prática social através de instituições formais ou não**. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/historia/a-educacao-jovens-adultos-movimento-brasileiro-alfabetizacao.html>>. (Acesso em: outubro de 2015).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985. 284p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7.ed. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIEDRICH, M. et al. **Trajetória da Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

HUIZINGA, J., Perspectiva, E. (eds.). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LEAL, T. F. *A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético*. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org). **A alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp.77-116.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Tese de mestrado. Rio de Janeiro: UFE, 2012.

MORAIS, A. G. *O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado de sistema de escrita alfabética*. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. (org). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp.151-172.

OLIVEIRA, E.; RODRIGUES, M. S.; SOUZA, R. S.; GUIMARÃES, A. R. **O lúdico na educação de jovens e adultos**. Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil. UNICAMP- Campinas; Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss04_08.pdf>. Acesso em: abril de 2016.

OLIVEIRA, P. S. L. O. **Explorando jogos didáticos de língua portuguesa em uma sala de aula da Educação Infantil**. Recife: Centro de Educação, 2008. Cadernos de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia.

PAIVA, V. **História da Educação Popular do Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento nos livros didáticos*. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp.116-131.

ANEXO A – Termo de consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Aluno (a),

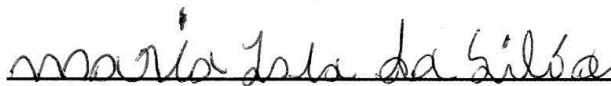
Esta pesquisa: **EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO** está sendo desenvolvida por AISLAN RAFAEL LEMOS ROLIM, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

O objetivo geral do estudo é: discutir, apresentar, analisar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização na educação de jovens e adultos. Solicitamos a sua colaboração para a autorização da utilização dos seus textos, produzidos durante o desenvolvimento do projeto.

Além disso, solicitamos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas, sociais e da educação ou em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para saúde e integridade do participante.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a participar e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não autorizar a sua participação para o estudo, ou a qualquer momento desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e aceito participar da pesquisa, assim como consinto a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.


ASSINATURA LEGÍVEL

Contato com o Pesquisador Responsável: lemos.aislan@gmail.com

ANEXO A – Termo de consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Aluno (a),

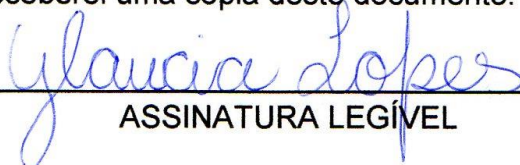
Esta pesquisa: **EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO** está sendo desenvolvida por AISLAN RAFAEL LEMOS ROLIM, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

O objetivo geral do estudo é: discutir, apresentar, analisar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização na educação de jovens e adultos. Solicitamos a sua colaboração para a autorização da utilização dos seus textos, produzidos durante o desenvolvimento do projeto.

Além disso, solicitamos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas, sociais e da educação ou em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para saúde e integridade do participante.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a participar e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não autorizar a sua participação para o estudo, ou a qualquer momento desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e aceito participar da pesquisa, assim como consinto a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.



ASSINATURA LEGÍVEL

Contato com o Pesquisador Responsável: lemos.aislan@gmail.com

ANEXO A – Termo de consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Aluno (a),

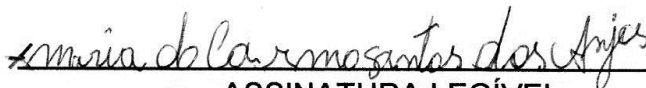
Esta pesquisa: **EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO** está sendo desenvolvida por AISLAN RAFAEL LEMOS ROLIM, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

O objetivo geral do estudo é: discutir, apresentar, analisar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização na educação de jovens e adultos. Solicitamos a sua colaboração para a autorização da utilização dos seus textos, produzidos durante o desenvolvimento do projeto.

Além disso, solicitamos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas, sociais e da educação ou em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para saúde e integridade do participante.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a participar e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não autorizar a sua participação para o estudo, ou a qualquer momento desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e aceito participar da pesquisa, assim como consinto a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.



ASSINATURA LEGÍVEL

Contato com o Pesquisador Responsável: lemos.aislan@gmail.com

ANEXO A – Termo de consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Aluno (a),

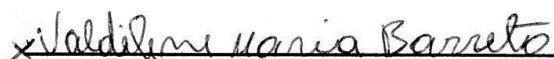
Esta pesquisa: **EXPLORANDO JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO** está sendo desenvolvida por AISLAN RAFAEL LEMOS ROLIM, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

O objetivo geral do estudo é: discutir, apresentar, analisar a relevância da utilização de jogos didáticos no desenvolvimento das atividades de alfabetização na educação de jovens e adultos. Solicitamos a sua colaboração para a autorização da utilização dos seus textos, produzidos durante o desenvolvimento do projeto.

Além disso, solicitamos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas, sociais e da educação ou em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para saúde e integridade do participante.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a participar e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não autorizar a sua participação para o estudo, ou a qualquer momento desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e aceito participar da pesquisa, assim como consinto a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.



ASSINATURA LEGÍVEL

Contato com o Pesquisador Responsável: lemos.aislan@gmail.com