



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

RUTH LEITE DA SILVA SANTANA

**A LUDICIDADE NA EJA: AS EXPERIÊNCIAS DE DUAS EDUCANDAS DA
PRIMEIRA ETAPA DO PRIMEIRO SEGMENTO NA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BRASÍLIA-DF

2020

RUTH LEITE DA SILVA SANTANA

**A LUDICIDADE NA EJA: AS EXPERIÊNCIAS DE DUAS EDUCANDAS DA
PRIMEIRA ETAPA DO PRIMEIRO SEGMENTO NA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE
da Universidade de Brasília - UnB.

Orientador: Rodrigo Matos de Souza

BRASÍLIA-DF

2020

**A LUDICIDADE NA EJA: AS EXPERIÊNCIAS DE DUAS EDUCANDAS DA
PRIMEIRA ETAPA DO PRIMEIRO SEGMENTO NA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

RUTH LEITE DA SILVA SANTANA

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE
da Universidade de Brasília - UnB.

Membros da Banca Examinadora:

Professor Dr. Rodrigo Matos de Souza
Orientador

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis
Examinador

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira
Examinadora

Professora Dra. Geórgia Nellie Clark
Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, em especial a minha vó materna Ruth Gonçalves e meu avô materno Nelson Leite, que compartilharam afeto comigo enquanto estiveram vivos e incentivaram a mim e aos meus irmãos para que seguíssemos sempre pelo caminho dos estudos.

Agradeço a minha mãe Virgínia Leite que foi e é minha incentivadora; que nunca desistiu dos meus processos de aprendizagem e principalmente por nunca ter deixado eu desistir de mim mesma.

Agradeço ao meu Pai Guaraná Santana por ser companheiro e amigo. Em conjunto com minha mãe, meu pai nunca desistiu de mim. Sempre teve paciência e foi o maior incentivador e inspirador das minhas criatividade, principalmente na educação.

Pai e mãe, obrigada por serem meus primeiros professores. Eu amo muito vocês e sou grata por tudo que fizeram e ainda fazem por mim, essa conquista não seria possível sem o amor, carinho, afeto e amparo de vocês.

Agradeço ao meu irmão mais velho, Victor, que me ensinou que o tempo é algo que devemos respeitar e cuidar, mas que é esse mesmo tempo que oferece a oportunidade de todos os dias vivenciarmos novas experiências, tendo a chance de dar o nosso melhor sempre. Eu te amo muito irmão, obrigada por tudo.

Meus agradecimentos vão em especial a minha irmã Raquel (Quel), por ser a segunda irmã mais velha e que me ensina todos os dias a ser generosa com a vida. Me ensina que a justiça e a luta são combatidas através de muito esforço, humildade e afeto. Nos meus processos de vida sempre esteve ao meu lado, não seria diferente nesse momento da escrita desse trabalho final de curso, foi a Quel que me auxiliou e me incentivou. Obrigada pela paciência e pelo tempo, assim como nosso irmão e nossos pais nunca desistiu de mim e nunca me deixou desistir. Mais uma conquista para nossa família.

Agradeço ao meu cunhado Renan (Rei) e toda sua família, por serem amigos e amigas em todos os momentos felizes e tristes. Vocês são pessoas que me

acolhem, apoiam e incentivam. Não poderia ter alguém melhor para acompanhar minha irmã, vocês dois são pura generosidade e afeto. Gratidão Rei e sua família por todo carinho e afeto.

Agradeço também a minha maravilhosa psicóloga Uila Cardoso, ao meu excelente médico Dr. Edison e a querida Ruth Paula que faz parte da equipe do Dr. Edison e a Giovana Zanello minha incrível nutricionista. Sem a assistência e apoio de vocês o momento desse trabalho teria sido mais intenso do que foi. Meus sinceros agradecimentos ao excelente trabalho que realizam comigo.

Agradeço aos amigos e amigas que me acompanharam durante todos os processos da minha vida e que não seria diferente nesse momento. Gratidão por sempre me incentivarem, fazerem vídeo chamada, gargalharem comigo, chorarem, ouvirem minhas lamentações nos áudios de longa duração. Vocês sabem que trocamos muitos momentos intensos e incríveis, sempre com responsabilidade e afeto. Queria escrever todas as aprendizagens e trocas que tenho com vocês, mas não teria espaço e nem palavras que contemplariam todo meu amor, carinho, afeto e gratidão à amizade que temos e principalmente, aqueles que estão presentes incentivando mais essa conquista.

Sendo assim, agradeço a todas, todos e todes que me apoiaram a chegar até aqui, mas destaco o nome de algumas amigas que foram fundamentais nesse processo de finalização do curso. Portanto, meus sinceros agradecimentos a: Ana Victória, Lívia Carolina, Graziella Barbosa, Naira Carolina, Roger de Lira, Lorenza Rezende, Alvaro Rezende, Carolina Rezende, Lucas de Oliveira, Laisla Pereira, Érika Raquel, Nayara Oliveira, Thaís Salles, Gileade Cardoso.

Agradeço imensamente ao professor Rodrigo Matos de Souza que foi um orientador incrível que me proporcionou muitas aprendizagens durante a construção desse trabalho final de curso. Me sinto honrada de poder ter tido as orientações de um professor que muito me inspira e admiro. Meus sinceros agradecimentos pelas trocas de aprendizagem, escuta e acolhimento.

Agradeço a toda equipe da escola Classe 16 de Sobradinho, por me receberem com respeito e carinho, onde pude aprender mais que ensinar. Em especial as professoras, educandos e educandas que participaram dessa pesquisa. Meus sinceros

agradecimentos, sem vocês não teria feito um trabalho final de curso que tanto me ensinou sobre educação, principalmente na área da alfabetização de língua portuguesa da EJA.

Meus sinceros agradecimentos aqueles professores e professoras da Faculdade de Educação, que não colocaram minha deficiência intelectual leve e a minha esclerose múltipla como limitações, mas que deixaram que eu explorasse tudo o que tinha de melhor para que eu errasse e aprendesse. Agradeço, principalmente por apresentarem o conceito do narcisismo do professor, mostrando que o caminho de aprendizagem e troca é mais enriquecedor que acreditar que existe um professor perfeito e acabar deixando de vivenciar todas as profundidades da educação.

Agradeço ao Seu Joel e a Adriane por serem pessoas que me apoiaram em todos os momentos da faculdade, me fizeram sentir em casa. Agradeço principalmente por confiarem em mim, me acolhendo nos momentos tão difíceis e por compartilharem afeto e amor em todos os momentos.

Agradeço ao seu Hildebrando e a Rita por também serem pessoas que me auxiliaram durante todo o processo da graduação, compartilhando momentos de muita aprendizagem e carinho.

Meus sinceros agradecimentos a Liliane por ser um apoio na Faculdade de Educação e por sempre me acolher e me auxiliar nos processos de permanência na faculdade. Principalmente em 2017, quando retomei aos estudos depois do diagnóstico de esclerose múltipla e que vivencie processos de preconceitos em relação à doença, associados a tão dolorosos episódios de racismo. As orientações da Liliane auxiliaram para a continuidade no curso.

Além disso, estendo meus agradecimentos, aos/as servidores/as da secretaria e aos/as terceirizados/as que também foram pessoas que me auxiliaram durante minha caminhada, afinal são esses trabalhadores e trabalhadoras que auxiliam e mantêm a faculdade em um excelente estado para que possamos vivenciar nossas experiências.

A todos e todas vocês meus sinceros agradecimentos, sem vocês seria mais difícil conquistar mais essa jornada da minha vida.

Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

O objetivo central da pesquisa é mostrar como a criação de um jogo da memória adaptado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser utilizado como ferramenta lúdica para o processo de alfabetização de língua portuguesa de duas estudantes da primeira etapa do primeiro segmento, da escola Classe 16 de Sobradinho I. Para tanto, foi necessário compreender como se delineiam a alfabetização, letramento e alfabetizar letrando, especificamente na EJA. Demonstrase a importância do jogo e do lúdico/ludicidade para a alfabetização na EJA e de que forma as professoras e professores que trabalham nesse segmento podem utilizar as atividades lúdicas como ferramentas que auxiliam no processo de alfabetização dos adultos e adultas. Além disso, aborda-se as tensões e desafios que os professores e professoras possuem na atuação da profissão. A fase exploratória da pesquisa foi realizada durante a disciplina de estágio obrigatório e os relatórios de observação e regência foram utilizados como fontes documentais da pesquisa. Alcançou-se o objetivo proposto, eis que se verificou a efetividade da utilização do jogo da memória adaptado como uma ferramenta lúdica na complementação dos processos de aprendizagem das duas educandas participantes dessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização na EJA. Letramento. Jogo. Atividades lúdicas.

ABSTRACT

The main objective of the research is to show how the creation of a memory game adapted for Youth and Adult Education (EJA) can be used as a playful tool for the Portuguese language literacy process of two students from the first stage of the first segment, from the Class 16 school of Sobradinho I. For that, it was necessary to understand how literacy, literacy and literacy literacy are outlined, specifically in EJA. It demonstrates the importance of play and ludicity / playfulness for literacy in EJA and how teachers and teachers working in this segment can use ludic activities as tools that help in the process of literacy for adults and adults. In addition, it addresses the tensions and challenges that teachers have in the performance of the profession. The exploratory phase of the research was carried out during the mandatory internship discipline and the observation and conducting reports were used as documentary sources of the research. The proposed objective was achieved, since the effectiveness of using the adapted memory game as a playful tool to complement the learning processes of the two students participating in this research was verified.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy at EJA. Literacy at EJA. Game. Playful activities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
DF	Distrito Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do alfabeto da sala de aula	77
Figura 2 – Caixa completa do jogo da memória adaptado para EJA	84
Figura 3 – Caixa do jogo da memória adaptado para EJA	85
Figura 4 – Processo de aprendizagem da educanda Fabrícia	88
Figura 5 – Processo de aprendizagem da educanda Fabrícia	89
Figura 6 – Processo de aprendizagem da educanda Fabrícia	90
Figura 7 – Processo de aprendizagem da educanda Cátia	91
Figura 8 – Segundo processo de aprendizagem da educanda Cátia	91
Figura 9 – Minidicionário da educanda Cátia	96
Figura 10 – Minidicionário da educanda Fabrícia	96
Figura 11– Construção do minidicionário com as educandas	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1- Historicidade do meu processo de aprendizagem: Memorial Educativo.....	17
1.1. Minha identidade pessoal.....	17
1.2. Educação Infantil e Fundamental I e II- Sem acesso a inclusão.....	19
1.3. Ensino Médio - Acesso à inclusão escolar.....	23
1.4. Ensino Superior.....	26
CAPÍTULO 2 - A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal.....	33
2.1. A Educação de Jovens e Adultos e o acesso ao direito educacional.....	33
2.2. A importância das trajetórias dos educandos no processo de alfabetização na EJA.....	37
2.2.1. Conceito e elementos do processo de alfabetização na EJA.....	39
2.3. Letramento na Educação de Jovens e Adultos.....	41
2.4. Alfabetizar Letrando: o papel do educador na criação de ferramentas pedagógicas adequadas à EJA.....	44
CAPÍTULO 3- A utilização de jogos como instrumento de aprendizagem e conhecimento pedagógico para o processo de alfabetização na EJA.....	49
3.1. Aprendizagem e conhecimento no processo de alfabetização da EJA.....	49
3.1.1. Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal (DF): os conceitos de aprendizagem e conhecimento em foco.....	52
3.2. Jogo como instrumento pedagógico para a aprendizagem e conhecimento.....	57
3.2.1. O lúdico e a ludicidade nos jogos para aprendizagem.....	59

3.4. A importância da formação do professor e a efetividade do lúdico como instrumento pedagógico na alfabetização da EJA.....	63
CAPÍTULO 4: Jogo da Memória adaptado como instrumento lúdico pedagógico no processo de alfabetização na EJA.....	70
4.1. Apresentação da escola e as participantes da pesquisa.....	70
4.2. Narrativas de observação: Onde estavam Cátia e Fabrícia no processo de alfabetização?.....	71
4.3. Sequência Didática: desenvolvimento das aprendizagens de Cátia e Fabrícia.....	78
4.4. A importância da criação de um jogo da memória adaptado para EJA.....	83
4.5. Descrição do jogo da memória adaptado e seus objetivos.....	84
4.5.1. Desenvolvimento da aplicação do jogo da memória adaptado para EJA.....	86
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

A fase exploratória da presente pesquisa foi realizada durante o estágio obrigatório, que é uma matéria da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, conhecida como “Projeto 4- Projetos individualizados de Prática Docente 2 (SEPD)”. Essa pesquisa foi feita com duas educandas na fase da alfabetização que corresponde a primeira etapa do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante a fase exploratória foram realizadas observações durante 10 aulas e outras 10 aulas foram direcionadas à regência na sala da primeira etapa do primeiro segmento da EJA. Nessa ocasião, elaborei um jogo da memória adaptado ao contexto das educandas da EJA, visto que não havia na escola ou nas referências bibliográficas estudadas no estágio, materiais didáticos específicos para o processo de alfabetização de língua portuguesa que as educandas estavam passando.

Diante esse cenário, elaborei e apliquei o jogo da memória adaptado com a finalidade de auxiliar na continuidade do processo de alfabetização pelo qual as educandas estavam passando. Procurei, assim, enfrentar algumas dificuldades das educandas, por meio da aplicação do jogo e observar se, de fato, a utilização dessa ferramenta pedagógica lúdica auxiliaria no processo de alfabetização das educandas, conforme será detalhadamente demonstrado no capítulo 4.

No capítulo 1, apresento ao leitor o lugar de onde parto enquanto pesquisadora, a partir da demonstração de alguns dos meus processos de aprendizagem. Isso porque compreendo que minha vivência, trajetória de vida e escolar são alguns dos elementos responsáveis por estruturar meu olhar de pesquisadora e de futura professora da EJA – o que confere relevância e, em certa medida, justifica os destaques e enfoques apresentados na pesquisa. Tais elementos proporcionaram as lentes apresentadas na pesquisa no que se refere aos processos de alfabetização das alunas, bem como a perspectiva de que a pesquisa também se reflete em um processo de mútuos saberes e aprendizagens.

Durante o capítulo 2 dessa pesquisa, serão apresentadas reflexões de como o Estado, através das leis, assegura ou não uma educação de qualidade para o segmento da

EJA, bem como será abordado como funciona o processo da alfabetização escolar para esse segmento da EJA.

Além disso, apresenta-se no capítulo 2 a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento porque, como identificado na fase exploratória da pesquisa, foram processos vivenciados pelas educandas que integraram a pesquisa. Assim, para demonstrar a possibilidade de aplicabilidade do jogo, foi necessário entender o que significa os conceitos, considerando que as educandas eram da primeira etapa do primeiro segmento da EJA.

Por fim, no capítulo 2, será abordado o conceito do alfabetizar letrando, que se identificou ser um campo teórico de abordagem pedagógica que melhor se adapta às necessidades da educação de jovens e adultos, por ser um conceito que contempla as especificidades que esse segmento contém.

Em contrapartida, no capítulo 3 da presente pesquisa, demonstram-se os conceitos de lúdico/ ludicidade e jogo. Discute-se se eles possuem semelhanças ou se se complementam enquanto conceitos. Para além dos conceitos dessas palavras, procurou-se refletir como o lúdico/ ludicidade e o jogo podem ser instrumentos ou atividades que auxiliam e complementam no processo de alfabetização de língua portuguesa no segmento da EJA.

Ademais, discute-se sobre a formação do professor, a partir da reflexão sobre se a formação que ele tem permite que ele aplique e perceba as atividades lúdicas como instrumentos de aprendizagem. Para além dessas reflexões, dialoga-se com autores e autoras que contribuem para percepções das múltiplas tarefas, pressões e tensões que o professor carrega em sua profissão e como isso pode ser um dos fatores que influenciam na forma de sua prática escolar e na possibilidade de utilização ou não de ferramentas lúdicas específicas para o segmento.

Diante disso, no capítulo 4 é realizada a apresentação da escola e das participantes da pesquisa. Demonstra-se que a pesquisa foi realizada numa escola pública de Sobradinho 1, durante o estágio obrigatório. No capítulo 4 são utilizadas como fontes documentais os relatórios de observação e regência apresentados nessa disciplina de estágio.

Além disso, retomam-se as reflexões dos capítulos 2 e 3 para dar subsídio teórico às análises do processo de aprendizagem e conhecimento que as educandas estavam vivenciando na alfabetização de língua portuguesa e demonstra-se a base teórica utilizada para a elaboração do jogo da memória adaptado.

São relatados, ainda, o processo da aplicabilidade da ludicidade e do jogo da memória como instrumento/ferramenta de aprendizagem e como isso ajudou as educandas, de forma complementar, no seu processo de alfabetização de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1- Historicidade do meu processo de aprendizagem: Memorial Educativo

1.1. Minha identidade pessoal

Considero como minha identidade pessoal todas as trajetórias de vida que meus familiares tiveram antes de mim porque elas permitiram e proporcionaram que eu percorresse minha trajetória até aqui. Por esse motivo, começo esse memorial contando brevemente sobre minha história, a das minhas avós e meus avôs, sobre meus pais, meu irmão e minha irmã mais velhos porque são as principais pessoas que construíram e constroem trajetórias que influenciam e apoiam a minha identidade pessoal. Faço isso porque acredito que nossa ancestralidade nos impulsiona na formação pessoal e nos inspira e apoia na trajetória profissional.

Meu nome é Ruth Leite da Silva Santana, nascida em Venda Nova, Belo Horizonte- MG, no dia 04 de setembro de 1995 e com um ano de idade vim morar em Sobradinho I, onde resido até hoje.

Sou neta materna de Ruth Gonçalves Silva e Nelson Leite da Silva, com os quais tive a honra de conviver desde a barriga da minha mãe e até o falecimento deles. Meu avô morreu em 2015 e minha avó morreu em abril desse ano, devido a um câncer. Carrego comigo os ensinamentos de meu avô que através de muito trabalho e estudo conseguiu conquistar seus objetivos de vida.

Assim como carrego comigo os ensinamentos da minha avó. Eu tenho a sorte de ter seu nome, sentir seu afeto e toda a sua gentileza e paciência com meus processos de vida. Sou grata por conviver tantos anos com eles, principalmente por ter uma ligação emocional muito profunda com minha avó, ainda é difícil encontrar sucintas palavras para resumir a gratidão, afeto e amor que tenho por ela.

Sou neta paterna de Cícero de Santana e de Leuzisse Santos Santana, não tive a mesma honra de conhecê-los porque eles faleceram antes do meu nascimento, mas tenho a sorte e a honra de saber um pouco mais sobre eles através das memórias, afetos e ensinamentos do meu pai.

Sou filha de Virgínia Leite da Silva Santana, que é minha mãe e tem curso superior em Letras Português, atua como professora em sua área. Meu pai, Guaranaí Santos Santana, possui ensino médio completo e, em sua época, fez técnico em magistério e trabalhou por um bom tempo como pedagogo na área de psicomotricidade infantil, atualmente, não trabalha na área da educação e sim na área de serviços gerais.

Através dessas formações dos meus pais tive a oportunidade de ser incentivada e estimulada em casa. Meu pai com os conhecimentos do magistério, fazia atividades de desenhos, histórias e sempre incentivava meus irmãos e eu a criarmos nossos brinquedos, nossas brincadeiras, nossas histórias. Por fim, meu pai contava histórias todos os dias à noite para nós e isso foi de 2 aos 10 anos.

Da mesma forma, minha mãe sempre nos incentivou, com acompanhamento diário das atividades escolares. Em seguida, por conseguir uma proposta de trabalho que a proporcionou fazer um curso superior na área de educação, minha mãe nos ajudava em nossos processos de aprendizagem com o conhecimento específico que adquiria na faculdade. Dessa forma, meus pais foram meus primeiros professores e minha inspiração enquanto professora.

Tenho um irmão mais velho chamado Victor Leite da Silva Santana, que tem 29 anos e que é formado em Música na Universidade de Brasília. Seu instrumento é o violão erudito. Meu irmão ganhou uma bolsa em sua área para o mestrado em performance musical em Berlim, na Alemanha, assim que terminou seu mestrado decidiu continuar morando e isso já faz cinco anos. Atualmente ele é concertista e professor de música.

Tenho uma irmã chamada Raquel Leite da Silva Santana, que é minha irmã do meio que tem 27 anos e mora comigo e com nossos pais. Ela é graduada e mestra em Direito do Trabalho pela Universidade de Brasília e também é advogada trabalhista. Por estarmos juntas no convívio do dia a dia ela me apoia muito e é uma das minhas inspirações de vida, sem ela minha trajetória pessoal seria um pouco mais complexa.

Decidi separar esse primeiro momento para apresentar meus familiares por acreditar que a identidade da pessoa se constrói no meio em que ela vive. Muitas vezes, a família é o primeiro contato para se constituir quem se é ao longo da vida. A minha

história não é diferente disso e, para mim, a vida é cíclica e é importante sempre se lembrar de onde viemos para valorizar o que conquistando.

1.2. Educação Infantil e Fundamental I e II- Sem acesso a inclusão

Resolvi separar em dois momentos a educação infantil. Na primeira parte falo sobre como eu era em casa e a segunda parte como eu era na escola.

Em casa, eu era muito silenciosa e quieta desde bebê e meus irmãos eram mais agitados. Meus pais relatam que eu ficava sentada em um lugar o dia todo se eles deixassem e só respondia aos estímulos que eles ou outras pessoas faziam porque eu, por conta própria, não fazia as coisas e sempre precisava desses estímulos externos.

Na escola particular, minha mãe era professora e conseguiu bolsa integral para que eu e meus irmãos estudássemos, enquanto ela dava aula. Meus irmãos ficavam no maternal e eu no berçário. Mesmo com outras crianças eu só respondia algum estímulo se a professora fizesse algo e se não fizesse eu ficava parada sem fazer nada.

Nessa mesma escola eu e meus irmãos estudamos até o atual 9º ano, todas as vivências educacionais nessa primeira parte da educação infantil e fundamental vieram desse espaço.

Apresentei essas informações porque mesmo sendo uma escola em que minha mãe tinha acesso mais fácil à equipe pedagógica, ela passou muitas dificuldades para que esse núcleo de profissionais fosse inclusivo com os meus processos de aprendizagem, como relatarei mais à frente.

As professoras relatavam para minha mãe que eu era muito diferente dos meus irmãos porque eu tinha muita dificuldade de identificar as letras e confundia as mesmas. Eu não participava das aulas e não prestava atenção. Além disso, eu sempre demorei mais tempo para processar as informações.

Diante de todas as vivências em casa e os relatos das professoras durante meu desenvolvimento infantil, minha mãe só observava e tentava auxiliar em casa com as atividades, mas eu não lia, não escrevia e só reconhecia algumas letras e algumas

palavras, mas nada como as outras crianças da minha idade, que já estavam sendo alfabetizadas.

Nessa época, meus pais não tinham condições econômicas de ter acesso a psicopedagogia ou psicologia que pudessem me auxiliar nesse processo de aprendizagem e a escola não dava apoio pedagógico. Pelo contrário, ignoravam que eu tinha um processo de aprendizagem diferente dos meus irmãos e dos demais educandos da minha idade.

O resultado dessas negligências escolares foi que a minha alfabetização só aconteceu aos nove anos. Foi somente nesta idade que comecei a identificar as palavras e só depois fui conseguir fazer a leitura das mesmas, ainda nessa época não escrevia.

Essa mínima evolução da aprendizagem se deu porque a irmã da minha mãe, que é pedagoga, vendo toda a situação resolveu aplicar o conhecido “método da boquinha” para me alfabetizar e foi quando comecei a identificar os sons das letras separadas e juntas. Para mim, esse processo tornou mais fácil reconhecer e entender a junção das palavras.

Esse acompanhamento pedagógico com minha tia levou alguns meses. Ela observava minha evolução semanal e através de atividades orais e algumas atividades escritas porque ela constatou que eu conseguia desenvolver melhor as atividades quando eram orais, por esse motivo a parte escrita não foi desenvolvida.

Enquanto isso, a escola continuava negligente com meu processo de aprendizagem, mesmo observando uma melhora para as professoras não tinha muita diferença porque eu continuava sem escrever e sem participar das aulas. Foi assim dos nove anos até os onze anos. Sim, até os onze anos eu fiquei sem saber ler. Eu só sabia copiar as atividades, mas sem entender o que copiava. Por esse motivo, algumas palavras não eram copiadas corretas e outras palavras eram inventadas.

Lembro de sentir muito medo de falar e participar das aulas porque na sala de aula todos os educandos já sabiam ler e escrever muito rápido. Eu levava um tempo até juntar as letras na minha cabeça e depois fazer o som dessas letras para ver se formava uma palavra. Só depois disso é que eu conseguia falar em voz alta porque todo o processo inicial era mental. Com isso, eu morria de medo de todos rirem de mim e por

esses motivos eu não participava das aulas, mas para as professoras eu não participava porque eu era preguiçosa e não me esforçava como meus irmãos.

É importante lembrar que a escola era muito pequena. Então, havia poucos professores, que davam aulas para os meus irmãos e eu, mesmo eles sendo mais velhos e estando em outras séries. Como já mencionei algumas vezes, esses professores faziam diversas comparações entre meus irmãos e eu e isso me angustiava muito.

Aos doze anos eu já sabia ler ainda com muita dificuldade como foi relatado anteriormente. Foi nessa idade que comecei a entender como escrever o que eu lia e, então, eu comecei a entender como funcionava passar para o papel tudo que eu juntava no som da boca e na mente, mas eu ainda tinha muitas trocas ortográficas, principalmente, de V e F, CH e X, G e J, entre outros. Nesse momento, a escola só me passava de série em série sem ter uma preocupação com meu processo de aprendizagem. Sobre isso, minha mãe relata que os e as profissionais acreditavam que eu iria melhorar sozinha, pois eles julgavam que eu era apenas preguiçosa.

A realização das atividades em sala, eu copiava das minhas amigas e quando eram atividades para casa a maioria dos livros tinham respostas atrás e eu copiava o que estava lá. Meus pais trabalhavam muito e tentavam acompanhar esse processo de atividades, mas como eu copiava eles acreditavam que eu fazia sozinha.

Meus doze anos foi uma idade marcante não só por começar a ler e escrever sozinha (mesmo que superficialmente), mas porque a minha mãe teve acesso a uma psicóloga da escola (onde eu estudava e ela ainda trabalhava) que ela pediu para que a profissional fizesse uma avaliação já que a mesma estava fazendo trabalho voluntário na escola.

Fiz acompanhamento alguns meses com essa psicóloga e posteriormente ela me encaminhou a uma psicopedagoga para ver se confirmava o meu laudo de deficiência intelectual leve. Esse laudo foi confirmado alguns meses depois e a psicopedagoga Alice passou todas as orientações necessárias para minha mãe levar para a escola e eu conseguir ser amparada por todas as leis descritas no laudo e, principalmente ter acesso, a um acompanhamento pedagógico inclusivo.

Mesmo com esse laudo a escola não fez a inclusão necessária e continuaram negligenciando o meu acesso a uma educação de qualidade. Por esses motivos, eu passava muito preconceito por ter um processo de aprendizagem diferente e as professoras e professores não adaptavam as atividades e provas. Eles me tratavam sem paciência e durante o ensino fundamental inteiro passei ouvindo desses profissionais que eu era preguiçosa e que me escondia atrás dos meus irmãos. Os educandos viam a forma que esses e essas profissionais me tratavam e praticavam muitos preconceitos por todo processo da deficiência intelectual.

Além disso, eu sofria severos e cruéis episódios de racismo por eu ser uma menina negra, do cabelo crespíssimo. A exemplo disso, sempre escutava dos educandos a música: “Ê choveu, cabelo ruim encolheu!” e entre outros episódios, me sentia péssima porque muitas vezes só queria ser aceita da forma como era.

Quando eu tinha treze anos, minha mãe começou a fazer faculdade de Letras e pegou algumas matérias em pedagogia e, por ter visto que eu não teria apoio da escola, minha mãe começou a seguir algumas orientações do laudo e me ensinou, entre outras coisas, a montar cronogramas de estudo.

Diante dessa movimentação da minha mãe, mesmo tendo muito medo dela brigar comigo, eu lhe contei que pegava as respostas ao final do livro de todas as atividades porque não entendia seus comandos. Minha mãe ficou um pouco chateada, mas comentou que ela já desconfiava disso pelas notas que apareciam no boletim.

Com isso, ela começou a tentar dar mais atenção para os meus processos de aprendizagem e foi entendendo como funcionava isso para me ajudar. Como minha mãe estudava e trabalhava em duas escolas, muitas vezes ela pedia para meus irmãos me ajudarem e eles também não entendiam como poderiam me ajudar e acabava que eu só conseguia fazer atividades com a minha mãe. Meu pai não me auxiliava nas atividades porque ele tinha muitas dificuldades também. Aliás, recentemente foi financeiramente possível e procuramos uma psicopedagoga que o laudou com dislexia e dislalia. Hoje, por ter um diagnóstico preciso, meu pai está com uma enorme autoestima e mais empoderado em seus processos de trabalho e aprendizagem.

Aos 14 anos, nas provas, como a escola ainda não acolhia as orientações do laudo, eu não fazia provas adaptadas ou com tempo adicional. Logo, eu sempre deixava questões sem fazer ou respondia qualquer coisa porque ficava angustiada vendo todo mundo sair e eu mal tinha começado a prova. Com isso, eu sempre era a última educanda a terminar as provas e eu não gostava de ser sempre a última porque escutava dos educandos: “Ahhhh sua preta burrona, sempre é a última, não vai terminar nunca a oitava série”. Lembro que uma vez eu respondi: “Quem ri por último ri melhor. Idiotas”.

Essa parte da educação infantil e fundamental foram processos dolorosos, principalmente por toda a negligência que a escola teve com meu caso. Ressalto meus agradecimentos as amigas dessa época (Sarah, Ana Karoline, Thaynara Beatriz, Isabela, Amanda Brito, Júlia e Graziella) que tentavam me ajudar e não deixavam que eu desistisse dos estudos. Ao professor Lucas, de matemática, que foi um dos pouquíssimos professores que tentava adaptar as atividades para que eu conseguisse acompanhar suas aulas.

Para elaboração deste memorial foi necessário que as educações infantil e fundamental não fossem relatadas separadamente porque meus processos nessas etapas foram vivenciados e experienciados “juntos e misturados”. Isso porque, como narrei, eu vivenciei os processos de alfabetização apenas no ensino fundamental.

Tenho muita sorte de sempre receber dos meus pais e dos meus irmãos muito respeito e afeto, desde esses momentos difíceis até hoje. Meu avô e minha avó também me auxiliaram nesses momentos, mas minha avó Ruth era muito mais carinhosa do que meu avô porque ela tinha um carinho, afeto e amor que eram únicos que me faziam sentir especial.

1.3. Ensino Médio - Acesso à inclusão escolar

Em 2011, quando eu tinha 15 anos, minha mãe saiu dessa escola que relatei anteriormente e foi trabalhar em uma escola particular de um grupo escolar famoso no Paranoá e conseguiu uma bolsa integral para que eu estudasse no primeiro ano do ensino médio.

O primeiro bimestre foi horrível para mim porque eu não entendi nada das matérias. Passei duas semanas me sentindo muito mal por não saber de nada e os professores e professoras me expunham nas aulas. Falavam para turma toda que eu precisava voltar para o ensino fundamental, que não tinha condições de estar ali por não saber o básico das matérias.

Minha mãe escutou muitas coisas dos professores e das professoras, mas ela tinha meu laudo e sabia que o relato desses e dessas profissionais eram relacionados às dificuldades que apareciam no laudo. Ainda no primeiro bimestre ela resolveu procurar a rede pedagógica da escola e levar meu laudo.

Aqui começa a nova fase na minha vida escolar, onde ocorreu, de fato, o primeiro acesso à inclusão escolar. A coordenação pegou meu laudo com minha mãe e resolveram acionar a psicóloga escolar. Algumas semanas depois comecei a ser acompanhada e fazer alguns testes para que ela pudesse reavaliar o laudo e montar um novo laudo com novas instruções e sugestões norteadoras para que os e as profissionais pudessem ler e saber como lidar com meu caso.

Depois de algumas semanas, ela fez uma reunião com o corpo docente da escola, a coordenação e minha mãe para apresentar o laudo e apresentar as diretrizes que os professores e professoras iriam tomar.

Assim que terminou a reunião com o corpo docente e a equipe pedagógica, a psicóloga Ellen Santos conversou comigo acompanhada da minha mãe e me explicou o que tinha acontecido e que eu teria algumas mudanças e apoio pedagógico, como por exemplo, aulas de matemática com o 6º, 7º, 8º anos no período da tarde para que eu recuperasse o que não tinha aprendido de matemática e teria aulas de reforço com os meus professores quando fosse preciso.

Além disso, teria a escola aberta para fazer grupos de estudos com meus colegas do primeiro ano para conseguir acompanhar as atividades. Faria as provas de exatas no turno da tarde e as provas de humanas no horário da manhã (era o turno que eu estudava) só que separado dos meus colegas, faria em uma sala onde eu teria um apoio pedagógico adequado. Na época não era sala de recursos era só uma sala

reservada aos educandos que necessitavam de algum apoio pedagógico e era só na época da prova.

Nesse ano de 2011, em que tive acesso à inclusão escolar, foi o ano que comecei de fato aprender e amadurecer para montar estratégias de estudos eficiente para meu processo de aprendizagem. Foi fundamental o apoio da escola, não só da coordenação, corpo docente, minha mãe e a psicóloga. Eu agradeço profundamente aos professores que conseguiam me incentivar em todos os momentos, foram pessoas importantes para que eu não continuasse desmotivada com a educação. Porém, foram essenciais a socialização com meus colegas de turma e o apoio deles para meu progresso gradual e rápido na aprendizagem de todas as matérias.

Em 2012 e 2013 fiz o segundo e terceiro ano em escola pública em sobradinho, porque minha mãe precisou sair da escola do Paranoá e aceitar um emprego mais perto de casa.

Nesses anos, minha mãe levou para a escola meu primeiro laudo e o novo laudo com instruções e sugestões que a psicóloga Ellen Santos havia feito. Continuei tendo todos os direitos garantidos, a diferença é que a escola não tinha todos os professores, tinham muitos conteúdos que já tinha visto na outra escola nos simulados, mas eu continuei dedicada para dar continuidade ao meu processo de aprendizagem.

Através das adaptações que eram necessárias por causa da minha deficiência intelectual leve. Fazia as provas adaptadas na sala de recursos e foi onde comecei a ter contato com essa sala. Porém, só ia para fazer as provas de exatas e sempre no período da tarde, não tinha um vínculo com o espaço. Só que a professora coordenadora da sala de recursos se colocava à disposição para realizar atividades e, por isso, entendi que aquele espaço era fixo e que se eu precisasse poderia usar para estudar, só que eu nunca usei fora dos dias das provas porque não sentia necessidade.

Ressalto meus agradecimentos aos professores e professoras, assim como, a equipe pedagógica da escola e a psicóloga escolar Carmem que foram apoio aos acontecimentos que foram ocorrendo durante os anos de 2012 e 2013. Agradeço em especial a professora Luciana Silva (Química), Ana Tereza (Língua Portuguesa) e o professor Cristiano Marrocos (Física). Foram esses/as professores/as que através de

conversas, atividades adaptadas e incentivo nos estudos, me fizeram acreditar que eu tinha potencial para ser aluna da Universidade de Brasília.

1.4. Ensino Superior

Passei pelo vestibular no segundo semestre de 2014 e lembro de não ter passado na primeira chamada e ter desistido de olhar. Uma amiga de infância passou na segunda chamada para matemática e me mandou o link para eu ver se meu nome estava lá. Estava tão desacreditada que só coloquei “ruth” quando eu vi que saiu meu nome completo eu paralisei, quase morri de emoção.

Eu estava junto da minha irmã na hora e na verdade ela que me convenceu de ver se eu havia passado ou não e quando vimos o resultado a minha irmã gritava tanto de tanta emoção. Enquanto isso eu fiquei sem reação, totalmente paralisada, rindo sem parar e sem acreditar.

Com os gritos da minha irmã, meus avós, que moravam com a gente, ficarão tão assustados que correram para ver o que era. Quando eu dei a notícia, meu avô ficou com a pernas bambas e caiu sentado no chão, apoiando-se na grade da casa. Ele não acreditava que mais uma neta tinha passado na Universidade de Brasília.

Meus pais ficaram muito emocionados com toda essa notícia e minha avó ficou tão orgulhosa e feliz que proporcionou na casa dela um lanche para gente comemorar com as pessoas da família e os amigos. Nessa época a gente morava em uma casa no mesmo lote que minha avó e meu avô e o lanche foi só para que a gente pudesse se unir e se emocionar todos juntos.

Bom, depois de toda essa recepção de amor, eu comecei a frequentar as aulas e escolhi o curso de pedagogia porque eu queria fazer a diferença na vida de outras pessoas para que ninguém mais sofresse o que sofri na educação básica. Não queria que outras pessoas tivessem a sensação que eu tive, de implorar por uma educação acessível. Não queria que ninguém mais se sentisse como eu, como alguém que não fazia parte desse mundo educacional.

Quando eu comecei o curso eu tinha certeza que poderia fazer a diferença na vida das pessoas porque eu não repetiria o que fizeram comigo na educação básica, mas

no decorrer do primeiro semestre peguei professoras e professores que foram me desmotivando. Peguei matérias que não faziam muito sentido no que eu esperava e percebi minha inocência perante o curso.

No segundo semestre do meu curso, que foi feito em 2015/1, peguei uma matéria obrigatória chamada “Projeto 2” com o professor Renato Hilário. Ele é um professor incrível a quem sou eternamente grata por todas as aulas, carinho e sensibilidade em oferecer um espaço de troca de aprendizagens e gentileza.

Nas aulas desse professor ele sempre levava pessoas para mini palestras para mostrar os caminhos que poderiam ser seguidos na pedagogia e em uma dessas aulas conheci um rapaz que relatou sua trajetória universitária, com a qual eu me identifiquei. Ele relatou que tinha entrado na pedagogia e que havia odiado todos os primeiros semestres, mas quando chegou no quarto semestre mudou de ideia porque descobriu que dava para unir a matéria que pegou com Renato (Projeto 2) com a matéria que a professora Solange Alves oferecia, que era processo de alfabetização. Ele contou todo contente que era professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da secretaria de educação do Distrito Federal na área da alfabetização matemática.

Nesse mesmo dia, meu grupo apresentou atividades sobre um texto, em que deveríamos pensar em dinâmicas que pudéssemos aplicar para adultos e adultas da EJA. O palestrante participou das dinâmicas do meu grupo, que foram orientadas e mediadas por minhas colegas e eu.

Ao final de toda a sequência, o palestrante e o Renato olharam um para o outro e conversaram algo, logo depois, comentaram sobre nossa atividade. Acho interessante narrar a seguir um diálogo que aconteceu logo depois dessa troca de olhares entre o palestrante e o professor Renato.

-Palestrante: Estou emocionado até agora com a sequência das dinâmicas, vou precisar de um tempo para assimilar tudo, mas queria perguntar quem montou e adaptou as dinâmicas?

-Eu respondi: Fui eu. Adaptei e pedi para as colegas me ajudarem a aplicar.

-Palestrante: Meus parabéns, gostaria de saber qual site você achou?

-Eu respondi: Eu peguei as ideias da internet, mas adaptei tudo ao conteúdo do texto (se não me engano o texto abordava a convivência escolar de todos) e estruturei para adultos. Você não vai achar na internet desse jeito, só que posso te passar sem problemas os sites que me inspiraram.

-Palestrante: Ruth, estava comentando com o Renato o quanto você precisava estar na coordenação da minha escola (sorriu). Você está de parabéns, porque essa proposta faz a gente sentir de fato a sensibilidade de nós mesmos e o quanto nossas ações refletem no outro, principalmente esse outro sendo adultos e adultas na EJA. Como disse, ainda estou assimilando, mexeu com muitas coisas em mim.

-Eu respondi: Estou emocionada! Muito obrigada, eu estou em dúvida se realmente posso ajudar sendo pedagoga. Não estou gostando tanto do curso e estou em dúvida se mudo para psicologia, mas fiquei muito feliz com seu relato. Vou pensar sobre isso.

-Palestrante: Que pena Ruth, mas meu conselho é que faça como eu, fique até o quarto semestre e pegue processo de alfabetização, se não gostar eu realmente digo para sair e seguir seu caminho que onde estiver vai ser uma excelente profissional. Sua visão de educação é incrível.

-Eu respondi: Muito obrigada, vou seguir seu conselho.

Logo depois o Renato Hilário, todo vermelho e com os olhos cheios d'água completou dizendo: “Ruth minha querida, saiba que o que fez hoje mostra o perfil de professora da Educação de Jovens e Adultos, encaixaria até o público dos Idosos e Trabalhadores. Precisamos de mais pessoas como você nessa área e espero que seja minha colega da EJAIT¹ e eu sei que vou te ver atuando nessa área. Agradeço ao grupo, só que em especial você, que conduziu as atividades e dinâmicas da maneira que fez com muito respeito e compreensão dos objetivos que queria alcançar”.

¹ Educação de Jovens Adultos, Idosos e Trabalhadores, era o termo que o professor utilizava porque acreditava que contemplava todas as pessoas desse segmento.

Eu me lembro de cada palavra e o quanto eu me arrepiei e me emocionei quando ele completou a fala do palestrante, usando essas palavras de incentivo e sensibilidade. Ao final da aula o professor Renato me abraçou e falou: “Força minha querida eu espero que encontre seu caminho com a gente na pedagogia, me dê notícias sempre que puder”.

Senti uma honra tão grande nesse dia e sai da aula me sentindo uma pessoa verdadeiramente importante porque esse professor é muito reconhecido nesse meio da Educação Popular e na EJAIT. Decidi ouvir esses conselhos e receber como um presente e uma forma de carinho e afeto. Recentemente entrei em contato pelo facebook com o professor Renato e contei que continuei no curso de pedagogia e que faria meu trabalho final de cursos na área da EJA ele ficou muito feliz com a mensagem, acredito que nem deve lembrar quem sou, mas o afeto e a força que ele me deu me fizeram continuar na educação. Hoje reconheço que foi a melhor escolha que fiz.

No primeiro semestre de 2016, eu entrei no quarto semestre, pegando uma das obrigatórias que era “processo de alfabetização” com a professora Solange Alves e me encantei com essa matéria, achei que era o caminho que conseguiria fazer a diferença porque foi onde negligenciaram minha educação. Eu lembrei de cada palavra do palestrante e do Renato Hilário e senti que eles tinham razão... eu estava amando a matéria e começando a gostar do curso.

Em paralelo a essa empolgação e felicidade, comecei a sentir algumas dores diferentes no corpo. Eu sentia e percebia algumas coisas como visão ficando borrada, deixava as coisas caírem da mão, sentia dores no estômago. Só faltavam três semanas para acabar o semestre e achei que era estresse e empolgação e para não me alongar neste assunto eu passei três semanas com minha perna esquerda dormente e perdendo a força... foi quando começou uma nova saga em minha vida.

Diante desses sintomas, fui ao médico da clínica geral e fiz alguns exames e logo fui encaminhada a um neurologista porque era um caso que somente o neurologista poderia diagnosticar. O primeiro diagnóstico foi a inflamação na medula e precisei ser internada a pressas porque corria riscos sérios de ficar parálitica. Com toda essa tensão, minha irmã entrou em contato com todos os professores e professoras por e-mail e foi marcando reuniões para informar o que estava acontecendo com minha saúde.

Nessa época, eu não tinha plano de saúde e, apesar de eu ter conseguido um neurologista do SUS, a rede pública não oferecia todos os exames que eu precisava fazer... foram centenas de exames, sem exagero nenhum. Quem bancou todas as consultas, exames e remédios foi a minha avó Ruth porque meus pais não tinham condições e os exames e medicações precisavam ser feitos com urgência. Então, minha vó me proporcionou a oportunidade de estar viva hoje e, só de lembrar disso, fico extremamente emocionada, sobretudo considerando seu falecimento recente.

Enfim, o desespero do médico com meu caso era porque ele passou todos os exames e não constava nada que causasse essa inflamação na medula e, diante disso, ele fez dois exames específicos que foi o líquido da medula e ressonâncias magnéticas para descartar uma doença crônica.

No entanto, o resultado dos exames apontou para a confirmação de uma doença que nem mesmo o médico queria acreditar: Esclerose Múltipla. Por não ser a área de especialidade dele, fui encaminhada para o Hospital de Base com um médico especializado em casos de doenças imunológicas. Quando cheguei nesse médico ele realizou mais alguns exames e refez outros. Todo esse processo aconteceu entre o final de maio e o fim de novembro, quando, então, tive a confirmação de que sou portadora de esclerose múltipla, que é uma doença crônica, que afeta o sistema nervoso central, degenerativa, autoimune, incurável, mas que tem tratamento.

Por este motivo, minha irmã resolveu o que tinha que resolver com os professores e professoras em maio. Quando foi para iniciar o segundo semestre de 2016, eu precisei trancar porque como o semestre começava em agosto os médicos ainda não tinham nenhum resultado e o que eu tinha poderia ser algo perigoso, até que se confirmasse o contrário.

No início de 2017 eu comecei a fazer o tratamento para esclerose, com medicação de alto custo, fornecida pela farmácia popular. O tratamento consistia na aplicação de injeções invasivas todos os dias. Eu tive muita dificuldade de me adaptar a essa medicação e a outras que vieram depois porque todas elas me davam alergia e me faziam sentir muitas dores corporais, efeitos colaterais e influenciavam o emocional.

Mesmo com todas essas dificuldades, eu destranquei minha matrícula e voltei pra UnB, no verão desse ano de 2017, tentando recuperar o semestre perdido. Contudo, como era de se esperar, eu não conseguia acompanhar as matérias como antes. Era tudo muito difícil porque eu dependia de ônibus público para chegar na UnB e precisava pegar 3 para ir e 3 para voltar. Era extremamente cansativo e longe e esses fatores são relevantes porque a esclerose múltipla, entre outras coisas, gera uma sensibilidade extrema ao calor e à chuva, por exemplo. Além disso, outra característica da esclerose múltipla são as fadigas física e mental, que geram um “cansaço” extremo e me paralisam e paralisavam muitas vezes, me deixando impossibilitada de fazer atividades simples do cotidiano.

Assim, mesmo que fosse dedicada, não conseguia ser como antes na faculdade, mas eu priorizava sempre comunicar tudo aos professores e professoras. Contudo, ainda que eu fosse inscrita no PPNE² e sempre apresentasse aos professores o plano de desenvolvimento estudantil que é oferecido pelo PPNE com indicações de adaptações necessárias para o meu caso, eu fui, muitas vezes, descredibilizada por esses professores e professoras, que criavam muitas dificuldades e se recusavam a me oferecer as adaptações múltiplas necessárias para a minha inclusão como esclerosada. As dificuldades foram tantas que eu quase desisti, mas o que essas pessoas não sabiam era que eu já havia passado por muitos processos e que nada me faria desistir de terminar a faculdade.

Em 2018, precisei mudar a medicação porque todas as anteriores que havia tentado tomar me deram alergia severa. Além disso, eu continuava tendo surtos da doença, que, no meu caso, geravam lesões físicas, como quando minha perna esquerda parou de funcionar parcialmente ou quando passei a ter, na mão esquerda, uma sensibilidade que a deixava pesada e sem a mobilidade comum.

Com todos esses sintomas, e todas essas reações eu tive que tomar uma das decisões mais difíceis em toda minha vida que foi escolher um tratamento que não era aceito pela medicina tradicional ou escolher um tratamento alternativo. Contudo, eu não tinha muita saída porque todas as medicações convencionais estavam dando alergia.

² Coordenação de apoio às pessoas com Deficiência é um espaço de apoio a esses educandos, educandas e alunes que necessitam.

Então, em abril de 2018, comecei uma medicação alternativa chamada protocolo Coimbra, que são altas dosagens da vitamina D em conjunto com a homeopatia e tive uma melhora significativa. Eu conseguia me movimentar melhor, conseguia participar melhor das aulas na faculdade e consegui melhorar minha qualidade de vida.

Atualmente, continuo com esse tratamento que me possibilita ter uma excelente qualidade de vida, faço acompanhamento com o mesmo médico que é homeopata e tem algumas outras formações. Ainda, faço acompanhamento com a psicóloga que me auxilia em todos meus processos emocionais. Tenho a sorte de ter o apoio e amor dos meus pais e dos meus irmãos, sem eles não teria alcançado nada. Ainda sobre a importância do tratamento, é essencial o apoio dos amigos e amigas. Por fim conto também nesse tratamento com o convívio com meus cachorros e minhas plantas que são uma forma á mais de ajudar nos processos emocionais e terapêuticos.

O afeto e carinho da minha avó sempre foram fundamentais em cada processo de aprendizagem e emocional que passei. Não tenho palavras para descrever, mas, no momento, não consigo me alongar com isso porque a dor de sua perda ainda é profunda, sobretudo porque um dos últimos desejos da vida dela era me ver formada, mas isso não foi possível. É por também que dedico o meu TCC à sua memória, afeto e amor.

Enfim, ao reviver essas histórias para colocar aqui no memorial, percebi porque o professor Renato Hilário viu algo em mim e porque a professora Sueli (nome fictício) da escola em que fiz o estágio obrigatório no segundo semestre de 2019 (será abordado no terceiro capítulo dessa pesquisa) percebeu na regência que eu tinha perfil e facilidade para lidar com a alfabetização das educandas da EJA.

Acredito ser importante ressaltar que, a minha trajetória, enquanto mulher preta, com deficiência intelectual leve e Esclerose Múltipla, moradora de um local periférico, faz com que eu possua um olhar para o outro de uma forma sensível e empática, que busca considerar toda a trajetória de vida dessas pessoas e buscar ferramentas para incluí-las na educação.

São por esses motivos e por respeitar a história de cada educando, bem como buscar a emancipação de autonomia dos mesmos, que eu escolhi ser pedagoga alfabetizadora da Educação de Jovens Adultos (EJA).

CAPÍTULO 2 - A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal

2.1. A Educação de Jovens e Adultos e o acesso ao direito educacional

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)³ se constituiu como um segmento educacional, que o Estado fornece para reparação das evasões escolares e desigualdades educacionais no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regula e reafirma o direito à educação tanto básica quanto superior para todos e representou um avanço na regulamentação da educação na EJA. Essa lei foi fundada com base nos novos princípios trazidos pela Constituição Federal de 1988, principalmente aqueles relacionados à maior inclusão de todas as pessoas na educação. No artigo 37 da LDB, há uma preocupação sobre quem vão ser os estudantes contemplados na Educação de Jovens e Adultos e leva-se em consideração a singularidade desses educandos, como destaca-se:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio

³ Nessa pesquisa, entende-se que todas as vezes que a sigla EJA for utilizada significará a educação de jovens, adultos, idosos e trabalhadores, para que contemple toda a especificidade de cada um, conforme citado na página 13 das “Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal”. Considerando também o gênero porque para essa pesquisadora entende-se a importância da inclusão de todos, todas e todes. Logo quando for citado educandos estará se referindo a educandos, a educandas e alunes levando em consideração e respeito todas as trajetórias e vivências que as pessoas deste segmento possuem.

na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do educando, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Assim, observa-se que a LDB surgiu com o intuito de melhorar e reconhecer as singularidades e trajetórias de cada educando desse segmento. Contudo, como veremos mais a diante, há uma dissociação entre as ações que o Estado realiza efetivamente para esse segmento e as previsões da LDB.

Outra importante lei que garante o acesso à educação dos estudantes no segmento de jovens e adultos é a lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que define, entre outros, a responsabilidade do Governo Federal de criar políticas educativas, por meio da ampliação da oferta de vagas para os educandos desse segmento, como se verifica no seu artigo 3º:

Art. 3º Fica instituído o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. (BRASIL, 2004)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que foi citado no artigo 3º da lei, tem o objetivo de executar políticas educacionais através de recursos financeiros vinculados ao Ministério da Educação para que de fato seja garantida uma educação de qualidade a todos.

É importante observar que os artigos da Lei 10.880/2004 não incorporam as diretrizes estabelecidas no artigo 37, da LDB. Isto é, a Lei 10.880/2004 apenas prevê a oferta de vagas escolares e repasses de recursos financeiros para a EJA, mas não estabelece critérios ou mecanismos voltados ao acesso e à permanência de estudantes da EJA na educação.

No Distrito Federal, atualmente, existe um documento que direciona as ações de estruturação curricular escolar da EJA, que é o documento “Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal”, que já está em sua segunda edição, atualizada em 2020. Esse documento apresenta vários

direcionamentos que o Distrito Federal deve seguir, ou pelo menos deveria, para que ocorra o acesso ao direito à educação de qualidade do segmento.

É importante destacar que, mesmo com todas as previsões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal, o Distrito Federal encontra dificuldades para uma inclusão efetiva de jovens e adultos na educação porque ainda é expressivo o número de analfabetismo, como mostram os dados no próprio documento das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal :

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD Contínua do IBGE, de 2017, aponta que, no Distrito Federal, há um quadro de analfabetismo de 2,5% da população, que representa, aproximadamente, 57.500 habitantes. Salienta-se que tais dados não consideram o potencial de público-alvo a ser atendido pela rede de ensino pública do Distrito Federal residente na região do Entorno, principalmente as cidades que fazem divisa com o DF e possuem grande fluxo diário de trabalhadores para as regiões administrativas próximas às suas cidades. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 16)

Assim, observa-se a necessidade de criação de políticas públicas inclusivas para que esse quadro de analfabetismo mude, de fato, no Distrito Federal (DF). Ainda que a pesquisa do PNAD não leve em consideração o público residente no Entorno do DF (como foi lido na citação), mesmo assim, o número de pessoas analfabetas é muito alto, dando a dimensão da desigualdade educacional que o país possui e o quanto precisamos melhorar para esse segmento da educação e para que todos possam usufruir o direito à educação.

Nesse sentido, no documento das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal, apontam-se dados importantes da oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos que o Distrito Federal disponibilizou para esse segmento educacional em 2018, mas reconhece-se que é fundamental a criação de políticas inclusivas, que considere as singularidades dos educandos desse segmento:

Conforme dados do Censo Escolar 2018, no 1º semestre de 2018, a SEEDF ofertou a Educação de Jovens e Adultos em 112 (cento e doze) unidades escolares da Rede Pública de Ensino. Dentre elas, cinco ofertaram a modalidade no período diurno, além de 16 (dezesesseis) unidades escolares

com oferta de EJA Interventiva⁴. O número de estudantes matriculados na modalidade foi de 44.842, sendo 5.362 matrículas no 1º segmento, 19.107 no 2º segmento e 20.373 no 3º segmento. **Esses dados apontam para a necessidade de planejamento de políticas inclusivas de Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma metodologia diferenciada que considere o caráter desigual e estruturante da sociedade capitalista ora revelado nos dados educacionais sobre acesso, permanência e continuidade de estudos da população.** (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.16 e 17. Grifo nosso)

Dessa maneira, mesmo que o documento apresente orientações importantes para os profissionais da educação que trabalham com a EJA, não se pode deixar de considerar as consequências das desigualdades social e educacional no Distrito Federal, que devem ser observadas para alcançar uma equidade educacional, especialmente nesse segmento.

Das orientações existentes nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal é importante destacar para essa pesquisa seu terceiro capítulo, intitulado como “A organização pedagógica e curricular da educação de jovens e adultos”, que contempla as diretrizes operacionais para o primeiro segmento. Isso porque, como se verá no capítulo 3 e 4, a presente pesquisa foi aplicada em uma sala da primeira etapa do primeiro segmento. Conforme se observa da passagem a seguir, é na primeira etapa do primeiro segmento que se inicia a alfabetização:

O 1º segmento, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá apresentar o modelo de organização tradicional e ser ofertado na forma presencial, podendo ser integrado à Educação Profissional. É composto por quatro etapas. Cada uma delas de 400 horas semestrais, compostas por 100 dias letivos, totalizando 1.600 horas, em dois anos de curso.

Ressalta-se que, nesse segmento, o processo de alfabetização se inicia na 1ª etapa e conclui-se na 2ª etapa. Diante dessa especificidade, é imprescindível que a Organização do Trabalho Pedagógico seja adequada e desenvolvida de forma acolhedora, a fim de possibilitar a aprendizagem e a continuidade do percurso escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 22 e 23)

⁴ Nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, entende que a Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) “são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Inclusiva, que objetivam atender, exclusivamente, a estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) /Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Deficiência Intelectual, com ou sem associação de outras deficiências. ” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 36)

A partir disso, verifica-se que no primeiro segmento⁵, onde se inicia o processo de alfabetização, é esperado de um profissional que ele organize modelos educacionais tradicionais, mas que também apresente uma perspectiva que observe a singularidade de cada estudante. É um pouco paradoxal pensar em uma maneira de uma educação mais tradicional e ao mesmo tempo pensar em uma singularidade, mas isso é fundamental na alfabetização de jovens e adultos. Essas reflexões serão melhor desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, especialmente no capítulo 4 será mostrado alguns desses exemplos na prática da sala de aula.

Além disso, quando se pensa na alfabetização de jovens e adultos vale ressaltar que além das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal, deve-se levar em consideração os estudos de extrema importância de Miliane Benício (2015), Claudia Lemos Vóvio e Angela B. Kleiman (2013), Adriana Santos, Edna Vilar e Marinaide Freitas (2020), Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza (2013), Paulo Freire (1970 e 1981), Ambrosina Fernandes e Giane Vieira (2014). São alguns desses estudiosos e estudiosas que vão contribuir para os próximos tópicos de alfabetização na EJA, trazendo percepções e reflexões ricas para um diálogo avançado sobre esse termo.

2.2. A importância das trajetórias dos educandos no processo de alfabetização na EJA

De acordo com os estudos de Miliane Benício (2015), existem vários processos que fazem parte da alfabetização de adultos “incluindo os aspectos linguístico, psicolinguístico, psicológico, sociolinguístico, antropológico, cultural, histórico, biológico, pedagógico” (BENÍCIO, p. 83, 2015)

A respeito da alfabetização como processo cultural e escolar, Claudia Lemos Vóvio e Angela B. Kleiman entendem que a alfabetização, na EJA, é uma “etapa fundamental para dar início e continuidade à escolarização, processo que deve prover o

⁵ No Distrito Federal é entendido como segmentos (blocos) que reúnem as séries relacionadas a educação básica. À exemplo disso, no documento das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, refere-se que no 1º segmento contempla “os anos iniciais do ensino fundamental da 1ª a 4ª” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.21) esses anos são separados como etapas na EJA. No 2º segmento são contemplados “os anos finais do ensino Fundamental da 5ª a 8ª.” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.21). Por fim, no 3º segmento são contemplados “ ensino médio do 1ª a 3ª” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.21). Sendo assim, a fase exploratória da pesquisa foi realizada na primeira etapa do primeiro segmento da EJA.

acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundada em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados”. (VÓVIO e KLEIMAN, 2013, p.179)

Por outro lado, para Adriana Santos, Edna Vilar e Marinaide Freitas (2020), a alfabetização escolar para o segmento da EJA é um processo em que “muitas vezes, a escola se “encaixa” em uma moldura” (SANTOS, VILAR e FREITAS, 2020, p.149). Isto é, a escola, geralmente, não leva em consideração os processos educacionais que os adultos já vivenciaram antes, assim como as autoras afirmam que a escola acaba fazendo “vistas curtas quando nega e/ou não reconhece as histórias de alfabetização dos educandos da EJA como constitutivas da história de vida e da identidade cultural desses sujeitos” (SANTOS, VILAR e FREITAS, 2020, p.150).

Em vista disso, Adriana Santos, Edna Vilar e Marinaide Freitas concluem que para a alfabetização escolar de educandos da EJA é necessário que a escola promova espaços em que eles tragam as histórias e vivências que tiveram em relação a sua primeira tentativa de aprendizagem escolar ou as experiências que tiveram durante as trajetórias de suas vidas.

As autoras acreditam que quando as escolas tenta promover esse espaço de acolhimento dos adultos e suas vivências, é possível “superar as diversas barreiras ideológicas, culturais e metodológicas que inculcaram no imaginário dos sujeitos educandos e professores da EJA os (des)caminhos da alfabetização na escola” (SANTOS, VILAR e FREITAS, 2020, p.150). Portanto, as autoras acreditam que é possível que se ocorra processo de alfabetização escolar, mas que esse processo só será de qualidade quando o adulto consegue ser contemplado em suas especificidades e vivências, escolares e não escolares.

Como visto no tópico anterior na LDB e as autoras mencionadas, preveem que na alfabetização de jovens e adultos um dos objetivos é fazer os estudantes da EJA acessarem seus direitos educacionais, contemplando o processo “tradicional”, mas também incorporando a singularidade e trajetória individual de cada estudante.

Assim, observa-se que, na EJA, para que a alfabetização ocorra de forma eficiente é necessário contemplar uma ideia de educação mais ampla, diferentemente do que ocorre na alfabetização infantil. Na EJA, as particularidades dos jovens e adultos, requer outra visão de alfabetização, que deve integrar algumas dimensões. É o que explicam Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza:

Na atualidade, há indicadores de que a EJA tem se configurado como um campo vasto de estudo, de formação (e auto-formação), de intervenções pedagógicas, de garantia de processos educacionais e de vivências, de direito à diversidade e mudança onde o Estado precisa responsabilizar-se publicamente pela EJA (...) **assim, a concepção de alfabetização incorpora um conceito mais amplo que sugere uma nova visão de educação e sociedade e da aprendizagem ao longo da vida, integra as múltiplas dimensões do processo educativo: cognitiva, social, afetiva, das relações de trabalho, da coletividade, da diversidade e da cidadania.** SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p.123. Grifo nosso)

É necessário considerar, assim, que toda a formação social dos educandos deve ser observada como um instrumento a ser utilizado no processo de aprendizagem na alfabetização da EJA.

Segundo Paulo Freire (1981) a alfabetização na EJA, na visão libertadora é uma prática de conhecimento “em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador” (FREIRE, 1981, p.74).

Destaca-se a importância dessas reflexões dos autores porque compreendem que os educandos da EJA quando vão à escola carregam consigo trajetórias de vida pessoal e muitas vezes escolares que vão influenciar em todo o processo da alfabetização escolar. Além disso, pode-se colher nessa trajetória a direção das ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas para a educação do segmento.

Todas essas particularidades da EJA, que colocam em relevo a importância de se considerar a trajetória e individualidade do jovem e adultos na educação, são importantes porque direcionam a forma como acontecerá a alfabetização, atribuindo sentidos específicos ao processo de leitura e escrita. É o que se demonstrará a seguir.

2.2.1. Conceito e elementos do processo de alfabetização na EJA

A respeito desse processo de alfabetização escolar, como ele é aplicado na escola, Ambrosina Fernandes e Giane Vieira, explicam que a alfabetização para crianças e jovens e adultos, “corresponde à aquisição do sistema de notação alfabético que tem como especificidades a codificação, decodificação, compreensão, interpretação e significação do sistema de escrita alfabética” (FERNANDES e VIEIRA, 2014, p. 5 e 6).

Além disso, é possível considerar que na perspectiva dos autores que o processo da alfabetização escolar na sua aplicabilidade é um processo de leitura e escrita. A respeito da leitura e escrita na alfabetização, Miliane Benício aborda em suas pesquisas o conceito de consciência fonológica e o define como “a capacidade para manipular (mover, combinar ou suprimir), de maneira consciente, os elementos sonoros das palavras orais” (BENÍCIO, 2015, p.92 apud SILVA, 2003).

Além disso, a autora explica que a consciência fonológica é um processo importantíssimo que desempenha um papel “como favorecedora da aprendizagem da escrita e da leitura, ela (a consciência fonológica) se mostra tão decisiva para a aprendizagem do adulto quanto para a aprendizagem da criança” (BENÍCIO, 2015, p. 96). A autora ainda ressalta que os adultos “em fase inicial de aprendizagem da escrita e da leitura podem apresentar mais dificuldades para operar o processamento fonológico que a criança pequena, na mesma fase de apropriação da escrita” (BENÍCIO, 2015, p. 96 *apud* CORRÊA e MARTINS, 2011).

Isso se dá porque, segundo a autora, as vivências e experiências sociais que os adultos já possuem eles não precisam processar o que é uma sílaba, o que é uma vogal, como é a junção das palavras. Até porque eles vivenciam na sociedade sem precisar dessas percepções da leitura e escrita alfabética escolar para compreender os espaços em que vivem. A respeito disso a autora aborda que:

(...)

a prática social do jovem e do adulto tende a não requerer a atividade cognitiva de segmentação das palavras em seus constituintes sonoros. Desse modo, os componentes visuais, mas, sobretudo, o auditivo da memória, tendem a não ser padronizados na memória e a seguir padrões da linguagem falada. Isso porque **os modos como o jovem e o adulto estão acostumados a utilizar e mobilizar a linguagem falada e mesmo a escrita, que não requerem reflexão sobre como a palavra se constituiu ou se segmenta em termos fonológicos. Na fala, as palavras são como um contínuo, ou seja, não é perceptível a segmentação das frases, das orações em palavras ou destas em sílabas ou segmentos sonoros menores (fonemas), aspecto que é o inverso na linguagem escrita e um dos principais eixos que norteia a reflexão fonológica** (BENÍCIO, 2015, p. 96 *apud* CORRÊA e MARTINS, 2011 Grifo nosso).

Sendo assim, a autora conclui que esse processo faz parte também do letramento e que se completa ao processo de alfabetização. Com isso, considerando-se que na EJA é necessário observar as múltiplas dimensões educacionais do educando, incluindo-se a sua singularidade.

Como vimos, para Paulo Freire (1981), a alfabetização vai além dessa leitura e escrita, além disso, por tudo o que foi demonstrado acima, identifica-se que somente o processo e os elementos da alfabetização não contemplariam todas as múltiplas dimensões educacionais da EJA.

Para ampliar o debate sobre alfabetização na EJA e sua aplicabilidade escolar, encontra-se nas revisões bibliográficas os estudos sobre o letramento que também contribuem para o processo escolar na EJA e que será mais bem abordado no próximo tópico.

2.3. Letramento na Educação de Jovens e Adultos

De acordo com Magda Soares (2003) a alfabetização contempla o processo da escrita (alfabetização) e o letramento se refere ao processo de entendimento das leituras textuais e de símbolos, que se dariam por meio do acesso à escrita e por leituras sociais. Nas palavras da autora:

A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (2003, p.14 e 15)

Nota-se nos estudos desta autora, que as análises que separam a alfabetização do letramento geram um apagamento de toda complexidade e importância complementar que esses dois termos têm. Nesse sentido, Magda Soares explica que “na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos” (SOARES,2003, p.15).

Segundo Bárbara Charlois Marques e Juliana de Alcântara Silveira Rubio, o letramento é “o processo de desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais” (MARQUES & RUBIO, 2012, p.11). Ainda de acordo com as autoras, o letramento deve auxiliar no processo da alfabetização, mas se trata de termos complexos e devem contemplar não só o sistema educacional escolar, como também as práticas sociais. É o que explicam as autoras:

O termo letramento tem sido utilizado por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita nas

práticas sociais e profissionais. As demandas da sociedade centram-se cada dia mais na escrita, exigindo um ritmo acelerado e de constante atualização e grande mobilidade para ocupar os novos postos de trabalho. E o termo “alfabetização não seria adequado para essa nova sociedade”. Alfabetizar não é letrar, alfabetizar é reinventar a escrita e letramento seria apenas uma parte da alfabetização, existem várias visões do processo de alfabetização, concebidas de diferentes maneiras (2012, p.11)

Magda Soares provoca uma crítica necessária para as reflexões porque segundo a autora o letramento não é uma consequência da alfabetização ou não se acessa a alfabetização somente pela existência do letramento, são dois processos individuais e complexos, mas que ao mesmo tempo são simultâneos. Com isso a autora aborda em seus estudos que:

Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. (2003, p. 15)

Assim, é importante sempre estar atento no trabalho pedagógico para que não priorize só a alfabetização ou só o letramento. Não se pode definir que um processo é consequência do outro ou que um é mais importante que o outro.

É necessário compreender a importância de se trabalhar pedagogicamente com as duas possibilidades principalmente quando se pensa na alfabetização de jovens e adultos porque o letramento e a alfabetização se complementam.

Essas definições e percepções da autora Magda Soares (2003) proporciona uma nova maneira de refletir sobre o letramento e a alfabetização, que era necessária para o entendimento desse primeiro momento da pesquisa, mas para fazer um recorte sobre letramento de jovens e adultos, a autora Angela B. Kleiman (2010) destaca a importância das práticas desse letramento em espaços não escolares que influenciam no letramento escolar. Logo, para essa autora:

A concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. **Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas**

comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência. (2010, p. 376. Grifo nosso)

É importante ressaltar que nesse primeiro debate, a diferença entre Angela B. Kleiman e Magda Soares é que para Angela B. Kleiman, é importante a trajetória individual ou coletiva para a construção do letramento, que é o que a autora denomina como a concepção identitária do letramento. Por outro lado, para Magda Soares o letramento compreende principalmente a experiência e o convívio do educando com tipos diferentes de leitura e escrita textuais e a compreensão das suas funções.

Destaca-se que para Angela B. Kleiman quando se faz um recorte do letramento escolar dos jovens e adultos é necessário reconhecer que existe uma diferença no letramento e no letrado. Além disso, a autora destaca que as vivências de símbolos no qual o estudante foi inserido interfere na forma em que ele vai ser letrado, tratando-se também de um processo identitário, conforme explica a autora:

(...) o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. (2010, p.376)

Nesse sentido, Angela B. Kleiman em conjunto com Cláudia Lemos Vóvio definem que para a educação de jovens e adultos os estudos do letramento necessitam ser pensados e trabalhados levando em consideração o contexto social no qual os educandos estão inseridos porque essa vertente social influencia no letramento escolar. A esse respeito, as autoras explicam que:

Os Estudos do Letramento aportam uma forte vertente socioideológica, que toma como objeto as práticas sociais vinculadas às estruturas de poder das sociedades, nas quais se engendram, como parte essencial da interação, as estratégias interpretativas dos sujeitos e os modelos culturais que criam para agir no mundo social. Essa perspectiva não se propõe à neutralização das diferenças encontradas entre as práticas dominantes e as não legitimadas. (2003, p.183)

A partir da análise dos estudos realizados por Angela B. Kleiman (2010), observa-se que o letramento escolar oferecido pelo Estado não abarca as singularidades e especificidades sociais e identitárias que os educandos da EJA possuem. Isto é, por mais que exista a LDB com todas as diretrizes direcionadas para que na educação de jovens e adultos se considere e respeite toda a cultura e trajetória que os estudantes

possuem, Angela B. Kleiman (2010) identifica que a prática educacional voltada para esse segmento ainda não considera esses aspectos.

A falta de consideração das singularidades e especificidades sociais e identitárias dos educandos na EJA acaba sendo um dos motivos para maior evasão escolar, especialmente na primeira etapa do primeiro segmento, que é onde se inicia o processo de alfabetização.

Em razão disso, uma das possibilidades de conseguir oferecer uma educação eficaz para esse segmento é pensar na alfabetização em conjunto com o letramento, conforme explica Magda Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (2003, p.14)

Entende-se que nesse breve conceito a autora introduz um novo campo pedagógico que o profissional da educação de jovens e adultos pode seguir: alfabetizar letrando e que será melhor abordado no tópico a seguir.

2.4. Alfabetizar Letrando: o papel do educador na criação de ferramentas pedagógicas adequadas à EJA

A importância de conceituar e refletir sobre a alfabetização e o letramento foi crucial para que se entendesse um pouco mais sobre um novo campo teórico: alfabetizar letrando. Para enriquecer esse debate será utilizado trabalhos das autoras Ana Claudia Santos, Élide Pessoa, Maria Pereira e Rozilene Silva (2016), Ambrosiana Fernandes e Giane Vieira (2014), Damares Teles e Maria Soares (2016), Késsia Brito (2014) e Magda Soares (2003).

De acordo com Ana Claudia Santos, Élide Pessoa, Maria Pereira e Rozilene Silva, a definição de alfabetizar letrando “é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social estruturado de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social”. (SANTOS e col. [2016?])

Como já vimos nessa pesquisa, para que a alfabetização e o letramento não prevaleçam um sobre o outro, Magda Soares sugere algumas formas de alfabetizar letrando, o que permitirá que o educando acesse os dois processos e amplie sua aprendizagem:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolva-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.14)

Assim, verifica-se que alfabetização e letramento se complementam como já observamos até aqui. Porém, se as várias formas de alfabetização e letramento não forem bem exploradas pelos professores, pode ser que o processo de alfabetizar letrando será ainda mais complexo para os professores da alfabetização porque é grande o desafio de pensar em um fazer pedagógico diferenciado e que esteja contextualizado com o fator social e escolar para a educação de jovens e adultos.

A partir de recortes bibliográficos pensando nos profissionais alfabetizadores da EJA, as autoras Ambrosiana Fernandes e Giane Vieira fizeram uma pesquisa de suma relevância e constataram a importância dos profissionais que trabalham na EJA terem uma formação adequada no processo de alfabetizar letrando:

(...) a formação do professor está diretamente relacionada à qualidade do ensino, e em se tratando da EJA a formação docente constitui-se em uma necessidade, para que se **possam desenvolver práticas de alfabetizar letrando exitosas**. É necessário destacar que os dados obtidos nessa pesquisa ainda são bastantes preliminares, porém demonstram a importância de uma formação contínua de professores, especificamente de professores alfabetizadores que atuam na EJA (2014, p.14 Grifo nosso).

Uma das formas de alfabetizar letrando na EJA pressupõe a consideração, pelos profissionais, de que é necessário desenvolver propostas pensadas especificamente para esse segmento, de modo a não correr o risco de reproduzir propostas pedagógicas infantilizadas ou inadequadas ao processo de alfabetizar letrando para jovens e adultos. Por isso é tão importante o alfabetizar letrando porque esta metodologia permite, no processo de alfabetização, a consideração dos elementos identitários dos educandos, levando em consideração o seu contexto social e a bagagem que já carrega enquanto jovem ou adulto.

Assim, as autoras Damares Teles e Maria Soares fazem uma reflexão sobre a importância de que o conteúdo e os materiais pedagógicos utilizados na EJA levem em consideração os aspectos acima mencionados, que fazem parte do alfabetizar letrando, em si. O alfabetizar letrando deve encontrar nos educandos a fonte para o processo educacional escolar. Nesse sentido, são as reflexões de Damares Teles e Maria Soares:

O professor que define o conteúdo antes mesmo do primeiro contato com os educandos, inviabiliza sua prática, pois ele não leva em consideração os conhecimentos que os discentes trazem consigo. Freire chamava-o, educador bancário, assim seu método combatia e criticava a educação bancária que considerava o educando uma “tábula rasa”, um receptáculo do saber. Para o educador, esse conteúdo é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Esse conteúdo deve ser buscado na cultura do educando e na consciência que ele tenha da mesma (2016, p. 91).

É de suma relevância essa reflexão das autoras para pensarmos na educação de jovens e adultos, por meio do alfabetizar letrando porque este processo inclui um conjunto de possibilidades mais inclusivas, que fazem com que os educandos compreendam o seu papel e a sua importância como agentes produtores de leitura, escrita e conhecimento, na educação.

Nesse sentido, Damares Teles e Maria Soares consideram que o papel do educador no alfabetizar letrando não é apenas ensinar aos educandos ler e escrever as palavras ou a leitura isolada de textos. O educador precisa pensar em uma educação que proporcione ferramentas para maior autonomia e emancipação na EJA:

(...)
as práticas de alfabetização e letramento objetivam promover o desenvolvimento de habilidades para que os discentes, jovens e adultos, se insiram com autonomia em práticas de leitura, interpretação e produção de diversos textos. **Assim, o papel do educador na alfabetização e letramento é o de estabelecer diálogos com os estudantes, inserindo-os em práticas sociais de leitura e escrita.** Por conseguinte, concluímos que o intuito da Educação de Jovens e Adultos é desenvolver no sujeito jovem ou adulto o senso crítico, a capacidade de ler o mundo, além das habilidades e competências técnicas necessárias a vida em sociedade, ou seja, colaborar na formação e emancipação humana (2016, p. 90. Grifo nosso).

As duas citações das autoras dialogam com a perspectiva do alfabetizar letrando porque permitem compreender que a formação emancipadora dos estudantes desse segmento torna necessária que o educador realize a contextualização e sensibilização com a trajetória indenitária social de cada estudante. Isso auxiliará na

criação das ferramentas pedagógicas que vão integrar o processo do alfabetizar letrando, tornando-o mais inclusivo para os educandos da EJA.

De acordo com Késsia Brito, a aplicação somente da alfabetização na educação de jovens e adultos (desconsiderando o alfabetizar letrando) prejudica esses estudantes porque não consideram a trajetória identitária de cada um. Logo, se a aplicação somente da alfabetização pelo educador desconsiderar a trajetória pessoal desses estudantes a sua permanência escolar também será prejudicada, como é apresentado pela autora:

A crítica que se levanta aqui não é somente em relação ao método que o professor adota para alfabetizar, mas também à forma mecânica como isso se dá. O professor não leva em consideração o conhecimento que o estudante já tem e não se vale de acontecimentos que ocorrem no cotidiano desse jovem, adulto ou idoso para ensinar o conteúdo em sala. A forma adotada, em grande parte das escolas, quer ensinar o estudante a ler a palavra morango, sem que este saiba que tipo de fruta é essa, quem a produziu, quais os benefícios que traz à saúde e se eles a conhecem, se já comeram dela alguma vez. Um ensino seguindo esses caminhos não tem sentido para o estudante e não propicia aprendizagem significativa. Se não tem sentido, o educando começa a se sentir frustrado e acaba acreditando que nunca vai aprender a ler e a escrever. Isso acontece com muitos estudantes da EJA e interfere na sua continuidade na sala de aula, o que faz com que eles permaneçam marginalizados e se sintam excluídos da cultura letrada e dos direitos e benefícios que esta lhes proporciona. (2014, p 29)

Nesse sentido, a crítica da autora é sobre a responsabilidade do professor de desenvolver conteúdos pedagógicos que contribuam para a aprendizagem escolar desses estudantes, dando o suporte necessário para a permanência escolar dos mesmos.

Ainda sobre as reflexões necessária da prática pedagógica dos professores alfabetizadores⁶, Ana Claudia Santos, Élide Pessoa, Maria Pereira e Rozilene Silva consideram em seus estudos que esses profissionais que dão importância na prática do alfabetizar letrando, devem trabalhar com os estudantes em sala de aula a oralidade, a escrita e a leitura, motivando-os através dessas ações a refletirem e acessarem a alfabetização e o letramento. Com isso é apresentado pelas autoras que:

(...) o professor deve estimular o desenvolvimento das habilidades dos educandos de reflexão sobre as relações entre partes faladas e partes escritas no interior das palavras. Esta ação pode ocorrer dentro da escola e devem facilitar a compreensão por parte dos educandos, que todos vivenciem suas ações sociais para facilitar o acesso à leitura e a escrita é um direito de cidadania e uma função do sistema escolar. É importante que no dia a dia, em

⁶ Esse termo será utilizado para facilitar o recorte educacional que está sendo trabalhado, não significa que esse professor utiliza somente a prática educacional da alfabetização.

sala de aula nós professores nos atentamos para o uso frequente de leituras, para que os educandos tenham contato com palavras diferentes e escritas parecidas. Isso ajudará o educando a refletir sobre as mesmas, montando-as e desmontando-as. ([2016?], p.9)

Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser baseadas numa relação de troca respeitosa entre professor e educando, como já foi visto nas reflexões de Paulo Freire (1981) no tópico 1.1.2. A respeito desse processo os autores Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza entendem que o “ser alfabetizador é estar muito próximo do educando no que diz respeito a sua gênese sociocultural, ainda que tenham suas peculiaridades”. (SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p.129).

Diante desse cenário, observa-se que ser alfabetizador, especialmente na EJA, não é tarefa fácil. Conforme refletem Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza:

(...)
ser alfabetizador não é aquele que apenas, sem reflexão da práxis, preenche fichas de acompanhamento, frequência e avaliação e que precisa cumprir uma pequena carga horária, em qualquer espaço; tampouco aquele missionário que, sendo movido pela solidariedade, pela caridade aos “menos favorecidos”, desenvolve esta tarefa por amor e que tem por vocação trazer a luz para aqueles que estão na escuridão, de ensinar um “pouquinho” àqueles que nada sabem. Daí mais motivos reanimadores de que alfabetizar não é uma tarefa simples. (2013, p.129)

Assim, como visto até aqui, é importante que, na EJA, o alfabetizador promova um espaço de troca de vivência entre ele e os estudantes, estabelecendo uma interação professor e educando e realizando um trabalho técnico, mas também sensível.

Compreende-se então que o professor alfabetizador usando o processo da alfabetização, letramento ou o alfabetizar letrando, enfrentará desafios, mas para não haver uma desmotivação do professor alfabetizador ou do estudante é necessário que a troca professor e educando seja de interação e sensibilidade uns com os outros.

Essas reflexões sobre a responsabilidade do Estado, a responsabilidade do professor observar em sua prática a alfabetização, o letramento e o conhecimento do processo de alfabetizar letrando para a inclusão do processo de aprendizagem dos estudantes da EJA foram de suma importância para compreensão dos próximos capítulos. Isso porque, como se verá no próximo capítulo, os jogos podem ser uma importante ferramenta pedagógica para concretizar o alfabetizar letrando na EJA. No capítulo 3, será demonstrada a utilização específica de um jogo da memória adaptado à

EJA para alfabetizar letrando educandas da primeira etapa do primeiro segmento da EJA.

CAPÍTULO 3- A utilização de jogos como instrumento de aprendizagem e conhecimento pedagógico para o processo de alfabetização na EJA

3.1. Aprendizagem e conhecimento no processo de alfabetização da EJA

É necessário que, antes de se abordar sobre o jogo como um instrumento de aprendizagem e conhecimento pedagógico para o processo de alfabetizar letrando, é importante compreender o conceito de aprendizagem e conhecimento porque um dos objetivos para a utilização deste instrumento pedagógico é tornar a aprendizagem escolar mais satisfatória e efetiva para o educando.

Jacira Ribeiro entende que a aprendizagem se restringiria aos processos mentais individuais do estudante, tratando-se este do método cognitivista:

Os conceitos cognitivistas da aprendizagem, como a percepção, o processamento de informação e a compreensão, entre outros, dispõem uma importância considerável na função desempenhada pelo conhecimento pregresso, na aquisição de um novo conhecimento. A aprendizagem, segundo a visão cognitivista, é tida como um sistema ativo e conduzido para uma finalidade que depende de operações mentais do estudante (RIBEIRO, 2014, p.21, *apud* COSTA; BORUCHOVITCH, 2004).

Essas definições demonstram uma parte processual da aprendizagem, referindo-se ao processo de alfabetização referente ao que já foi mostrado no capítulo 2 dessa pesquisa. Esse é um dos processos que fazem parte da aprendizagem, também do adulto. Porém quando utilizado somente esse processo desconsiderando toda a construção social e as aprendizagens não escolares que os educandos já possuem, é um problema para o desenvolvimento da aprendizagem do adulto na EJA.

Dessa forma, encontram-se em revisões bibliográficas outros autores que afirmam que existe processamento cognitivos e mentais que contemplam as aprendizagens e trajetórias que os educandos da EJA já possuem.

Sendo assim, para Paulo Freire (1997) a aprendizagem na alfabetização, especificamente na EJA, necessita partir de uma interação entre o mundo e a cultura que o adulto está inserido, levando em consideração a vivência que esse adulto possui pela cultura que está inserido. A troca entre o mundo e o ser humano é levada em consideração também para esse autor porque ele acredita que não existe uma hierarquização entre os seres e saberes, pelo contrário, ele acredita que existe uma troca de aprendizagens entre eles.

Essas reflexões de Paulo Freire retomam o conceito de alfabetizar letrando mencionado no primeiro capítulo e que ajuda na compreensão de como a aprendizagem para EJA também necessita contemplar as particularidades dos educandos e dos professores.

Dessa forma, para pensar em uma aprendizagem é necessário pensar no meio cultural em que o ser humano está e observar a cultura em que ele está inserido e, principalmente, respeitar seu processo cultural e de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1997), é necessário que na aprendizagem escolar seja contemplada a vivência do adulto e na alfabetização seja criado um espaço em que este educando não apenas aceite o que lhe é apresentado, mas questione o que está sendo trabalhado com ele.

Nesse sentido, é possível compreender que o pensamento de Paulo Freire não acolhe o espaço de aprendizagem escolar, sobretudo somente com o método cognitivista, porque para ele é um espaço que reforça uma “ingenuidade” nos educandos ao invés de provocar seres críticos:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas

meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. (1997, p.95)

Diante disso, entende-se que o processo de aprendizagem na alfabetização da EJA precisa considerar não só a cultura em que o adulto está inserido ou apenas considerar suas especificidades. É necessário provocar a crítica e os questionamentos para que a educação contemple cada vez mais esse adulto e o faça ser o agente de sua aprendizagem.

Sendo assim, acredita-se que o alfabetizar letrando pode ser considerado uma forma de ensino que contempla a complexidade do processo de aprendizagem, a partir da visão crítica apresentada por Paulo Freire, que é a que se adotada nessa pesquisa.

Além disso, quando se procura a definição de conhecimento no dicionário Aurélio, apresenta-se como “ato ou efeito de conhecer. Informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência. Consciência de si mesmo.” (AURÉLIO, 2010, p.189) quando se traz essa definição pensada para a alfabetização, Paulo Freire compreende que “enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo.” (FREIRE, 1981, p.40).

Isso significa que é importante reconhecer que na alfabetização da EJA os educandos já possuem vivência, experiências e consciência de si, ou seja, já possuem conhecimentos. Logo, segundo Paulo Freire, enquanto a alfabetização for pensada para desenvolver conhecimento, precisa ser um espaço que construa não só conhecimentos escolares, mas que considere os conhecimentos das relações que os adultos possuem, adquiridos com suas experiências e vivências não escolares.

Diante disso, entende-se que, para Paulo Freire (1981), a aprendizagem são as vivências que os educandos e os professores possuem durante toda a trajetória de vida pessoal e escolar e o conhecimento engloba também compreensões aprendidas na escola ou fora dela. Um exemplo disso são os conceitos culturais que os adultos têm de seus familiares e os mesmos conceitos são apresentados na escola de uma maneira diferente.

Além disso, o autor acredita que, na EJA, os espaços escolares apresentam propostas pedagógicas que não levam em consideração os conhecimentos e aprendizagens que os adultos já possuem.

Sobre os aspectos do conhecimento, Paulo Freire (1981) aborda em seus estudos que “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 1981, p.41). Além disso, o adulto da EJA para “conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo” (FREIRE, 1981, p.41). Portanto o autor evidencia que “este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações* representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua cotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente” (FREIRE, 1981, p.41).

Sendo assim, esse processo de conhecimento que Paulo Freire aborda, auxiliará nas compreensões dos processos de conhecimento e aprendizagem, na alfabetização que as educandas obtiveram no decorrer das narrativas do capítulo 3.

Diante disso, será apresentado no próximo tópico uma análise bibliográfica sobre o “Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2018), que possui, a partir da visão institucional, conceitos importantes sobre aprendizagem e conhecimento. Ainda, explica como o currículo elaborou propostas para que o segmento da EJA acesse esses conceitos, contemplando as especificidades que esse segmento possui.

3.1.1. Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal (DF): os conceitos de aprendizagem e conhecimento em foco

Diante das definições apresentadas sobre aprendizagem e conhecimento, destaca-se que no “Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2018), descreve-se que a aprendizagem para esse segmento não pode ser direcionada somente pela educação escolar que proporcione avaliações e considere somente este espaço da escola. Além

disso é importante analisar as informações fornecidas no documento das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal, que auxiliará também nas perspectivas de aprendizagem nesse segmento da EJA.

Sendo assim destaca-se, que o Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, apresenta propostas que auxiliam e oferecem às escolas do DF⁷ um direcionamento de como precisa ser pensada a educação para EJA:

A educação tem a finalidade de tocar no mais íntimo da pessoa, reconhecendo-a essencialmente em sua humanidade. Por isso, **o saber não está dissociado dessa condição humana, na qual o reconhecimento da subjetividade e da realidade social são partes do processo educativo dos jovens e adultos. Sobre essa relação entre o conhecimento e a subjetividade humana que repercute no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA.** (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.20. Grifo nosso)

A partir disso, o saber e o conhecimento podem ser considerados como sinônimos porque fazem parte da cultura da sociedade o pertencimento a um espaço ou classe social. Aliás, esse pertencimento influencia em como serão ofertados ou acessados o conhecimento/saber e a aprendizagem. Assim, o que o documento tenta proporcionar é uma base pedagógica para que todas as escolas do DF sigam contemplando a subjetividade e a individualidade dos educandos no momento de sua aprendizagem escolar.

Outro destaque importante quanto ao documento refere-se à necessidade da criação de uma metodologia de ensino que considere o contexto social no qual esses educandos estão inseridos. A esse respeito, o documento descreve que:

A modalidade de EJA está atrelada à concepção de educação permanente, em que o sujeito aprendiz: jovem, adulto e idoso assume diversos papéis sociais e pertence à classe trabalhadora. Nesse sentido, os sujeitos da EJA têm essa marca diversa que perpassa suas experiências de vida. **Essa especificidade implica que se pense numa metodologia que contemple a integralidade entre os aspectos sociais, políticos, cognitivos e afetivos, contribuindo no processo de aprendizagem desses sujeitos.** (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.21. Grifo nosso)

⁷ Sigla utilizada para se referir ao Distrito Federal

Com isso, entende-se a importância de compreender o contexto dos trabalhadores que possuem uma aprendizagem e conhecimento social que vão influenciar em seu processo de aprendizagem escolar.

Portanto, é de suma importância que as atividades elaboradas para EJA sejam adaptadas aos seus contextos para que, por exemplo, não se utilize na primeira etapa do primeiro segmento da alfabetização, atividades geralmente destinadas à educação infantil porque isso desconsidera toda a “bagagem de aprendizagem” dos educandos desse segmento. Essas reflexões são importantes de serem destacadas porque foram levadas em consideração na elaboração do jogo da memória adaptado apresentado no capítulo 3, como um instrumento pedagógico para a alfabetização no mesmo segmento mencionado.

Nesse sentido, destaca-se que o documento em análise define que as perspectivas educacionais para os educandos da EJA necessitam contemplar essa “bagagem de aprendizagem”, assim como o seu contexto social para que as atividades e práticas escolares sejam inclusivas a esse segmento e contemple o educando como um todo:

Os estudantes da EJA, na perspectiva sócio-histórico-cultural, são sujeitos com conhecimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.22)

Com isso, evidencia-se que o aprendizado necessita contemplar a participação desse adulto, não só como um estudante que faz atividades, mas que como agente do seu próprio processo de aprendizagem. Sobre esse assunto, Paulo Freire (1981) traz uma crítica importantíssima:

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizados sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sócio-cultural. (p.37)

Em relação a isso, percebe-se que o autor critica justamente as medidas tomadas pela escola que apenas reproduzem no educando processos padrões de aprendizagem, sem dar o espaço para que ele seja o próprio condutor desse processo e conhecimento.

Compreende-se aqui que o autor não “romantiza” o processo ou induz a acreditar que o adulto fará sua própria escolha de estudo. Na verdade, Paulo Freire convida à reflexão sobre como e quem faz o processo de aprendizagem, evidenciando que ele muitas vezes é genérico e baseado em instrumentos e/ou atividades pedagógicas pré-fabricadas, constantes nos livros e manuais didáticos. Portanto, não se leva em consideração os múltiplos processos que o segmento da EJA possui, como já mencionado nesta pesquisa.

Nesse mesmo sentido, são os direcionamentos apresentados no Currículo em movimento da EJA, define que o próprio percurso do educando deve orientar a organização e criação dos instrumentos pedagógicos:

Sem desconsiderar as diferenças geracionais, diversidade cultural, social e econômica do público alvo bem como suas trajetórias e histórias de vida, o Currículo da EJA deve atender à necessidade do estudante percorrer trajetórias de aprendizagens de forma diversa, alternada ou em combinações. **Dessa maneira, o percurso do estudante deve possibilitar a organização pessoal para o processo de aprendizagem e a apropriação dos saberes, de modo que respeite os ritmos pessoais e coletivos, considerando a distribuição do tempo do estudante da classe trabalhadora entre escola, trabalho e família.** (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.21. Grifo nosso)

Além disso, é importante destacar que o documento reconhece que as trajetórias de vida e de aprendizagem são diversificadas e que a escola precisa de um planejamento pedagógico escolar que atenda todas as particularidades dos educandos da EJA, “independentemente do momento da vida em que estejam iniciando sua vida escolar ou retornando a ela” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.22). Em razão disso, não existe um tempo único de aprendizagem para todos e cada educando deve ter seu tempo respeitado, conforme explica o currículo:

(...) é importante reconhecer que os estudantes da EJA são sujeitos da classe trabalhadora com tempos diferenciados, que têm no trabalho a prioridade para a organização dos demais tempos da vida. **Assim sendo, pensar a aprendizagem na perspectiva desses distintos tempos também implica em reconhecer que cada um tem o seu ritmo para aprender, de acordo com a sua trajetória de tempo ontem e suas condições de tempo hoje. Portanto, na Educação de Jovens e Adultos não há um único tempo de aprender, este é contínuo e individual.** Esse entendimento encontra sua expressão máxima no marco conceitual da aprendizagem ao longo da vida, estabelecido na CONFINTEA VI. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.25. Grifo nosso)

Essa compreensão estende-se também para o processo avaliativo dos educandos, de forma que ele “deve reconhecer as possibilidades e necessidades da

aprendizagem ao longo da vida escolar e não apenas em momentos fragmentados ou descontextualizados do ensino-aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.25).

A partir do exposto, acredita-se que o Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, possibilita que esse segmento obtenha um espaço educacional que reconhece as particularidades dos educandos, permitindo mudanças e resultados positivos na alfabetização deles.

Apesar das orientações trazidas no Currículo em movimento da EJA, não se pode deixar de reconhecer os vários desafios para que a escola consiga, de fato, contemplar todas as especificidades de cada educando. Ou seja, acredita-se que é desafiador para os professores pensarem em contemplar e ouvir cada um dos educandos de uma turma da EJA, em que existem várias histórias e trajetórias identitárias diferentes umas das outras.

Diante dessas situações, o documento Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal apresenta algumas orientações para que as escolas em conjunto com os professores consigam avaliar as aprendizagens e conhecimento de forma que contemple todas as especificidades desse segmento da EJA.

Sendo assim, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal destaca que “pensar a aprendizagem a partir do tempo é considerar e respeitar que cada pessoa tem um ritmo para aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.15).

Diante disso, o documento afirma que a aprendizagem parte do princípio do respeito da trajetória de vida de cada adulto e “é necessário flexibilizar os processos escolares a partir da compreensão das condições de aprendizagem, participação, frequência e avaliação deste trabalhador- -estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.15). Porém, observa-se que “essa flexibilidade não pode ser tomada como aligeiramento da formação, mas como adequação em relação às exigências socioeducativas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.15).

Diante dessas reflexões, acredita-se que, dentre as ferramentas existentes para a alfabetização na EJA, o jogo da memória pode ser uma ferramenta pedagógica interessante para auxiliar no processo de aprendizagem e avaliação escolar, contemplando as especificidades dos adultos deste segmento, conforme as orientações apresentadas e as diretrizes do Currículo da EJA. É o que será demonstrado a seguir.

3.2. Jogo como instrumento pedagógico para a aprendizagem e conhecimento

A respeito do estudo sobre os jogos destaca-se dois autores importantes para esse diálogo, sendo eles Simão de Miranda (2002) e Johan Huizinga (2000). Simão de Miranda traz em suas pesquisas contribuições para educação dos anos iniciais, porém alguns dos processos que o autor aborda em seus estudos é encontrado em processos de alfabetização dos adultos, como vai ser abordado durante esse tópico e especificamente no capítulo 3, onde as educandas vivenciaram processos do jogo da memória adaptado. Já o autor Johan Huizinga reflete de um modo mais histórico-filosófico sobre o jogo, contribuindo para abordagens mais amplas da definição dessa palavra.

Para Simão de Miranda, nos processos de aprendizagem das crianças o ensino se dá pela linguagem, que “é um fenômeno associado ao domínio cognitivo; por isso, os três aspectos: aprendizagem, linguagem e cognição são familiares. O jogo, portanto, surge como a força motriz que os coloca em ação” (MIRANDA, 2002, p.23). Com isso, o autor complementa dizendo que:

Justifica-se, pois, o apego do professor à função cognitiva do jogo como um aliado à administração dos seus conteúdos curriculares, que traduzem a aprendizagem como um trabalho preponderantemente intelectual. (MIRANDA, 2002, p.23)

Conforme será abordado no capítulo 4, no tópico 4.5.1, o jogo da memória adaptado possibilitou a associação do domínio cognitivo da alfabetização das educandas porque, a partir dele, percebeu-se que foi onde as educandas adensaram em seus processos de alfabetização colocando em ação o que aprenderam sobre o sistema alfabético: vogal, consoante, sílabas, etc.

Segundo as reflexões de Johan Huizinga (2000), o jogo para a criança traz o diálogo entre o real e o imaginário. Sobre esse assunto o autor destaca duas

características mais básicas do jogo “a primeira das características fundamentais do jogo: **o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade**” (HUIZINGA,2000, p.10 Grifo nosso). Além disso o autor complementa dizendo que:

Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA,2000, p.10)

Nessa perspectiva, entende-se que essa liberdade no jogo para adultos foi verificada na pesquisa no sentido da autonomia que o jogo da memória proporcionou para as educandas, que conseguiram dar continuidade aos seus processos de aprendizagem na alfabetização. Além disso, compreende-se que o jogo as tirou das atividades do cotidiano escolar e as colocaram em uma aprendizagem lúdica. Isso será mais bem abordado no capítulo 4.

Segundo Simão de Miranda “qualquer jogo que tenha seus princípios entre indivíduos e/ou grupos traz em seu bojo o fator socialização” (MIRANDA, 2002, p.24). Esse também foi um fator observado na aplicação do jogo da memória adaptado porque proporcionou a socialização entre as próprias educandas, delas com o jogo no processo de aprendizagem e também das professoras com as educandas. Essas narrativas serão mais bem expostas no capítulo 4 no tópico 4.5.1.

Evidencia-se que, para Johan Huizinga (2000) o jogo também pode conter uma finalidade mais formal. Quando isso acontece, o autor afirma que não se percebe um estímulo dos seres humanos, isso se dá porque o jogo “não pertence à vida "comum", ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo” (HUIZINGA,2000, p.10). Sendo assim o autor destaca que o jogo, enquanto uma finalidade formal:

Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, o ele se nos apresenta: como um *intervalo* em nossa vida cotidiana. Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. (p.10)

Nesse sentido, o jogo da memória adaptado foi utilizado justamente para um complemento da aprendizagem e conhecimento que as educandas já estavam tendo no

processo de alfabetização. Porém, entende-se que o jogo poderia ser um elemento do cotidiano da sala de aula também na EJA.

Isso se dá porque, encontra-se em várias situações da sala de aula os aspectos da contribuição do jogo e das atividades lúdicas. Como visto até aqui, o jogo aproxima a aprendizagem, o processo cognitivo e de linguagem que auxiliam os educandos no seu desenvolvimento escolar e nas suas práticas escolares.

Sendo assim, Simão de Miranda (2002) e Johan Huizinga (2000) abordam que a ludicidade é compreendida como jogo/ brincadeiras, mas que também essa ludicidade poderá ser utilizada com várias finalidades pedagógicas ou não. É o que se verá a seguir.

3.2.1. O lúdico e a ludicidade nos jogos para aprendizagem

Observa-se que, em geral, a definição de lúdico é jogo ou brincadeira, mas conforme aborda Anne Almeida, a definição de lúdico vai além e não se limita a sinônimo de jogo ou brincadeira:

A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo.

As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo, passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. **O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório.** Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia. (ALMEIDA, 2009, p. 28. Grifo nosso).

Nesse sentido, compreende-se que o lúdico é um processo que não se resume a uma mera atividade isolada aplicada por meio de um jogo ou brincadeira, descontextualizada e que, assim, deixa de contemplar todas as especificidades necessárias para o processo de aprendizagem e alfabetizar letrando na EJA. Ou ainda, o lúdico não é um jogo ou brincadeira construídos apenas pelo olhar pedagógico do professor.

Conforme explicam Poliana Camargo e Erika Rosa, o lúdico pode ser uma importante ferramenta metodológica de ensino, cuja utilização incentiva à permanência do educando da EJA na sala de aula:

(...) o lúdico como uma estratégia metodológica de ensino, que possibilita incluir nas salas de aula da EJA, materiais pedagógicos que estimulem a permanência do educando na escola, o pensar, o agir, o sentir, o espírito de equipe, a liderança, a criticidade, o diálogo e a construção de conhecimentos por meio da brincadeira, do jogo, do divertimento, ou seja, da ludicidade. (CAMARGO e ROSA, 2013, p.223)

Diante disso, para essa pesquisa, acredita-se que o jogo pode ser uma das atividades aplicadas da ludicidade, ou seja, é uma das maneiras de trabalhar a aprendizagem e o conhecimento no campo escolar, por meio da ludicidade. Anne Almeida complementa a reflexão sobre esse aspecto, discorrendo que as atividades pensadas para o lúdico necessitam possibilitar um espaço integrado de aprendizagem, que contemple:

(...) ação, o pensamento e o sentimento. **Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza:** uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada. (2009, p. 29 e 30. Grifo nosso)

Nesse sentido, entende-se que a ludicidade pode ser aplicada de várias formas e a forma vai ser mediada pelo professor. E, sobretudo na EJA, o professor levará em consideração o conceito de alfabetização, aprendizagem, letramento, alfabetizar letrando, e a prática de tornar os educandos também agentes de seu processo de aprendizagem. Destaca-se que para essa pesquisa a ludicidade é entendida como uma característica do lúdico, ou seja, uma ação e um resultado da aplicação do lúdico.

Todos esses processos podem ser contemplados na alfabetização da EJA por meio da ludicidade porque, conforme explicam Oliveira *et al*, as atividades lúdicas proporcionam “um ambiente alfabetizador significativo e concreto. Além disso, a descrição de objetos práticos pode ajudar o educando no desenvolvimento de variadas dimensões (ética, estética, artística, afetiva etc.)”. (Oliveira *et al*. [2016?] p. 21). E, a depender da mediação do professor, tal processo pode ser voltado à experiência de cada educando.

Com isso, percebe-se que a utilização da ludicidade através de atividades é um processo enriquecedor para a aprendizagem na alfabetização da EJA porque por meio dela podem ser contempladas as expressividades diversas dos educandos. Além disso, Oliveira *et al* explicam que, por meio da ludicidade, o educando consegue ter a autonomia de sua própria aprendizagem:

A utilização de jogos na educação de jovens e adultos estimula os educandos para uma participação ativa na prática escolar, envolvendo-os em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas tiverem esses educandos maiores serão as suas participações em sala de aula, **favorecendo até mesmo ao professor para que tenha um envolvimento maior com seus educandos com momentos prazerosos e descontraídos.**

Isto é significativo, pois a aprendizagem só ocorre quando o educando participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento. **Nesta construção os procedimentos didáticos devem ajudar o educando a incorporar novas formas de aprender e desenvolver-se.** ([2016?] p. 23. Grifo nosso)

Tendo em vista que essa aprendizagem na alfabetização da EJA pode ser mais autônoma e enriquecedora para os educandos. O professor poderá ter como uma opção a utilização das atividades lúdicas adaptadas, buscando afastar-se, especialmente na alfabetização, de atividades infantis ou infantilizadas. Isso porque atividades deste tipo podem desqualificar a capacidade e o conhecimento que esses educandos já possuem.

Paulo Freire, na obra “A educação como Prática da Liberdade”, apresenta novo convite a refletir sobre a atuação do professor no processo de alfabetização escolar da EJA. Segundo o autor, quando o professor compreende que possui a liberdade de aplicar novas formas de atividades para a alfabetização da EJA, ele consegue iniciar um processo de alfabetização diferenciado que “implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação”, assim como “numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (FREIRE, 1997, p.110 e 111).

Nesse cenário, Paulo Freire infere ainda mais relevância ao papel do professor/educador, que deve realizar o que se pode considerar, entre outros, como atividades lúdicas durante a alfabetização:

Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, **mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador.** Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse (...) o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem. (1997, p.110 e 111. Grifo nosso)

Diante dessas reflexões, observa-se que o autor apresenta a ideia de que o diálogo entre professor e educando da EJA é um importante mecanismo para que as relações de aprendizagem e de conhecimento trabalhadas nas atividades lúdicas sejam contempladas e quando possível vivenciadas pelos educandos do segmento da EJA.

A partir desse pensamento, Oliveira *et al.* fazem uma advertência importante para os profissionais que forem trabalhar com as atividades lúdicas na EJA, destacando o que já foi comentado anteriormente, no sentido de não utilizar o lúdico sem qualquer finalidade pedagógica. Ou seja, para os autores, “O lúdico não pode nem deve ser usado simplesmente para passar o tempo, como se não tivesse nenhum valor pedagógico” (Oliveira *et al.* [2016?] p. 22). Em realidade, é justamente por meio das atividades lúdicas que “o adulto poderá indagar transformar e expressar suas vontades” (Oliveira *et al.* [2016?] p. 22).

Essas reflexões abrem espaço para compreender que se o conceito do que é lúdico e da ludicidade for desconectado do diálogo entre professor e educando, há o risco de que a atividade desenvolvida seja apenas mais um jogo ou brincadeira, sem a efetiva força pedagógica. Assim, sem essa compreensão, pode ser que se trate de apenas mais uma atividade monótona porque não leva em consideração as especificidades da EJA ou porque apenas reproduz percepções infantis.

A respeito do papel do professor na aplicabilidade das atividades lúdicas, Simões de Miranda (2000) contribui também para esse diálogo. O autor afirma que o professor lúdico, ou seja, aquele profissional que vai trabalhar com a ludicidade. Teria que “estar naturalmente convencido do abundante valor pedagógico compreendido no jogo e, ainda, transmitir um ser lúdico contido nas suas estruturas celulares. Como “conter” é um termo polissêmico, cabe nesta crítica igualmente o sentido de “refrear” (MIRANDA, 2000, p.129).

Segundo Simões de Miranda (2000), é importante que o professor lúdico tenha contato com sua ludicidade, não contendo suas criatividade, acreditando que para ser um professor lúdico ele precisa voltara a ser criança, ou algo assim. O autor destaca que “traçamos uma espécie de Tratado de Tordesilhas entre os dois planos: para trás, por melhor que tenham sido, estão as ternas lembranças dos jogos da infância; deste lado da fronteira, por mais enfadonhos que sejam, nossos jogos de adultos” (MIRANDA, 2000, p.129 e 130).

Sendo que o jogo, na visão do autor vai ser uma troca de experiência para quem aplica e para quem joga, existindo um processo de aprendizagem mútua, por isso a importância do professor se permitir ao lúdico também, não diferenciado o que é dele e o que é do educando. Portanto, no próximo tópico será mais bem abordado sobre esse assunto da formação do professor.

3.4. A importância da formação do professor e a efetividade do lúdico como instrumento pedagógico na alfabetização da EJA

Com o intuito de contribuir para as reflexões da importância do professor e do papel desse profissional na educação lembre-se que, para Paulo Freire (1981), é essencial que o professor seja um educador crítico e que consiga provocar nos adultos questionamentos, ao invés de lhes apresentar soluções prontas. É necessário, ainda, considerar as especificidades, contexto cultural do educando da EJA, e principalmente oferecer um espaço para que esse adulto seja o agente do seu processo de aprendizagem e conhecimento.

Sendo assim, no Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, destaca-se a importância da escola, mas principalmente daquele professor que participa das formações continuadas que a Secretaria de Educação do DF oferta, conforme determina o artigo 45 da Lei Orgânica do Distrito Federal:

Art. 45. Para a erradicação do analfabetismo, em cumprimento ao que dispõem o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e o art. 352 desta Lei Orgânica, o Poder Público do Distrito Federal:

III – promoverá por intermédio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com a colaboração de instituições públicas e entidades civis:

a) a oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores de jovens e adultos;

- b) a reciclagem de professores que atuam no ensino fundamental e na alfabetização de jovens e adultos;**
- c) a elaboração de material didático adequado ao ensino fundamental e à alfabetização de jovens e adultos;**
- d) a realização de projetos de pesquisa voltados para a solução de problemas ligados à alfabetização de jovens e adultos; (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.151. Grifos nossos).

Nesse sentido entende-se que a lei exige da Secretaria de Educação o fornecimento às escolas e aos professores de formação continuada ou a reciclagem dos professores que trabalham nesse segmento da EJA. Além disso, a lei determina que a Secretaria de Educação ofereça as escolas subsídio para que sejam feitas as produções dos materiais didáticos para a alfabetização da EJA.

Ademais, o Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, destaca a importância da formação continuada para que o professor possa adaptar materiais didáticos para que a educação do jovem e adulto da EJA não fique somente no livro didático que, em geral, não contempla todas as suas especificidades:

A concepção de material didático na EJA é indissociável da proposta curricular e da concepção de formação continuada dos docentes. **É importante que na EJA o conceito de material didático seja ampliado para além do livro, incluindo outras possibilidades como portfólios, murais, relatórios, feiras culturais, memoriais, saraus, análise de impressos, produção de blogs, entre outros.** (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 26. Grifo nosso).

Assim, o documento aponta a possibilidade de criação de outras atividades pelo professor como instrumento pedagógico para a EJA porque muitas vezes o próprio livro didático não contém os processos de aprendizagem que os educandos estão vivenciando em sala. Esse é um exemplo que ocorreu na turma que foi feita a pesquisa, que será mais bem abordada no capítulo 3 dessa pesquisa, nos relatos da professora Sueli.

Assim, no Distrito Federal, tanto a Lei Orgânica quanto o currículo em movimento preveem a importância de formação específica para os professores da EJA, assim como a utilização de outras formas de atividades escolares para esse segmento e, dessa maneira, considera-se que as atividades lúdicas podem ser uma dessas atividades pedagógicas que auxiliará nos processos de aprendizagem dos educandos da EJA.

Entretanto, Paulo Freire convida a reflexão sobre o professor e a sua prática afirmando “que toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo” (FREIRE, 1970, p.41). Essa reflexão nos leva a dialogar com as construções que são feitas acerca do professor e de sua prática educacional, para que se evite que a responsabilidade da educação recaia exclusivamente sobre o professor, ao invés de serem depositada nas autoridades, que liberam as leis, mas não liberam subsídios e estrutura para os professores em suas práticas educacionais.

A respeito disso a autora Quérem Santos, aborda que “o contexto da profissão hoje, está sofrendo de um mal estar, no qual muitos professores estão ficando doentes e insatisfeitos com a profissão” (SANTOS, 2017, p.42). Além disso, a autora complementa suas reflexões, apontando que seria importante essa profissão ter um reconhecimento socialmente porque, do contrário, isso causa:

(...)
uma crise de identidade do ser professor, que se relaciona com o status da profissão socialmente construído. Considerando que o trabalho do professor não é bem remunerado é desvalorizado socialmente, e a sua formação é cada vez mais precária. Dessa forma, não há um reconhecimento social e político do ser professor, pois para a autora, não é de interesse dos governantes investirem em educação. (SANTOS, 2017, p. 42 *apud* FACCI, 2004)

Sendo assim, essa desvalorização do professor e da profissão, faz com que muitos professores se sintam arrasados. Segundo afirmações de Quérem Santos para esses professores o “descaso e desvalorização da profissão contribuem para que o professor não sinta satisfação no seu trabalho, de modo que seu desenvolvimento se torna mecânico e alienante, tornando-se vazio de sentidos e significados” (SANTOS, 2017, p. 42 *apud* FACCI, 2004).

Os autores Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza (2013) auxiliam no diálogo com a autora Quérem Santos, a respeito dos professores alfabetizadores que muitas vezes estão vivenciando o que é ser professor e o que é a profissão na prática, no geral. Com isso, os autores Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza afirmam que os professores vivem “constantemente, em seu fazer pedagógico e em seu percurso identitário do eu pessoal e do eu profissional, desafios e

tensões. Vive em meio a um paradoxo. Ao mesmo tempo em que busca a soberania do eu, luta contra o desmoronamento do eu” (SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p 26).

Sendo assim, para esses três autores é um desafio para o professor, principalmente aquele iniciante em sua profissão, que na área da EJA consiga atender o que é esperado e obrigatório pelo Estado e suas leis. Atender às demandas do que a sociedade espera da profissão, bem como as determinações legais, sem possuir a devida estrutura para tanto.

Em relação a isso, Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza abordam que os professores alfabetizadores estão nesse caminho de construção de identidades que fazem muitas vezes, sem apoio a uma formação de qualidade. Esses alfabetizadores acabam “se fazendo alfabetizadores na prática. Aprendem o ofício fazendo e carregam muitas dúvidas e questões sobre sua atuação” (SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p 128).

Nesse sentido, os autores complementam dizendo que os professores alfabetizadores, quando não tem um preparo específico para essa atuação de alfabetização na EJA isso “pode se refletir em sua autoestima e na dificuldade de entendimento de alguns termos e linguagens próprias ao campo da educação” (SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p 128).

Por outro lado, os autores Américo Junior da Silva e Cármen Lúcia Passos abordam em sua pesquisa que “a formação do educador passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados”. (DA-SILVA e PASSOS, 2019, p 275 *apud* SANTOS e CRUZ, 2011). Ainda segundo esses autores, o que se observa de resultado dessas ações das ambiguidades na formação dos professores é que provavelmente poderá ocorrer “dificuldades no campo da prática pedagógica”:

As autoras ainda asseveram que os cursos de licenciatura têm recebido fortes críticas pela ineficiência quanto à formação de professores, principalmente pelo despreparo para atender às necessidades das escolas e por não compreenderem a criança como um ser histórico-social responsável e capaz de construir seu próprio conhecimento. (DA-SILVA e PASSOS, 2019, p 275 *apud* SANTOS e CRUZ, 2011)

Conforme demonstrado, a formação dos profissionais é algo que influenciará nas percepções da ludicidade, nas aplicações de atividades que incluam essas perspectivas mais lúdicas. Assim, existem muitas vertentes e múltiplos

acontecimentos que podem influenciar na aplicabilidade dessa ferramenta que é a ludicidade, o que coloca ainda mais em foco a importância de os professores terem acesso a uma formação adequada sobre esse aspecto.

Dessa forma, para Anne Almeida é importante uma formação profissional lúdica para que os professores tenham contato com o lúdico. Para isso, a autora propõe que é importante “ensinar e sensibilizar o professor-aprendiz para que, através de atividades dinâmicas e desafiadoras, despertem no sujeito-aprendiz o gosto e a curiosidade pelo conhecimento” (ALMEIDA, 2009, p. 33). Assim como vimos nas reflexões de Simão de Miranda, é importante que o professor tenha contato com o lúdico para que ele possa compreender as maneiras de utilização dessa ferramenta de aprendizagem.

Segundo Amaleide Santos, Sandra Popoff, Cristina D'Ávila, existe uma conduta lúdica do professor e que essa conduta “evidencia processos de intencionalidade pedagógica fundamentados no saber sensível” (SANTOS, POPOFF, D'ÁVILA, 2019, p.128). Sendo assim, segundo as autoras, existem quatro pilares desse saber sensível “o sentir, o metaforizar, o imaginar e o criar como subjetividades implicadas nas interações pedagógicas como uma dimensão de conhecimento prévio, profundo e orgânico” (SANTOS, POPOFF, D'ÁVILA, 2019, p.128).

Dessa forma, as autoras destacam que na EJA a conduta lúdica se apresenta como uma forma de responsabilidade afetiva e ética, trabalhando “os conteúdos necessários ao aprendente numa sintonia fina entre os saberes que os discentes trazem e a potencialidade que possuem, mesmo que muitas vezes não os percebem com clareza” (SANTOS, POPOFF, D'ÁVILA, 2019, p.130).

Perante a essas reflexões, Amaleide Santos, Sandra Popoff, Cristina D'Ávila, reafirmam a importância dos professores em reconhecer “a conduta lúdica como um proceder que oportuniza a cada um trazer sua dimensão lúdica, tanto da infância, mas não somente, e que pode ser partilhado enquanto modulação de saberes e significâncias” (SANTOS, POPOFF, D'ÁVILA, 2019, p.130). Com isso, a aprendizagem lúdica pode aparecer também no compartilhamento de experiências dos educandos e dos professores, reafirmando-se as reflexões do autor Paulo Freire (1981) sobre a importância dos diálogos horizontais entre professor e educando.

Segundo Elenice Karvat, a prática do lúdico para a EJA funciona porque “a valorização dos saberes e competências já existentes no educando pode auxiliar numa aprendizagem crítica, criativa e autônoma, desenvolvida num ambiente significativo e produtivo que **assegure sua permanência e sucesso escolar**” (KARVAT, 2015, p.8. Grifo nosso).

Diante dessas afirmações, entende-se que essa proposta do lúdico sendo bem adaptada e utilizada consegue manter uma autonomia e uma emancipação dos educandos da EJA trazendo uma nova perspectiva de vivência escolar. Ressalta-se que essa vivência lúdica é enriquecedora para os adultos e para os professores, como foi abordado anteriormente.

Compreende-se que as atividades lúdicas não serão substituições do livro didático ou de outras atividades pedagógicas, essas atividades serão complementações para que o processo de aprendizagem educacional se torne um espaço mais prazeroso e menos monótono, contemplando as especificidades da EJA, de modo que o educando participe do seu processo de aprendizagem tendo a autonomia desse processo.

Isso porque, segundo Oliveira *et al.*, a utilização de atividades lúdicas é mais atrativa para os educandos da EJA, possibilitando uma ligação importante entre o educando e o professor na EJA:

Tanto os professores quanto os educandos investigados, de um modo geral, compreendem que o lúdico torna as atividades escolares mais atrativas e descontraídas. Constatou-se também que as professoras reconhecem a possibilidade de estabelecer, com utilização dos jogos, uma ligação entre o que o educando já sabe e aquilo que ele ainda precisa alcançar. ([2016?] p. 23).

Assim, acredita-se que a utilização das atividades lúdicas no espaço escolar da alfabetização da língua portuguesa na EJA também pode ser proveitosa e satisfatória para os educandos, contemplando suas particularidades e dando espaço para que exista uma autonomia e uma emancipação desses adultos em seu processo de aprendizagem escolar.

A utilização de jogos como instrumento de aprendizagem e conhecimento pedagógico para alfabetização na EJA é uma possibilidade que traz muitos benefícios ao processo de aprendizagem na alfabetização de língua portuguesa dos educandos desse

segmento. Isso se dá porque essas atividades conseguem contemplar quase todas as particularidades da EJA, aproximando o professor do educando, permitindo o diálogo como uma “ponte” entre a trajetória individual de ambos e a trajetória escolar.

No entanto, a sua implementação é um aspecto desafiador, porque para os professores que passam por tudo que foi apresentado acima, ainda ter que fazer adaptações e construções de atividades lúdicas específicas para os educandos, a partir de suas trajetórias, é um grande desafio. Assim, procurou-se demonstrar que as atividades lúdicas, nessa pesquisa, são uma possibilidade de atuação, auxiliando os professores em suas atuações e os educandos em suas aprendizagens. Contudo, reconhece-se as dificuldades da sua aplicação nos moldes em que a legislação estabelece.

Nesse sentido, cumpre destacar que se acredita que foi possível realizar o jogo da memória adaptado, como um instrumento lúdico, porque está pesquisadora cursava a disciplina de estágio e a turma em que foi aplicado o jogo só tinha 2 educandas. Assim, conforme será explorado no capítulo 3, esse cenário específico da pesquisa não necessariamente reflete as realidades do ensino da alfabetização na EJA das escolas públicas do DF.

A partir dessas propostas, como será visto no capítulo 3, nessa pesquisa, utilizou-se o jogo da memória adaptado como um instrumento pedagógico na alfabetização de língua portuguesa na primeira etapa do primeiro segmento da EJA, a partir da formação adquirida por essa pesquisadora durante a disciplina “Atividades lúdicas em início de escolarização” ministrada pelo professor Antônio Villar Marques de Sá, durante a graduação em pedagogia na UnB e no estágio obrigatório, fazendo a observação das educandas do primeiro segmento da EJA em uma escola pública do DF.

No próximo capítulo será demonstrado como a utilização do jogo da memória adaptado foi utilizado como ferramenta lúdica pedagógica de alfabetização para duas educandas da escola “Classe 16 de Sobradinho- Nova Colina”, abrangendo, no jogo, as especificidades das educandas, por meio da contextualização social delas.

CAPÍTULO 4: Jogo da Memória adaptado como instrumento lúdico pedagógico no processo de alfabetização na EJA

4.1. Apresentação da escola e as participantes da pesquisa

Nesse capítulo serão apresentadas narrativas de observações feitas para a matéria “Projeto 4- Projetos individualizados de Prática Docente 2 (SEPD)”, equivalente ao estágio obrigatório, que integra o currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Essas narrativas de observações serviram de material para compor a elaboração dessa pesquisa.

Nesse primeiro tópico apresenta-se a escola onde foi realizado o estágio, a turma, os educandos que participaram da observação e regência e as professoras.

A escola em questão foi a Classe 16 de Sobradinho e o trabalho foi realizado com educandos do primeiro segmento da primeira etapa da EJA. Essa escola fica localizada no bairro chamado Nova Colina que fica a alguns minutos de Sobradinho I. É importante destacar o lugar onde a escola está localizada porque foi um dos requisitos que aproximou os educandos da pesquisadora porque todos residem e trabalham nesse bairro.

A turma em que o jogo da memória adaptado foi desenvolvido era composta, inicialmente, por 5 educandos, entre eles, 2 homens e 3 mulheres. Entretanto, no decorrer dos meses, os dois educandos deixaram de frequentar as aulas e uma educanda passou para a segunda etapa do primeiro segmento da EJA. Em razão disso, na fase de observação do estágio a turma estava completa, com os 5 educandos, mas na fase da regência, havia apenas 2 educandas. Destaca-se que foram 20 aulas no total, distribuídas em 10 de observação e 10 de regência.

Respeitando e preservando a identidade dos educandos e professoras, nessa pesquisa não serão utilizados seus nomes reais. Dessa forma, o termo “Sueli” será utilizado para se referir à professora da alfabetização de língua portuguesa e “Isabela” para se referir à professora de alfabetização matemática. Nessa turma só havia essas

duas professoras que administravam as aulas. Sendo assim, para as educandas que participaram serão utilizados os termos “Cátia” e “Fabrícia”.

A partir dessa breve contextualização sobre a escola e as aulas acompanhadas, explora-se no próximo tópico as narrativas de observação que foram importantes para a criação do planejamento da sequência didática, que antecedeu a elaboração do jogo da memória adaptado.

Ressalta-se que, a partir de agora se pede licença ao leitor para apresentar os próximos tópicos em primeira pessoa, considerando que a pesquisa contempla as experiências dessa pesquisadora realizadas na turma da primeira etapa do primeiro segmento da EJA na escola Classe 16 de Sobradinho, como requisito obrigatório para a disciplina de estágio do curso de pedagogia da Universidade de Brasília.

4.2. Narrativas de observação: Onde estavam Cátia e Fabrícia no processo de alfabetização?

Durante a fase de observação, identifiquei nas aulas quais os conteúdos e objetivos trabalhados pelas professoras. Objetivo era ter uma base pedagógica para saber em qual processo da alfabetização se encontrava a turma. Essa análise para identificação dos processos de alfabetização foi realizada com base no documento “Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Ressalto que foram cedidas 5 aulas (de observação e regência) da professora Isabela e 5 aulas (de observação e regência) da professora Sueli, dando o total de 10 aulas na observação e 10 aulas na regência. Para o recorte da pesquisa serão narradas apenas as aulas de observação e regência da professora Sueli porque foi onde apliquei o jogo da memória adaptado e a sequência didática.

Observei que em todas as aulas ministradas (5 aulas no total) pela Sueli foram trabalhados os conteúdos de “sistema alfabético e ortografia: alfabeto” e “sistema alfabético e ortografia: letras, sílabas e palavras” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33). Por meio disso foi possível identificar em qual momento se encontrava o processo de

alfabetização e de aprendizagem escolar que os educandos vivenciavam, sendo este o ponto de partida para a elaboração de uma sequência didática para a etapa da regência.

Entre os vários conteúdos e objetivos específicos estabelecidos para o primeiro segmento da primeira etapa apresentados no documento “Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2018), identifiquei que a Sueli trabalhava em sala de aula com os educandos os seguintes:

Objetivos específicos	Conteúdos
Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras. Conhecer a grafia das letras nos tipos usuais (letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula).	Sistema alfabético e ortografia: alfabeto.
Distinguir vogais de consoantes. Perceber que a sílaba é uma unidade sonora em que há sempre uma vogal e que pode conter um ou mais fonemas. Distinguir letra, sílaba e palavra. Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas.	Sistema alfabético e ortografia: letras, sílabas e palavras.
Usar espaço entre as palavras, sem aglutiná-las ou separá-las de forma indevida.	Sistema alfabético e ortografia: segmentação das palavras.

(DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33)

Na primeira aula da etapa de observação, que contemplava as aulas de alfabetização de língua portuguesa, identifiquei que a Sueli tinha uma grande interação com os educandos e tal interação auxiliava no processo de aprendizagem deles, como será visto mais à frente.

Em todas as 5 aulas observadas a Sueli trabalhava com um conjunto de cartas que continham uma palavra e uma frase que se relacionava a palavra, cada aula ela pedia para que um educando escolhesse uma das cartas. A Sueli chamava dinâmica de “carta do dia” e por meio dela que todas as aulas eram iniciadas.

Na primeira aula observada, no dia 05 de setembro de 2019, a professora fez a dinâmica mencionada acima. A palavra escolhida foi “Gentileza” e a frase foi “Gosto de fazer meus colegas felizes, sendo gentil com eles”. A princípio, pareceu-me ser uma frase mais escutada na educação infantil, mas percebi que os educandos interagiram bem com a frase e com o auxílio da professora a turma reconheceu as letras da palavra e

da frase, fazendo o som das letras de cada palavra. Ao final, os educandos conseguiram fazer a junção silábica até compreenderem a palavra e a frase que estavam no quadro.

Identifiquei que, nessa aula, a Sueli, por meio da dinâmica, conseguiu trabalhar o conteúdo do sistema alfabético, através das letras do alfabeto e seus sons. Além do mais, conseguiu introduzir os estudos das sílabas. Esses conteúdos trabalhados alcançaram objetivos específicos como o de “estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33). Sendo assim, a professora conseguiu trabalhar vários processos da alfabetização com os educandos.

Destaca-se também, o dia 11 de setembro 2019, a Sueli deu continuidade no conteúdo previsto no Currículo em movimento da EJA, referente ao tópico “sistema alfabético e ortografia” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33). Assim, a Sueli deu prioridade ao processo de compreensão das letras, sílabas e palavras e os principais objetivos específicos alcançados nesse dia foram que os educandos conseguiram “distinguir vogais de consoantes. Perceber que a sílaba é uma unidade sonora em que há sempre uma vogal e que pode conter um ou mais fonemas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33).

Entretanto, observou-se que a educanda Fabrícia ficou com dificuldades em entender o som (fonema) da letra R e N. Quando a professora fazia o som dessas letras ela não via diferença, porque a boca da Sueli não movimentava tanto quanto algumas outras letras. A Sueli observou isso e sentiu necessidade de trabalhar o fonema para tentar diferenciar o som das duas letras começando por explicar a diferença no som e depois a diferença na escrita que essas duas letras faziam no começo de uma palavra e no meio das palavras. Mesmo assim a educanda não conseguia diferenciar as letras R e N, tanto na escrita, quanto no som.

Após a Sueli pedir para Fabrícia anotar as letras no caderno e explicar a semelhança que ela via, a educanda começou a explicar e no meio de sua explicação ela conseguiu perceber a diferença na escrita das letras. E foi nesse momento que a Sueli complementou explicando que, nesse caso, a escrita e o som eram diferentes e a educanda conseguiu perceber a diferença dos sons, após, portanto, da identificação da diferença na escrita, por meio das letras que ela mesma escreveu no caderno.

Diante disso, identifiquei que, para esta educanda, era importante materiais que ela pudesse manusear, como por exemplo, imagens ou a própria escrita de palavras porque, em alguns casos, ela não conseguia identificar as letras através do som e, em consequência disso, ela não identificava como escrevia a palavra.

Destaco ainda sobre esse dia, a percepção da Sueli sobre o livro didático de língua portuguesa para EJA, adotado pela escola. Para essa professora, “a utilização do livro didático nem sempre é um bom material para ser usado, é necessário perceber em qual processo de aprendizagem os educandos estão e quais materiais vão melhor se adequar a seus processos de aprendizagem”. Isso reforça, na prática, o que o marco teórico apresentado no capítulo 3 indicou. Ou seja, é importante a adaptação de materiais didáticos e atividades pedagógicas que se adequem à especificidade dos educandos da EJA, como por exemplo, o jogo de cartas que a professora usava com os educandos.

Além disso, a Sueli continuou dizendo que “Eu mesma utilizo pouquíssimas coisas do livro, porque eu sei que vai desestimular os educandos aplicar as atividades dele. Os textos são enormes não se encaixam ao processo de alfabetização que os educandos estão vivenciando. Prefiro utilizar os materiais que já tenho e que funcionam melhor para essa turma”.

Conforme se observa, a Sueli encontrou mecanismos para aplicação de materiais mais adequados ao processo de aprendizagem dos educandos, mesmo não existindo na escola uma infraestrutura adequada para este tipo de adaptação.

O dia 19 de setembro 2019 foi o último dia de observação antes da regência (onde seria a aplicabilidade da sequência didática e o jogo). Nesse dia a educanda Cátia, havia chegado mais cedo e pediu para que a Sueli a ensinasse a escrever o próprio nome porque ela estava com dificuldades de lembrar como escrevia.

Inicialmente a cena me causou curiosidade porque em aulas anteriores observei que a educanda Cátia esquecia as letras no meio das explicações, confundia as letras e tentava adivinhar qual eram as letras e os sons das palavras que a professora já havia explicado. Nesse mesmo dia, Cátia conversou com a Sueli e disse que “ eu tenho muitas dificuldades em lembrar das letras, pra mim elas parecem tudo igual e eu acho

que devo ter algum problema na cabeça porque eu não gravo as coisas e em casa eu também esqueço. Eu acho as vezes que pode ser cansaço de passar o dia todo olhando as crianças e limpando a casa onde trabalho, pode ser isso né? ”

O relato deu continuidade e percebi que a educanda apresentava um incômodo e preocupação em relação ao seu processo de aprendizagem, enquanto a Sueli falava palavras de motivação e elogiava a educanda e seu processo de aprendizagem escolar.

Depois desse diálogo, a educanda saiu para beber água e não havia nenhum educando além dela, a Sueli aproveitou para comentar sobre a fala da educanda comigo, abordou que acreditava que a educanda realmente tinha algum transtorno de aprendizagem, dizendo que “Ruth estou até fazendo um curso de formação sobre transtorno de aprendizagem, porque faz um tempo que venho percebendo essas dificuldades da Cátia. Mas eu estou dando o melhor que tenho com os recursos que tenho, estou tentando estudar para ver no que posso ensinar para ela. Mas acredito que se você conseguir trabalhar com ela na regência vai ser muito bom, até porque você teve uma vivência de aprendizagem na alfabetização diferente também né? ”.

Nas observações feitas durante as aulas, percebi que essa educanda gostava de estar no coletivo e participando das mesmas atividades que os colegas, por isso, achei melhor não seguir a sugestão da professora Sueli e trabalhar somente com a educanda Cátia. Fiquei receosa da educanda Cátia sentir alguma diferença em ficar sozinha comigo e que isso mexesse na dinâmica da turma também. Portanto, preferi fazer a regência com toda a turma, levando em consideração as especificidades dos educandos em cada atividade pedagógica.

É importante destacar que considerar as especificidades dos educandos foi possível porque eram somente duas educandas, o que possibilitou a adoção de estratégias específicas para elas, mas esse tipo de abordagem não necessariamente reflete a realidade escolar das demais turmas da EJA no DF.

Ainda no dia 19 de setembro 2019, foram trabalhadas por Sueli algumas palavras do alfabeto com a Cátia em determinados momentos pedia para a educanda identificar a letra no alfabeto. Porém, ela não conseguia identificar as letras sem que a

Sueli fizesse o som das letras. Cátia conseguia perceber só algumas letras que tinha a ver com nome dela.

Percebi que a educanda Cátia também tinha dificuldades em compreender as letras N e R que era a mesma dificuldade que a educanda Fabrícia tinha e as duas demonstravam dificuldades pelo mesmo processo, que acontecia quando a Sueli fazia o som das letras, mas sem mexer a boca de forma diferente para cada uma delas. Quando isso acontecia, as educandas relatavam que o som produzido era o mesmo e, portanto, não conseguiam identificar a diferença entre as letras N e R.

Nessa mesma aula do dia 19 de setembro de 2019, a Sueli trabalhou os objetivos específicos que eram “distinguir letra, sílaba e palavra. Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33).

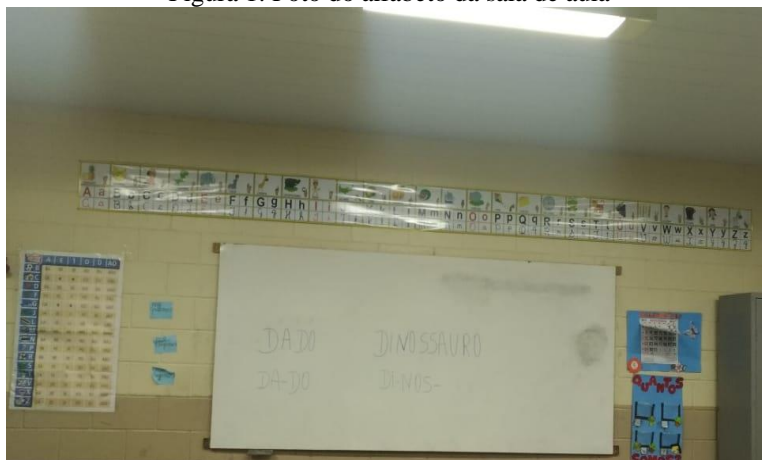
Sendo assim, observei que a educanda Fabrícia apresentava algumas trocas, mas conseguia acompanhar e fazer as atividades sozinha. Já com a educanda Cátia foi diferente porque ela copiava as atividades do quadro e quando era solicitada pela professora para responder qual letra e quais sílabas formavam a palavra, a educanda conseguia identificar algumas letras, mas confundia na hora de formar as sílabas e quando chegava ao final da palavra ela esquecia ou se confundia com as letras que já havia dito no começo.

Sendo assim, na coletânea de observações feitas durante as aulas, identifiquei que as educandas Fabrícia e Cátia precisariam ter atividades que as relembassem as letras do alfabeto, a sequência alfabética e os sons dessas letras e que precisariam tocar nas letras e visualizar de perto como as letras eram. Logo, o alfabeto manual seria uma estratégia pedagógica que auxiliaria as educandas na hora que esquecessem ou confundissem as letras, porque teriam como visualizar de perto como era o formato de cada letra. Esses modos de aprendizagem que as educandas demonstravam, relembram o conceito dos processos da alfabetização e os elementos da consciência fonológica que foram apresentados no capítulo 2.

Observei que a sala de aula tinha materiais que podem ser considerados como não favoráveis aos processos de aprendizagem das educandas. Isso porque o alfabeto ficava acima do quadro. Isso se dava porque era uma sala do primeiro ano do

ensino fundamental, que funcionava pela manhã. É o que se observa da seguinte foto da sala de aula:

Figura 1: Foto do alfabeto da sala de aula



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Identifiquei também que as educandas Fabrícia e Cátia conseguiam responder melhor as atividades em que havia imagens que elas conheciam o nome. A exemplo disso, no dia 19 de setembro de 2019, a Sueli passou uma atividade de fixação que trabalhava o tema de consciência fonológica e havia imagens e abaixo dessas imagens havia quadrados com parte das sílabas do nome da imagem e quadrados em branco, que deviam ser preenchidos pelos educandos com a sílaba faltante. Nesses exercícios, as educandas conseguiam reconhecer as imagens e conseguiam participar da aula respondendo a atividade, havia poucas trocas e elas duas desenvolviam o processo de aprendizagem melhor.

Essas foram às observações que permitiram identificar que, além dos aspectos acima apresentados, estava sendo trabalhada pela Sueli com as educandas Cátia e Fabrícia a consciência fonológica, que são os sons das letras que a professora fazia nas atividades e o sistema alfabético e ortográfico como um todo: as letras, as sílabas e as palavras (DISTRITO FEDERAL, 2018). A partir dessas observações se planejou uma sequência didática para ser aplicada na regência, como será desenvolvido no próximo tópico.

4.3. Sequência Didática: desenvolvimento das aprendizagens de Cátia e Fabrícia.

A sequência didática contempla atividades planejadas ou adaptadas para auxiliarem no processo de aprendizagem dos educandos em sala de aula, portanto, a sequência apresentada neste tópico foi planejada pedagogicamente para auxiliar no processo de aprendizagem das educandas Cátia e Fabrícia, que, conforme dito anteriormente, foram as educandas que permaneceram na turma até o final do estágio.

Sendo assim, optei por dar continuidade aos processos de alfabetização que a Sueli já havia começado para tentar auxiliar nesse processo. Conforme apresentado acima, o conteúdo principal das aulas da Sueli eram o sistema alfabético e ortografia, dando foco no alfabeto, letras e sílabas. Logo, atividades que integraram a sequência didática foram focadas nesse conteúdo.

Entendi que as educandas vivenciavam um processo alfabético porque conseguiam identificar a diferença entre as vogais, consoantes e escritas; possuíam consciência fonológica, ou seja, as educandas sabiam identificar os sons de quase todas as letras. Isto é, as educandas possuíam potencialidades comuns aos adultos em processo de alfabetização, conforme explicam Julya Silva, a respeito da análise fornecida por Emília Ferreiro:

Acerca das potencialidades, Ferreiro sinaliza que os alfabetizando adultos

- geralmente são capazes de realizar uma diferenciação clara entre desenho e escrita;
- Distinguem facilmente letras e números, reconhecendo, com mais facilidade, os números;
- Têm maiores possibilidades de uso das letras, quando conhecem seus nomes;
- Conseguem ler silenciosamente, ainda no processo inicial de leitura;
- Concebem a escrita como um sistema de marcas que também pode ser representado pela pauta sonora. (SILVA, 2017, p.22 *apud* FERREIRO 1999, p. 119-120)

As primeiras atividades planejadas e aplicadas foram relacionadas à sequência alfabética, contendo como material o alfabeto móvel de EVA que foi por mim elaborado com letras grandes e coloridas, assim como foram realizadas atividades de fixação, sobre as quais falarei a seguir.

Nas duas primeiras aulas foi entregue uma folha para cada educanda organizar a sequência alfabética em seus respectivos cadernos e as duas educandas fizeram essas atividades no primeiro dia em conjunto, mas no segundo dia de aula somente a educanda Fabrícia apareceu.

As duas educandas, em dias diferentes e separadamente, quando realizaram a atividade, organizaram quatro letras (E, F, N, D) espelhadas e quando questionadas se essas letras estavam iguais à organização do alfabeto que ficava na sala de aula, as educandas levaram alguns minutos para perceberem que tinham espelhado essas letras. É interessante observar que, mesmo que tenham feito em dias diferentes, as educandas tiveram o mesmo processo de espelhamento e percepção.

Ainda sobre o segundo dia de aula da sequência didática, somente a educanda Fabrícia havia ido e continuei o trabalho de consciência fonológica dos sons das letras alfabéticas de N a Z, bem como realizei atividades de fixação para organizar nomes próprios e de frutas em ordem alfabética. As atividades de fixação foram retiradas da internet. Tratava-se, portanto, de atividades prontas, com nomes de pessoas desconhecidas e frutas variadas.

Na primeira atividade, que foi feita com os nomes próprios, a educanda Fabrícia conseguiu realizar a atividade, identificando os nomes escritos no material levado. Durante esse processo de realização e identificação dos nomes constantes no material, a educanda Fabrícia foi lembrando o nome de pessoas de sua família e juntas fomos escrevendo esses novos nomes que surgiram. No segundo processo, que foi feito com os nomes das frutas, fui falando quais daquelas frutas tinham no quintal da minha casa e as que eu mais gostava de comer. A educanda também foi falando quais frutas gostava e quais tinha em seu quintal, relatou quais ela não conhecia da lista e uma dessas frutas era Kiwi, que eu levei no último dia de aula para a educanda conhecer.

Acredito que o reconhecimento de palavras do seu próprio cotidiano facilitou seu processo de aprendizagem porque a educanda foi revisitando histórias e vivências que teve/tinha e fomos trabalhando as palavras além daquelas que já estavam propostas na atividade. Esse processo foi muito importante porque por serem atividades prontas da internet, não necessariamente havia palavras conhecidas pela educanda e

quando ela se deparava com alguma palavra que não conhecia, ela apresentava mais dificuldade de pronunciar o som das letras.

Destaco que, como estava sendo a minha primeira experiência na EJA fazendo regência na alfabetização, optei por escolher algumas atividades com nomes próprios e frutas porque não pareciam ser atividades infantis. Porém, não me atentei se nessas atividades tinham palavras com todas as iniciais das letras do alfabeto. Então, a iniciativa da educanda de trazer suas vivências também me auxiliou na condução da atividade, assim como pude perceber que o processo de aprendizagem ficou mais participativo.

Nessa atividade, retomo as reflexões de Paulo Freire (1997) que foram feitas no capítulo 2, a respeito da importância do diálogo e troca no processo de aprendizagem entre o educador e o educando e como essa troca pode ser positiva para o desenvolvimento do educando e do educador/ professor.

Outra falha importante de se destacar, é que na primeira aula levei poucas atividades de fixação, por acreditar que as educandas apresentariam mais dificuldades em identificar o som das letras do alfabeto, como foi observado durante as aulas da Sueli. Nesse dia a Sueli, foi me auxiliando com algumas atividades prontas para dar continuidade no processo de aprendizagem das educandas. Ou seja, de certa forma, reconheço que subestimei, com base nas observações das aulas, o possível avanço das educandas no processo de alfabetização.

Por fim, ainda na primeira aula de aplicação da sequência didática, a educanda Cátia estava com dificuldade de compreender como escreveria a letra K. Em razão disso, eu entreguei a ela o alfabeto manual. A educanda passava a mão na letra e tentava fazer na escrita e não saía da forma que ela queria, relatando que “ a letra está muito feia, não dá para entender”.

Nesse momento, eu, enquanto professora de formação inicial, com pouco conhecimento prático e ansiedade de ajudar naquele processo de escrita, perguntei para Cátia se poderia auxiliá-la pegando em sua mão e ajudando a fazer o movimento da escrita. Em resposta, a educanda fez uma cara de estranheza, porém, deixou que eu a ajudasse no processo. Depois pedi para que ela passasse a mão na letra K do alfabeto

móvel, após essa ação, a educanda conseguiu escrever a letra da forma que ela julgou que “agora sim tá correta, deu para entender”.

Nesse dia ao chegar em casa e organizar o relatório, refleti que essa ação de pegar na mão da educanda foi um erro porque tirei toda a autonomia do processo de escrita da Cátia, interferindo em seu processo de aprendizagem.

Acredito ter sido importante narrar as experiências acima porque ilustram algumas das falhas que podem acontecer durante as aulas da regência com os estagiários que, como eu, não estão preparados para as aulas na EJA. Seja porque a própria universidade não oferece um vasto currículo de disciplinas específicas para esse segmento, seja porque, enquanto estudante da graduação no meu currículo na Faculdade de Educação, tinha apenas uma disciplina.

Como já foi abordado no capítulo 2, a formação do professor é um assunto importante e possui diversas nuances. De acordo com Quérem Santos, existem múltiplas questões que “influenciam na compreensão do que é ser professor e de como exercer essa profissão em sala de aula. ” (SANTOS, 2017, página 41). Ainda de acordo com a autora, o significado e o sentido da formação “estão imbricados na sua história de vida, na sua formação inicial, no contexto da profissão, sejam eles político, social ou cultural e, em sua função”. Além disso, todos esses aspectos “constituem uma rede de significados do ser professor, em uma relação de subjetividade e objetividade dos significados sociais internalizados e apropriados pelos sujeitos, constituindo os sentidos” (SANTOS, 2017, página 41).

A partir dessas reflexões, entendo que as narrativas apresentadas como falhas na regência podem ter acontecido pelas minhas vivências pessoais, contemplando a minha subjetividade durante meu próprio processo tardio de alfabetização, conforme narrei no memorial.

Isso pode ter ocorrido, porque segundo os estudos de Milene de Macedo Sena “enquanto construção social, a memória situa-se num espaço que faz intersecção entre aspectos ideológicos e as experiências vivenciadas socialmente por cada indivíduo. ” (SENA, 2016, p.78)

A respeito disso, retomo as reflexões de Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza (2013) que assim como Quérem Santos, reconhecem que o alfabetizador está em um processo de construção de identidade e vivências “buscando a si mesmo descobrirá suas fraquezas no sentido de (des)construir imagens e identidades, que foram repassadas como modelo único e ideal a ser assumido. Leva para sua prática os aprendizados que têm em seu repertório, como sujeitos e com a sociedade” (SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p.126).

Sendo assim, para os autores Milene de Macedo Sena e Rodrigo Matos de Souza (2013), muitos alfabetizadores da EJA quando têm o primeiro contato com esse segmento encontram o “desafio de pensarem uma educação diferente”. Portanto, “pode-se dizer que os alfabetizadores transpõem de forma intuitiva um conhecimento que adquiriram no momento em que estavam no início de sua escolarização, ou seja, reproduzem o modo pelo qual foram alfabetizados”. (SENA e MATOS-DE-SOUZA, 2013, p.132).

Na quarta aula da sequência didática, somente a educanda Cátia esteve presente. Assim, dei continuidade ao processo de aprendizagem de onde a educanda tinha parado, ou seja, apliquei a atividade de colocar em ordem os nomes próprios e o nome das frutas.

Nesse processo, a educanda pareceu um pouco agitada para saber as respostas. À princípio, tentei lidar com essa agitação, mas no decorrer das explicações percebi que ela estava dispersa, que queria copiar e fazer a atividade sem prestar atenção nas explicações. Compreendi que nessa atividade a educanda prestava atenção nas figuras e imagens dos materiais. Isso reforça minha observação inicial, na fase de observação, no sentido de que essa educanda consegue prestar mais atenção nas explicações quando se tem imagem.

Recolhendo essas primeiras vivências e experiências compreendi que era o momento de intervir com uma atividade lúdica e a partir da quinta aula comecei a aplicar o jogo da memória adaptado. As especificidades do jogo serão a seguir apresentadas.

4.4. A importância da criação de um jogo da memória adaptado para EJA

O jogo da memória adaptado foi elaborado com base nas leituras feitas da coletânea da obra “Sistema de escrita alfabética”, organizado por Arthur Gomes de Moraes. Utilizou-se, especialmente, o capítulo 3, que aborda o jogo “Bingo dos sons iniciais” (MORAES, 2012, p.100). De acordo com esse autor, esse jogo é eficiente para trabalhar a consciência fonológica e alfabetização através da ludicidade na educação infantil, mas não explora para o segmento da EJA.

Na obra utilizada como referência para a elaboração do jogo da memória, o autor identificou que o jogo bingo dos sons iniciais tinha como objetivo “levar as crianças a identificarem palavras que começam com a mesma sílaba” (MORAES, 2012, p.100) A partir dos resultados apresentados por esse autor no “bingo dos sons iniciais”, identifiquei que seria possível transferir essa experiência, com adaptação, para EJA. Conforme apresentado abaixo, além de trabalhar a consciência fonológica, percebi que poderia trabalhar o sistema alfabético e ortográfico, focando no: alfabeto, letras, sílabas e palavras, como já foi abordado nesse capítulo.

Sendo assim, como pesquisadora, resolvi elaborar e adaptar esse jogo “bingo dos sons iniciais” (MORAES, 2012, p.100) para um jogo da memória, porque já havia percebido que nos processos de aprendizagem das educandas Cátia e Fabrícia, elas se davam muito bem com imagem e palavras, como foi descrito no tópico anterior desse capítulo.

Além disso, Eloá Souza analisa alguns tipos de jogos pedagógicos que auxiliam na alfabetização dos anos iniciais. Entre os jogos pedagógicos estudados pela autora, destaca-se o “jogo de aprender”, que a autora entende como sendo um dos tipos de “jogos de aplicação de conhecimentos também denominados de atividades didáticas. São jogos com questionários do tipo O que é o que é; de associação de uma palavra à imagem” (SOUZA, 2013, p.27 *apud* LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.130).

A partir disso, entendo que o jogo da memória adaptado é um tipo de jogo de aprender porque segundo essa definição da autora, o jogo criado propõe reforçar o

conhecimento que as educandas Cátia e Fabrícia já estavam aprendendo com a Sueli, contendo palavras e imagens que se relacionam.

Além disso, o jogo da memória adaptado surge para tentar utilizar metodologias lúdicas que pudessem auxiliar no processo de alfabetização das educandas, percebendo que poderia ser um instrumento que trabalharia a alfabetização e o letramento, que, como foi visto no capítulo 1 dessa pesquisa, pode ser uma das formas eficazes de aprendizagem na EJA.

Como visto no capítulo 3, identifiquei que não são comuns a elaboração de jogos específicos que contemplem a alfabetização e o letramento, voltados à língua portuguesa, para esse segmento da primeira etapa da EJA. Em função disso, entendi que seria necessário criar um jogo específico e adaptado, conforme será descrito a seguir, contemplando as especificidades desse segmento, bem como das duas educandas acompanhadas nas fases de observação e regência, buscando contribuir para a continuidade de seus processos de alfabetização.

4.5. Descrição do jogo da memória adaptado e seus objetivos

O jogo da memória vinha em uma caixa que continha 24 envelopes com imagens e seus respectivos nomes (das letras de A a Z); uma tabela que indicava quantas imagens e palavras vinham em cada envelope e também continha as instruções de como jogar. Veja na foto a seguir:

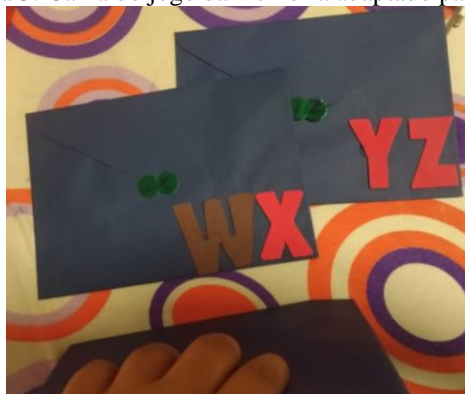
Figura 2: Caixa completa do jogo da memória adaptado para EJA



Fonte: Foto da pesquisadora

No total foram 88 imagens e 121 palavras. Destaca-se que as palavras com as letras W, X, por serem poucas imagens e palavras foram colocados juntos em um mesmo envelope, assim como Y e Z foram colocados juntos em um só envelope. Veja o exemplo a seguir:

Figura 3: Caixa do jogo da memória adaptado para EJA



Fonte: Foto da pesquisadora

Cada envelope continha imagens, palavras correspondentes às imagens e outras palavras iniciadas com a mesma letra para que as educandas pudessem diferenciá-las e associar o nome correto à respectiva imagem. É em razão disso que no jogo existem mais palavras que imagens, como será mostrado no próximo tópico, na figura 4.

Ressalto que os objetivos a serem alcançados eram auxiliar as educandas na identificação das letras do alfabeto, dar continuidade ao processo de consciência fonológica, identificação de vogais, consoantes, assim como de separação silábica das palavras, dando continuidade no processo de leitura e escrita.

Para a aplicação do jogo a princípio foram separadas seis aulas, mas no decorrer da aplicação só consegui aplicar em três aulas, isso aconteceu porque na aula 3 não teve aula porque nesse dia todos os educandos e professores da escola foram para a audiência pública no Plenário da Câmara Legislativa, com o tema “O desmonte da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” promovido pelo Deputado Distrital Chico Vigilante, em que, foi feita a união de escolas de várias Regiões Administrativas para debaterem sobre a permanência das matrículas da EJA (foi um dos principais temas, dentre outros relacionados a EJA).

Por esse motivo, na aula quatro precisei dar continuidade nas últimas atividades, dando início no jogo da memória somente na aula cinco da regência. Na aula cinco, só consegui introduzir o jogo e trabalhar poucas imagens e palavras porque depois do intervalo educandas da Faculdade Projeção⁸ foram aplicar uma aula obrigatória com a Cátia e a Fabrícia e não pude dar continuidade na aula.

Por isso precisei prolongar mais uma vez o jogo da memória, como tinha um dia a mais no planejamento pedagógico acreditei que daria para recuperar esses outros dias, mas precisei encurtar o planejamento porque a professora informou que não teria uma aula porque seria ponto facultativo e precisava só me organizar novamente no planejamento. Sendo assim, apenas consegui trabalhar três aulas com o jogo da memória adaptado que serão narradas no próximo tópico os processos de alfabetização das educandas Cátia e Fabrícia durante a aplicação do jogo da memória adaptado.

4.5.1. Desenvolvimento da aplicação do jogo da memória adaptado para EJA

Uma vez confeccionado o jogo acima transcrito, levei-o para à sala de aula para trabalhar com as educandas. Esse processo começou a ser desenvolvido na quinta aula da regência. No primeiro momento desta aula, comecei perguntando se as educandas gostavam de jogar algum jogo específico, ou se elas já jogaram quando mais novas. Por fim, perguntei se elas conheciam algum jogo da memória.

Inicialmente, as educandas acharam diferente conversar sobre esse assunto, mas foram respondendo. Quando foi mostrada a caixa com o jogo da memória que seria trabalhado com elas, a reação foi interessante: as educandas riram e a Fabrícia falou “olha as invenções da professora Ruth” e a educanda Cátia completou “poderia ser carta para jogar um truco ou buraco”.

Além disso, foi explicado para as educandas que o jogo foi adaptado com imagens e, conseqüentemente, palavras, que provavelmente elas conheciam e eram imagens coloridas e palavras no tamanho médio para auxiliar no processo de aprendizagem delas. A escolha das imagens e palavras foi aleatória na hora do jogo. A

⁸ Centro universitário e faculdade projeção é um centro de ensino superior.

única obrigatoriedade era que as palavras das respectivas imagens deveriam iniciar com vogais e consoantes para que as educandas pudessem dar continuidade ao processo de identificação da diferença entre elas.

Os envelopes designados para cada educanda nas aulas foram escolhidos por mim. A escolha de qual envelope seria entregue para as educandas trabalharem e, conseqüentemente, as imagens e as palavras neles contidos não seguiu a ordem do alfabeto, foi de forma aleatória, porque a intenção era conseguir acompanhar todos os processos de aprendizagem das educandas explorando as imagens e palavras do jogo.

Sendo assim, logo após essas explicações, começamos a organizar o jogo e primeiro foram misturadas as palavras entre vogais e consoantes, logo depois, pedi para que as educandas identificassem quais imagens e palavras que começavam com vogais e consoantes e anotassem na atividade de fixação, para posteriormente fazerem leitura das sílabas e suas separações.

Nesse processo de identificar as imagens, as educandas não tiveram nenhuma dificuldade em reconhecê-las, assim como ler os nomes das palavras. Em relação às imagens, as educandas conseguiam identificar as imagens e comentar sobre. Como por exemplo, a educanda Fabrícia que comentou “essa ferramenta escavadeira tem na minha casa, para escavar e plantar as plantas”. Já educanda Cátia falou “eu conheço essa igreja, ela fica aqui do lado da escola, né professora? ” Percebi que colocar imagens coloridas e escolher imagens do cotidiano adulto, facilitou no reconhecimento das imagens, logo, contribuindo para a aprendizagem das educandas.

No começo da atividade, a aplicabilidade do jogo precisou ser com as educandas separadas porque a educanda Cátia preferiu terminar as atividades de fixação que ela deixou incompletas na última aula. A educanda ressaltou que queria fazer o mesmo processo de atividades que a educanda Fabrícia havia feito. Ressalto que para este primeiro momento, pedi para que as educandas separassem quais imagens e suas respectivas palavras eram vogais e quais eram consoantes.

Posto isto, a educanda Fabrícia começou o jogo da memória identificando primeiro o nome das imagens e fazendo os sons dos nomes dessas imagens e quando foi ler os nomes, achou um pouco difícil de ler. Portanto, começou separando primeiro

quais imagens correspondiam a palavras que se iniciavam com vogais e quais imagens se iniciavam com consoantes. Logo após esse processo de identificação e separação das imagens, ela foi visualizando quais os nomes começavam com letras diferentes das vogais que ela conhecia. Com isso, foi compreendendo, com auxílio da Sueli e o meu, que todas que não começavam com A, E, I, O, U eram as consoantes. Veja a seguir exemplo desse processo:

Figura 4: Processo de aprendizagem da educanda Fabrícia



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Destaco que por essa educanda ter tido acesso à sequência didática que contemplou atividades que tinham por objetivo de instruir as educandas para diferenciar as vogais das consoantes, a educanda Fabrícia conseguiu aplicar esses conhecimentos da forma dela no jogo.

Além disso, após esse reconhecimento e identificação das imagens e das palavras, a educanda conseguiu ler as sílabas das palavras, colocando os nomes com as respectivas imagens e alguns desses processos foram em conjunto com as professoras e outros ela conseguia identificar a primeira sílaba e já associar a imagem ao nome sozinha.

Após esse processo, a educanda Fabrícia conseguiu copiar na atividade de fixação as palavras sem espelhar ou haver muitas trocas (como foi observado nas aulas passadas), um exemplo de troca foi na palavra UM que ela colocou UN e quando perguntei qual era a diferença ela reconheceu e refez (veja na figura 5 abaixo).

Destaco também sobre esse dia que, durante a atividade de fixação sobre a identificação das imagens e palavras, por falha na minha explicação a educanda colocou

palavras com vogais e consoantes na atividade que pedia somente vogais, mas como foi um descuido meu só expliquei para a educanda e pedi para ela ler as palavras que começavam com vogais e ela conseguiu ler na atividade sozinha. Veja a seguir exemplo da atividade:

Figura 5: Processo de aprendizagem da educanda Fabrícia

ATIVIDADE 2

ESCOLA: _____ DATA: 03/11/2019

NOME: _____

1. ENCONTRE IMAGENS QUE COMEÇAM COM AS VOGAIS O e U.
ESCREVA ABAIXO O NOME DA IMAGEM QUE VOCÊ ACHOU:

* UM ovo ÔNIBUS

* MARTELO ESCADA

* UVA BICICLETA

* BORRACHA DESINFETANTE

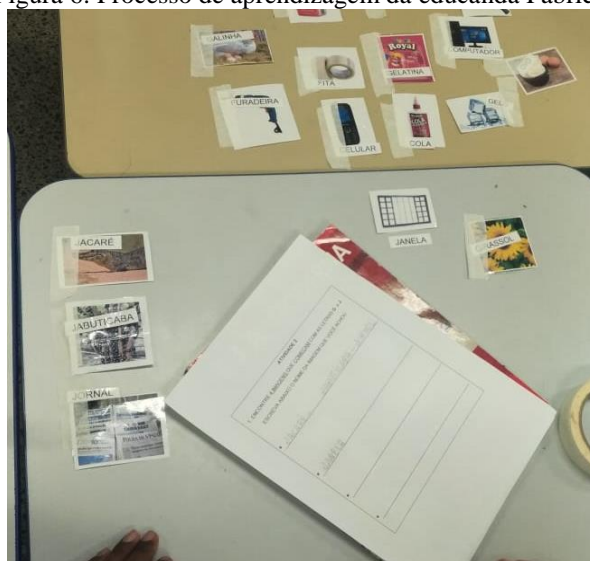
UNHA

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

No sexto dia de aula foi aplicado o jogo novamente para as educandas e dessa vez as duas educandas conseguiram participar do jogo ao mesmo tempo. A educanda Cátia terminou as últimas atividades pendentes e expliquei como funcionava o jogo da memória para ela, como ela já havia acompanhado a educanda Fabrícia fazendo já sabia mais ou menos como era para fazer.

Nesse dia a educanda Fabrícia deu continuidade na leitura de novas imagens e separação das mesmas, logo depois, ela conseguiu ler quais os nomes eram das imagens que ela mesma havia separado, colocando-as uma em cima da outra, diferente do que ocorreu no primeiro dia. Ao longo desse processo a Sueli viu que Fabrícia conseguia desenvolver bem melhor que o dia anterior e pedia para que a educanda fizesse as separações silábicas das palavras que ela estava lendo. A educanda conseguiu fazer de algumas palavras sem ajuda das professoras, isso chamou atenção da Sueli que foi explorando esse processo da educanda. Veja o exemplo a seguir:

Figura 6: Processo de aprendizagem da educanda Fabrícia

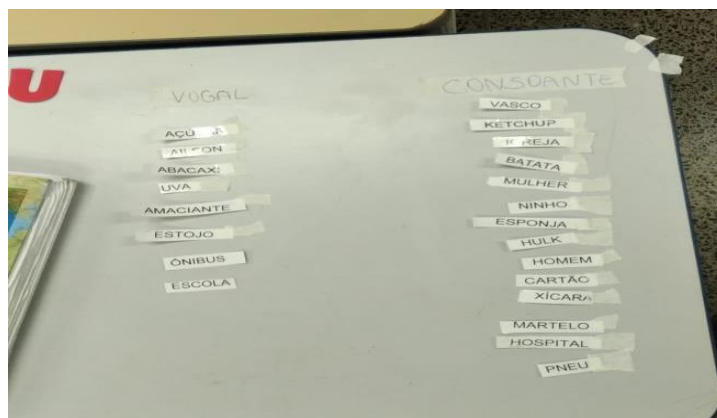


Fonte: Foto tirada pela Sueli

Enquanto isso precisei dar uma atenção maior à educanda Cátia e esse dia foi muito especial para a educanda, ela tinha acabado de fazer uma atividade em que havia lido a palavra abacaxi, com meu auxílio. Aproveitando que ela tinha gostado da atividade anterior, quando fui separar as imagens e as palavras do jogo para aplicar com a educanda, coloquei nas vogais a imagem do abacaxi para ver se ela conseguiria identificar o nome ou se ela esqueceria a palavra como ela já havia feito em outras atividades.

Essa educanda começou separando quais as letras que ela via que eram diferentes das vogais que estavam coladas na carteira dela e olhava palavra por palavra e ia comparando qual tinha e qual não tinha semelhança. Ou seja, Cátia se ateu primeiro às palavras e, como visto acima, Fabrícia começou a separação pelas imagens. Veja a seguir essa separação da educanda, por meio do qual é possível identificar que o primeiro contato de Cátia com o jogo foi diferente do de Fabrícia:

Figura 7: Processo de aprendizagem da educanda Cátia

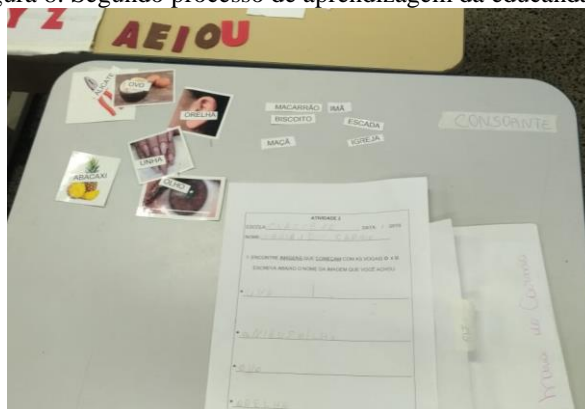


Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Logo após esse processo, a educanda Cátia viu quais imagens ela conhecia o nome. Nesse momento, ela pegava a imagem e fazia o som das sílabas da palavra que correspondia à imagem pausadamente. Depois, olhava para as palavras misturadas na mesa e tentava ler qual palavra tinha a ver com o som que ela estava fazendo. A primeira palavra que ela conseguiu identificar nesse processo foi justamente a palavra ABACAXI e ela ficava comemorando que tinha lido a palavra e entendido.

Dessa forma, a educanda foi se sentindo mais motivada a tentar encontrar mais nomes de palavras para juntar com sua respectiva imagem. Com meu auxílio, em algumas palavras ela foi fazendo o processo do jogo da memória que era juntar a imagem ao seu nome. Quando a educanda conseguiu identificar uma sílaba sozinha, em seguida, ela achava a respectiva imagem e isso fazia com que ela comemorasse, falando “Nossa, eu tô conseguindo ler sozinha, né?”. Veja a seguir exemplos desse segundo momento desse processo:

Figura 8: Segundo processo de aprendizagem da educanda Cátia



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Além desses processos, destaco que Cátia escreveu a palavra ESPELHO correto e quando pedi para a educanda ler o que estava escrito leu SEPELHO, o conjunto silábico SE foi espelhado na hora da leitura das sílabas. Assim aconteceu com a palavra REFRIGERANTE, que o E foi escrito espelhado, mas a educanda leu as sílabas corretamente sem espelhar.

Portanto, esse processo era algo que essa educanda ainda fazia e quando questionada se estava certo ela percebia e organizava a letra, mas revisitando minhas anotações do que havia estudado na matéria “Processo de Alfabetização” com a professora Solange, percebi que esse processo de espelhar as palavras é natural que aconteça no início da alfabetização, em que o educando passa do nível alfabético silábico para o alfabético, destacando nesse processo da educanda o intermediário III.

Sobre esse assunto, Esther Pillar Grossi explica que para a criança no processo de passagem para o nível intermediário III “os níveis intermediários se caracterizam pela eclosão de um conflito que mais se aproxima de uma ruptura do que de uma mera passagem de um estágio para outro” (GROSSI, 1990, p.22). Para autora, no nível intermediário III, acontece o processo de aprendizagem do reconhecimento das palavras e a importância de que esse reconhecimento não seja apenas auditivo, que na escrita o educando também perceba a grafia correta das letras. Sendo assim a autora discorre que:

(...)

apresenta-se como extremamente valioso para o educando conhecer a escrita adequada de algumas palavras, isto é, reconhecer como correta a grafia de certas coisas escritas a partir da autoridade do contexto cultural que o cerca (dos alfabetizados de suas relações). O confronto entre as grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzido pela criança é **fonte de reflexão, e ajuda a passagem para o nível alfabético, porque o educando se dá conta de que há algo incoerente na sua escrita que necessita ser alterado** (GROSSI, 1990, p.21 e 22 Grifo nosso).

Destaco que, mesmo que esse processo seja identificado pela autora no estudo de alfabetização de crianças, eu o identifiquei na alfabetização das educandas participantes da pesquisa. É importante destacar que, após escrever as palavras, as próprias educandas identificaram que havia escrito as palavras incorretamente e isso se deve ao fato de serem adultas e viverem em um mundo letrado, de forma que já possuíam percepções do que escreveram.

Feitas essas considerações, nesse momento de aprendizagem eu não aprofundei as aulas nesse processo de espelhamento que a educanda Cátia e Fabrícia apresentavam. Eu apenas perguntava as educandas se elas observavam algo de diferente e elas mesmas reconheciam e modificavam.

Por fim, destaco que na última aula da aplicabilidade do jogo era para as educandas separarem as palavras em sílabas, para isso foi lembrado com as educandas o que era as sílabas. Na hora do jogo a educanda Fabrícia deu continuidade nas leituras das sílabas de novas imagens (que não tinham sido trabalhadas nas aulas anteriores) e a educanda Cátia com meu auxílio foi compreendendo e separando as sílabas de novas imagens e palavras.

No geral, as educandas conseguiram trabalhar nessa aula a identificação das vogais e consoantes e fazer as separações silábicas. A educanda Fabrícia conseguiu fazer esses processos mais individualmente sem precisar tanto da minha ajuda e da Sueli. Já a educanda Cátia conseguiu identificar quais letras eram vogais e quais eram consoantes sem a minha ajuda e da Sueli, mas a separação silábica de algumas palavras ela ainda confundia, mas já estava muito mais autônoma do que nos dias anteriores.

Referente ao processo da dificuldade das educandas em identificar as letras R e N e seus, respectivos sons (fonemas). As educandas no decorrer da aplicabilidade do jogo, foram mostrando que essas dificuldades em reconhecer a diferença sonora dessas palavras não estavam mais presentes porque estavam identificando palavras com as letras R e a letra N, conseguindo perceber a diferença sonora e na escrita. Assim como o exemplo da educanda Cátia que conseguiu escrever e ler a palavra “refrigerante” sem confundir. Ela apenas espelhou a letra E, o que é esperado nesse processo de alfabetização, como já foi dito.

As educandas realizaram processos diferente no jogo, seja porque elas faltaram a algumas aulas, seja porque seus processos de aprendizagem eram diferentes, assim como cada um tem seu tempo de aprendizagem. Sendo assim, a educanda Fabrícia teve contato com aproximadamente 50 palavras entre elas vogais e consoantes, já a educanda Cátia teve contato por volta de 20 palavras. Lembrando que algumas palavras que a Fabrícia trabalhou posteriormente foi trabalhado com a Cátia.

Conforme apresentado no início do capítulo, o objetivo do jogo da memória era auxiliar as educandas na identificação das letras do alfabeto, dar continuidade ao processo de consciência fonológica e de identificação de vogais, consoantes, assim como de separação silábica das palavras, dando continuidade também aos processos de leitura e escrita.

Com a finalidade de verificar se os objetivos definidos para o jogo da memória tinham sido atingidos (conforme destacado no tópico 4.4.1, deste capítulo), planejei na sequência didática a construção de um minidicionário com as educandas para trabalhar nas duas últimas aulas da regência e ver como a sequência didática e a aplicabilidade do jogo da memória as auxiliou ou não em seus processos de alfabetização.

Na penúltima aula da regência, perguntei se as educandas conheciam o que era um dicionário e elas responderam que não e fui explicando o que era e para que servia. Levei um minidicionário e entreguei para que as educandas pudessem utilizar quando quisessem durante essa aula e para a vida de estudante.

Além disso, a educanda Cátia respondeu que o celular dela tinha como abrir um lugar que ela falava qualquer coisa e o Google respondia, mas que ela sempre esquecia qual era o local e pediu para que mostrasse como fazia. Nesse momento utilizei os celulares, dela e o meu, para mostrar como fazia uma pesquisa e a mesma palavra que procuramos no celular ensinei as educandas a olharem no dicionário.

A primeira parte da aula foi destinada a explicar e conversar sobre o dicionário e a importância dele para auxiliar na escrita e no significado de algumas palavras. Logo após essa primeira parte de explicação, foram entregues mini cadernos para as educandas com a proposta de montarmos juntas um minidicionário com palavras que elas conheciam no dia a dia e que elas tivessem aquele caderno separado para servir de minidicionário.

A princípio as educandas ficaram receosas de fazer porque acreditavam que “não saberiam falar palavras bonitas” para colocar no dicionário, porém fui explicando que não tinha certo ou errado, bonito ou feio, que eram palavras que a gente utilizava e que nos ajudariam a escrever um dicionário para quando elas quisessem lembrar

palavras que começavam com alguma letra específica elas olhassem esse minidicionário.

Sendo assim, começamos relembrando a ordem alfabética que o dicionário seguia e foi decidido em conjunto que o minidicionário delas seguiria essa ordem alfabética também. Nesse primeiro processo, lembrei quais eram as letras do alfabeto e as educandas fizeram sozinhas o reconhecimento e o som de cada letra do alfabeto, isso foi surpreendente para Sueli e para mim porque foi observado em outras aulas que as educandas se esqueciam de algumas palavras e os seus respectivos sons.

Dessa forma, começamos a montar o minidicionário e as educandas foram falando as palavras e eu fui escrevendo, pedi para que cada uma delas fosse ao quadro para escrever, mas elas preferiram soletrar as letras para que eu as escrevesse no quadro.

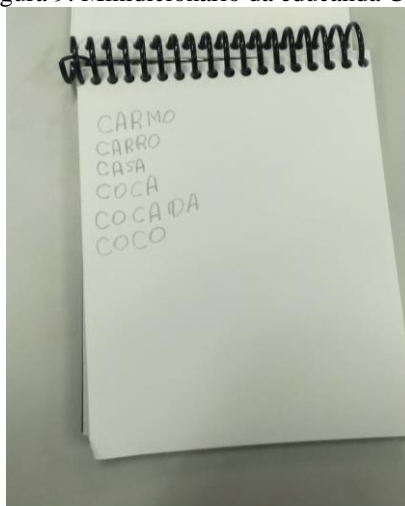
Com isso, as educandas começaram a falar palavras com a letra A e eu perguntava se era vogal ou consoante (todas as vezes) mesmo que mudássemos a palavras as educandas falavam que ainda era vogal porque começava com A. E assim por diante, elas falavam palavras com a inicial B e eu perguntava se era vogal ou consoante e todas as vezes elas também reconheciam que eram consoantes, por começar com a letra B. Nesse dia o processo foi feito até a letra D e conseguimos avançar em muitas palavras, que remetiam algumas memórias afetivas e isso foi fazendo com que as educandas se envolvessem na atividade e que conseguíssemos montar várias palavras para o minidicionário.

Quando as educandas falavam as palavras reconhecendo sempre se era vogal ou consoante, eu perguntava como seria a separação silábica e elas conseguiam fazer sozinhas, também tiveram a consciência fonológica para falar palavras que tinham sons parecidos. Além disso, para saber se as educandas individualmente estavam aprendendo, perguntava uma de cada vez para responder e quando solicitadas respondiam corretamente sozinhas sem a ajuda de ninguém.

O processo de aprendizagem das educandas nesse dia foi mais autônomo do que todos os outros dias, algumas palavras as educandas confundiam, mas foram poucas vezes. Quando isso acontecia, eu questionava se estava correto a maneira que elas estavam soletrando para mim, ou se elas estavam fazendo o som diferente. Eu escrevia

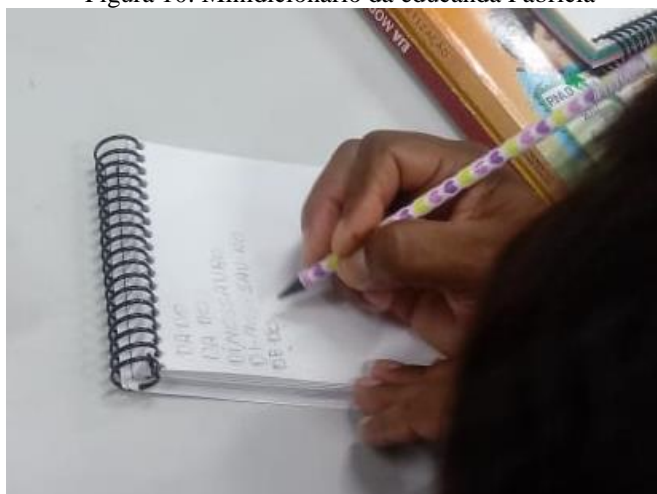
no quadro o que elas soletravam, pedia para que lessem e elas conseguiam identificar o que estava errado ou qual letra estava faltando. A seguir veja exemplos dos minidicionários das educandas:

Figura 9: Minidicionário da educanda Cátia



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

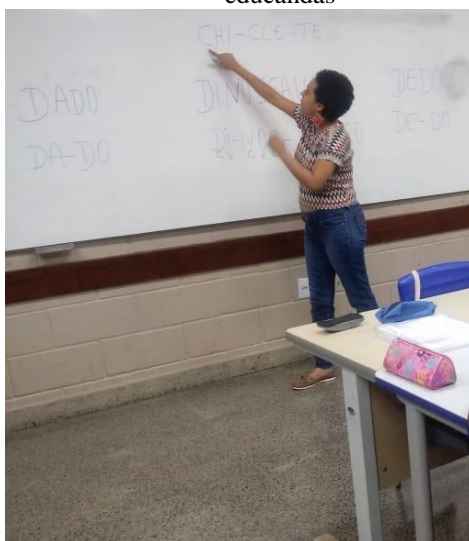
Figura 10: Minidicionário da educanda Fabrícia



Fonte: Foto feita pela Sueli

Decidimos que não era necessário colocar o significado das palavras, porque todas as vezes que elas fossem ler seu próprio dicionário, já saberiam o que era e não precisava ter explicação porque elas já tinham o significado e o sentido da palavra, o que era importante para elas era reconhecer as letras. Veja a seguir exemplo da construção do processo do minidicionário, lembrando que nessa foto retirei as educandas para preservar suas imagens:

Figura 11: Construção do minidicionário com as educandas



Fonte: Foto feita pela Sueli

Destaco que, na última aula as educandas tiveram algumas dificuldades de lembrar alguns dos processos trabalhados durante toda a sequência didática das aulas passadas, mas acredito que isso se deu porque as educandas estavam dispersas por ser o último dia de aula.

Ainda sobre o último dia de aula, consegui relembrar novamente o que era vogal e consoante e elas não tinham mais nenhuma confusão em relação a isso. Conseguimos fazer separação silábica de algumas palavras só que houve mais confusão e troca nas separações por elas estarem preocupadas de ser o último dia de aula, se as professoras iriam conseguir chegar para participar do lanche, qual lanche cada uma tinha levado.

Nesse momento da aula, a educanda Fabrícia falou “Logo agora que a gente tava se acostumando e gostando da professora Ruth ela vai embora” e a educanda Cátia completou “ É mesmo, ela é muito paciente e gente boa”. Eu fiquei emocionada, agradei e disse que logo eu estaria novamente com elas, que precisava só finalizar meus estudos e logo após esse momento de sensibilidade consegui colocar mais algumas letras no minidicionário das educandas e logo depois foi o lanche e a despedida.

Portanto, nesse dia relembramos as palavras do dia anterior escritas com a letra D e acrescentamos algumas outras, logo depois, fizemos algumas palavras com a

letra E. Infelizmente encerramos essa experiência até a letra E, mas ficaram de dar continuidade com a professora Sueli.

Percebi que a aplicabilidade do jogo da memória foi muito relevante para o processo de alfabetização e de aprendizagem das educandas porque elas conseguiram logo após a aplicabilidade do jogo identificar as letras do alfabeto e seus sons; identificar consoantes, vogais, sílabas. Posteriormente, de forma individual e coletiva, as educandas realizaram a separação silábica das palavras, de modo que apresentaram mais facilidade de responder às questões apresentadas, como foi visto anteriormente.

Além disso, conseguiram realizar atividades de leitura e escrita, que tinha dificuldades para realizar antes da aplicabilidade do jogo, tendo suporte para dar continuidade aos seus processos de aprendizagem, como foi observado nas narrativas da regência.

Sendo assim, conclui que foi importante aplicar a sequência didática antes do jogo para dar base para o processo de alfabetização trabalhado no jogo da memória, como já foi relatado nesse capítulo, para que posteriormente, as educandas aplicassem sozinhas esses conhecimentos na construção do minidicionário.

Entendi a importância de dar continuidade no processo que já era trabalhado pela Sueli com as educandas, bem como a relevância de aplicar o jogo da memória porque este, por se tratar de uma atividade lúdica e que buscou contemplar as especificidades das educandas, auxiliou no processo de alfabetização já vivenciados pelas educandas.

CONCLUSÃO

No capítulo 1 apresentou-se a trajetória de vida e os processos escolar e de aprendizagem da pesquisadora porque eles situam de onde essa pesquisadora partiu, bem como tornam nítida a escolha do curso de pedagogia e do campo de atuação. Além disso, foi por meio desses fatores que se tornou possível adquirir um olhar para o processo de aprendizagem das educandas Cátia e Fabrícia com mais proximidade, por meio do qual se identificou, aliado aos estudos sobre a temática, quais seriam as bases pedagógicas adequadas para a criação da sequência didática e da aplicação do jogo da memória adaptado.

Observou-se no capítulo 2 a importância da Constituição Federal de 1988 porque alguns de seus princípios auxiliaram na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regula os direitos educacionais no Brasil. Em especial para a EJA, foi a partir daí que se começou a tratar o analfabetismo não só como um dado sem importância, mas um dado a ser estudado e superado para que todas as questões que envolviam os adultos analfabetos fossem atendidas.

Dessa forma, compreende-se que as escolas têm o papel fundamental na aplicação dos direitos escolares desses educandos da EJA, em especial no cumprimento das normas educacionais inclusivas para a EJA, proporcionando o direito à educação de qualidade e que considere as especificidades dos adultos, conforme foi visto no capítulo 2.

Além disso, o recorte da pesquisa foi feito para a alfabetização que é trabalhada na primeira etapa do primeiro segmento na EJA. Com isso, foi importante compreender algumas definições do que é alfabetização, letramento e alfabetizar letrando na educação de jovens e adultos.

Destaca-se que no capítulo 3 foram abordados os conceitos de conhecimento e aprendizagem, que são processos importantes para o espaço escolar. Relembrando-se que o conhecimento e aprendizagem não escolares, isto é, a trajetória e a vivência das educandas, foram fundamentais para o processo da construção e aplicabilidade do jogo da memória adaptado.

Além disso, no capítulo 3, foram abordados temas que embasaram as reflexões sobre as atividades lúdicas, incluindo o jogo como uma dessas atividades. Acredita-se que através da utilização do jogo da memória adaptado, foi possível trabalhar algumas das especificidades que existem na EJA, como por exemplo, a inclusão das imagens e das palavras que levavam em consideração o contexto letrado que as educandas viviam.

Além do mais, no capítulo 3 abordou-se um assunto de suma importância que é a formação do professor. A princípio, percebe-se que o professor carrega em sua profissão tensões e pressões externas que vem da sociedade e do Estado para o cumprimento de determinações legais sobre como deve ser as aulas. No entanto, no geral, o Estado, não oferece subsídios para que esse professor tenha uma formação e uma prática escolar de qualidade, especialmente no que se refere à formação específica requerida para a alfabetização na EJA. Essas pressões externas, influenciam na percepção do professor sobre sua própria prática escolar, o que acarreta, muitas vezes, no adoecimento desses profissionais.

Compreende-se que, essas tensões e a falta de estrutura adequada, que deveria ser fornecida pelo Estado, acabam influenciando em sua prática educacional. Assim, provavelmente não seria possível que ele conseguisse realizar as adaptações necessárias para a criação de atividades lúdicas, que são instrumentos de aprendizagem eficientes para a alfabetização de língua portuguesa na EJA. Apesar disso, identificou-se que a utilização dessas atividades lúdicas na EJA é uma possibilidade que auxilia o professor na prática do ensinar e os educandos em suas aprendizagens.

Nessa pesquisa o foco era compreender se o jogo da memória adaptado poderia ser um instrumento lúdico que auxiliaria no processo de alfabetização de língua portuguesa das educandas Cátia e Fabrícia. Essas observações foram exploradas no capítulo 4 e entendeu-se que, sim, no contexto em que foi aplicado, o jogo auxiliou nos processos de aprendizagem de cada uma.

Isso porque percebeu-se que após a aplicação da sequência didática e do jogo da memória adaptado, as educandas conseguiram se desenvolver melhor nos seus processos de aprendizagem. Isso demonstrou que as atividades lúdicas aplicadas a elas,

complementaram o processo de aprendizagem que a professora Sueli já havia iniciado com as educandas.

Sendo assim, conclui-se que é importante reconhecer que as atividades lúdicas podem ser uma possibilidade de complemento para as aprendizagens na alfabetização da língua portuguesa, no processo do sistema alfabético e ortográfico para os educandos da primeira etapa do primeiro segmento da EJA.

Destaca-se que essas conclusões são baseadas no recorte da pesquisa qualitativa, realizada com apenas duas educandas, e que se tem consciência que essas realidades relatadas podem não servir a todas as turmas da primeira etapa do primeiro segmento da EJA.

Porém, espera-se que, com essa pesquisa, tenha se contribuído para que futuros profissionais utilizem o exemplo do jogo da memória adaptado, para elaborar suas próprias atividades lúdicas para alfabetização de língua portuguesa, sempre que possível e quando a escola e o Estado oferecerem formação e estrutura para isso. Porque como foi observado durante o capítulo 4, é uma atividade pedagógica que permite uma troca de trajetórias e saberes que são escolares e não escolares.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Anne, 2009, Recreação ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> . Acessado por último em: 25 de outubro de 2020

BENÍCIO, Miliane N. M; 2015. A construção da escrita na alfabetização de Jovens e Adultos. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19247/1/2015_MilianeNogueiraMagalh%C3%AAsBen%C3%ADcio.pdf . Acessado por último em: 19 de novembro de 2020
Acessado por último em: 19 de novembro de 2020

BRASIL, 1996, Lei nº 9.394,20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado por último em: 07 de outubro de 2020

BRASIL, 2004, Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PENATE) e o Programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do programa Brasil Alfabetizado altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acessado por último em: 07 de outubro de 2020

BRITO, Késsia Pereira. Alfabetização e Letramento na EJA, Brasília – DF, Julho de 2014. 74 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8319/1/2014_KessiaPereiraBrito.pdf . Acessado por último em: 07 de outubro de 2020.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; ROSA, Erika de Campos. A ludicidade como estratégia pedagógica na educação de jovens e adultos – EJA. Mimesis, Bauru, v. 34, n. 2, p. 219-232, 2013. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v34_n2_2013_art_05.pdf . Acessado por último em: 25 de outubro de 2020

DISTRITO FEDERAL, 2018, Lei Orgânica do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/09/LODF-1.pdf>. Acessado por último em: 25 de outubro de 2020

DISTRITO FEDERAL, 2020, Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf. Acessado por último em: 07 de outubro de 2020

Entendendo o processo de comunicação, Portal Educação, 2020. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/entendendo-o-processo-de-comunicacao/62685> . Acessado por último em: 23 de novembro de 2020

FERNANDES, Ambrosina S; VIEIRA, Giane B, 2014, Alfabetização e letramento na educação de Jovens e Adultos: Concepção de Professoras. Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira- 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p. : i

FREIRE, Paulo. A educação como Prática da Liberdade. Distribuição exclusiva: Editôra Civilização Brasileira S.A. Rua 7 de setembro, 1997. Rio de Janeiro, GB., BRASIL. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acessado por último em: 25 de outubro de 2020

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p. 21cm (O Mundo, Hoje, v. 10) Bibliografia 1. Alfabetização. 2. Educação de adultos. 3. Educação de adultos – Teoria, métodos etc. I. Títulos. II. Série. Disponível em:<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/3.-A%C3%A7%C3%A3o-Cultural-para-a-Liberdade.pdf>. Acessado por último em: 25 de outubro de 2020.

GOSSI, Esther Pillar. Didática da alfabetização/ Esther Pillar Grossi- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Editora Perspectiva, 4ª edição, São Paulo, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf . Acessado por último em: 19 de novembro de 2020

KARVAT, Elenice aparecida, 2015, O lúdico na educação de Jovens e Adultos: Para uma aprendizagem prazerosa. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/371/O%20L%C3%9ADICO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado por último em: 25 de outubro de 2020

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Florianópolis, v.28, nº 2, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315148756_Trajetorias_de_acesso_ao_mundo_da_escrita_relevancia_das_praticas_nao_escolares_de_letramento_para_o_letramento_escolar_-_doi_1050072175-795X2010v28n2p375. Acessado por último em: 07 de outubro de 2020.

SANTOS, Amaleide Limas; POPOFF, Sandra; D'ÁVILA, Cristina; Como se fora brincadeira de roda: um estudo sobre a conduta lúdica docente na Educação de Jovens e Adultos. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9835> . Acessado por último em: 19 de novembro de 2020

MARQUES, Bárbara Charlois; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O Processo de alfabetização de Jovens e Adultos. Revista eletrônica: saberes da educação, FAC, SÃO ROQUE, vol. 3, nº 1, 2012. Disponível em

<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Barbara.pdf> Acessado por último em: 07 de outubro de 2020.

MIRANNDA, Simão de; 2000. Práticas pedagógicas das séries iniciais: Do jogo à alegria do aprender. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/bitstream/123456789/1122/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Sim%C3%A3o%20de%20Miranda-%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica%20das%20S%C3%A9ries%20Iniciais%20C%20Do%20Fasc%C3%ADnio%20do%20Jogo%20C%C3%A0%20Alegria%20do%20Aprender.pdf>. Acessado por último em: 19 de novembro de 2020

MIRANNDA, Simão de; No fascínio do jogo, alegria de aprender. Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n.14, jan/jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2989/2688>. Acessado por último em: 19 de novembro de 2020

MORAIS, Arthur Gomes de. Sistema de escrita alfabética/ Arthur Gomes de Moraes. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

OLIVEIRA, Eliene; RODRIGUES, Marcia do Socorro; SOUZA, Rejane Silva; GUIMARÃES, André Rodrigues. [2016?] O lúdico na educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/RECURSOS%20DID%C3%81TICOS%20NA%20EJA%20LIVRO%20TEXT0.versao%20%20final.pdf#page=19>. Acessado por último em: 23 de novembro de 2020

RIBEIRO, Jaciara Batista, 2014, As estratégias de aprendizagem na educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/65.pdf>. Acessado por último em: 25 de outubro de 2020.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira; PESSOA, Élide; PEREIRA, Maria José; SILVA, Rozilene Nascimento. [2016?]. Alfabetização e letramento: Dois conceitos, um processo. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acessado por último em: 07 de outubro de 2020.

SANTOS, Adriana; VILAR, Edna; FREITAS, Marinaide; 2020. Leitura, história e provocações sob múltiplos olhares. Editora: Mercado de letras, Campinas- São Paulo.

SANTOS, Quérem Dias, 2017. Aprendendo a Profissão- Os sentidos e significados de ser professor iniciante e ingressante. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21635/1/2017_QueremDiasDeOliveiraSantos_tcc.pdf. Acessado por último em: 07 de novembro 2020

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, Currículo em movimento da educação básica educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acessado por último em: 25 de outubro de 2020

SENA, Milene M; SOUZA, Rodrigo M, 2013. Alfabetização de Jovens e Adultos: espaços de (re) construção de identidades. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320014656_Alfabetizacao_de_Jovens_e_Adultos_espaco_de_reconstrucao_de_identidades. Acessado por último em: 07 de outubro de 2020.

SENA, Milene M., 2016. A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/02/Milene-de-Macedo-Sena-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acessado por último: 19 de novembro de 2020

SILVA, Américo. J. N; PASSOS, Cármen L. B; Conhecendo mais sobre a ludicidade, formação de professores e ensino de matemática no curso de pedagogia da UFSCAR. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 04, n. 10, p. 264-282, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5807/pdf> . Acessado por último em: 19 de novembro de 2020

SILVA, Julya M. S., 2017. Contribuições de Paulo Freire e Emilia Ferreiro para a alfabetização de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/Contribui%C3%A7%C3%B5es-de-Paulo-Freire-e-Em%C3%ADlia-Ferreiro-para-a-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos.1.pdf> . Acessado por último em: 06 de novembro 2020

SOARES, Magda. 2003. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião anual da ANPED, realizada em poços de Caldas-MG de 05 a 8 de outubro 2003.

SOUZA, Eloá F., 2013. Alfabetização e o Lúdico: A importância dos jogos na educação infantil. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf> . Acessado por último em: 08 de novembro de 2020

TELES, Damares; SOARES, Maria Perpétua. Educação de Jovens e Adultos: desafio e possibilidades na alfabetização. Revista Educação e Emancipação, São Luiz, v. 9, nº 1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4980/3060> . Acessado por último em: 08 de novembro de 2020

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. Campinas, cadernos CEDES, vol. 33, nº 90, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000200002&script=sci_arttext . Acessado por último em: 07 de outubro de 2020.