

O LÚDICO NA EJA MULTISSERIADA E A AVALIAÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO

THE LUDIC IN MULTIGRADE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AND THE EVALUATION OF A DIDACTIC RESOURCE

EL LÚDICO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS MULTISERIAL Y LA EVALUACIÓN DE UN RECURSO DIDÁCTICO

Gabriel Moreira BERALDI¹
Francisco Roberto Pinto MATTOS²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar dados recolhidos por meio de questionários semiestruturados em três turmas da EJA multisseriada de uma unidade da Escola SESI-RJ. Dessa forma, procuramos responder à seguinte pergunta de investigação: De que forma o uso de um recurso didático lúdico na EJA multisseriada pode favorecer a construção de conhecimentos acerca da filosofia escolar? Para tanto, foram adotados objetivos específicos a saber: construir uma sequência didática para aulas de Filosofia na EJA multisseriada; construir um jogo filosófico, a partir da análise dos dados obtidos em diário de campo; aplicar o jogo em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com 66 alunos de três turmas de Ensino Médio multisseriado da modalidade EJA da Escola SESI-RJ. Os dados da aplicação do jogo foram recolhidos por meio de questionário semiestruturado e analisados por modelo de caráter qualitativo, cotejando com o referencial teórico que embasa este estudo. Os resultados apontaram para um desejo crescente desses alunos em terem aulas com metodologias inovadoras, sobretudo lúdicas, pois proporcionam aprendizagens na diversão e o desenvolvimento de competências sociais como a interação.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação de Jovens e Adultos. Classes multisseriadas.

ABSTRACT: *The present study aims to analyze data collected through semi-structured questionnaires in three multigrade education of young people and adults classes of a unit of the SESI-RJ School. In this way, we try to answer the following research question: How can the use of a playful teaching resource in the multigrade education young people and adults promote the construction of knowledge about school philosophy? For this purpose, specific objectives were adopted: to build a didactic sequence for Philosophy classes in the multigrade education of young people and adults; to construct a philosophical game, starting the analysis of data obtained in field diary; to apply the game in the classroom. This is an action research carried out with 66 students from three classes of high school multiseriate in the Young People and Adults Education modality of the SESI-RJ School. The data of the game application were collected through a semi-structured questionnaire and analyzed by a qualitative model, comparing with the theoretical framework that supports this study. The results*

¹ Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde (IOC-FIOCRUZ); Mestre em Educação Básica (CPII); Graduação em Filosofia (PUC-RJ). Escola Firjan SESI; SEEDUC-RJ. ORCID: E-mail: gabsdj@yahoo.com.br

² Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação (UFRJ); Mestre em Matemática Aplicada (UFRJ); Graduação em Engenharia Eletrônica (UFRJ) e Matemática (UERJ). Colégio Pedro II; UERJ. ORCID: E-mail: francisco.mattos@gmail.com

pointed to a growing desire of these students to have classes with innovative methodologies, especially ludic, for they provide learning in fun and the development of social skills such as interaction.

Keywords: *Playfulness. Education of Young people and Adults. Multigrade classes.*

RESUMEN: *El presente estudio tiene como objetivo analizar datos recogidos por medio de cuestionarios semiestructurados en tres grupos de la Educación de Jóvenes y Adultos multiserie de una unidad de la Escuela SESI-RJ. De esta forma, buscamos responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma el uso de un recurso didáctico lúdico en la Educación de Jóvenes y Adultos multiserie puede favorecer la construcción de conocimientos acerca de la filosofía escolar? Para ello, se adoptaron objetivos específicos a saber: construir una secuencia didáctica para clases de Filosofía en la Educación de Jóvenes y Adultos multiserie; construir un juego filosófico, a partir del análisis de los datos obtenidos en diario de campo; aplicar el juego en el aula. Esta es una investigación de acción llevada a cabo con 66 estudiantes de tres clases de la Educación de Jóvenes y Adultos multiserie de la Escuela SESI-RJ. Los datos de la aplicación del juego fueron recogidos por medio de un cuestionario semiestructurado y analizado por un modelo cualitativo, comparado con el marco teórico que respalda este estudio. Los resultados señalaron un deseo creciente de estos estudiantes de tener clases con metodologías innovadoras, especialmente lúdicas, ya que proporcionan aprendizaje en diversión y el desarrollo de habilidades sociales como la interacción.*

Palavras chave: *Ludicidade. Educación de Jóvenes y Adultos. Clases multiserias*

Introdução

Turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo tendo recebido nos últimos anos grande atenção da legislação nacional (OLIVEIRA, 2011) são, por si só, desafiantes para docentes e discentes, uma vez que trazem consigo peculiaridades que necessitam ser compreendidas e enfrentadas. Segundo Candau (2000), esse paradoxo surge, por um lado, devido a expansão da educação básica nos últimos anos; em contrapartida, índices como os de evasão e repetência persistem, sem que seja efetivamente problematizada a questão da qualidade educacional e da própria valorização do professor.

De acordo com Jesus; Machado (2011), o termo Educação de Jovens e Adultos é recente, mas uma preocupação mais refinada sobre a educação no país remonta à “Campanha de Educação de Adultos”, de 1947. A partir de fins da década de 1950, através da influência de Paulo Freire, surgem reflexões sobre a questão do analfabetismo e do desejo de um novo paradigma pedagógico que se baseasse na visão de mundo e nos componentes socioculturais dos indivíduos. Segundo ele, “a leitura do

mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13). No início da década de 1960 surge o Plano Nacional de Educação, interrompido pelo golpe de 1964, o que ensejou a intervenção da UNESCO e, em 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), extinto em 1985. Mais tarde, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) assegurou que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (e que) 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 alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).

Mesmo amparados pela legislação, Souza; Cunha (2010) alertam que, em geral, alunos da EJA sofrem com preconceito, discriminação e críticas. É importante lembrar, entretanto, que esses alunos carregam conhecimentos prévios e sabedoria adquirida. Além disso, muitos deles possuem baixa autoestima devido a sucessivos fracassos escolares; outros, por sua vez, estão há muito tempo distantes da escola. Precisam também, muitas vezes, conciliar estudo e emprego e vale chamar atenção para o fato de que consideram essa modalidade de ensino condensada, rápida, de baixa qualidade e com baixo nível de exigência, como observam Caminha; Oliveira (2010).

Para enfrentar essa realidade é necessário que todos os envolvidos na EJA estejam atentos aos novos paradigmas da prática pedagógica que acenam para a necessidade de o professor, como mediador do conhecimento, se colocar em uma posição de conhecimento da realidade do aluno, dando a ele subsídios necessários para interpretar e, se for o caso, superar essa realidade de forma autônoma e coerente. O grande objetivo deve ser o de “[...] formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade [...]” (CANDAUI, 2000, p. 13), ou seja, propor uma pedagogia diferenciada que vise a integração social do indivíduo. Diversas pesquisas apontam para a discussão sobre a melhor forma de dialogar com o aluno da EJA, de modo a favorecê-lo nos processos de ensino e aprendizagem. Sem dúvida, há diversos meios que, adotados, podem contribuir para o processo.

Aliada às dificuldades da EJA encontra-se a multisseriação, muito comum em áreas não urbanas e alvo de muitas críticas. Embora seja vista por muitos como uma forma de economizar recursos, uma vez que alunos de diferentes etapas são alocados em uma mesma classe, poupando assim a necessidade da contratação de professores para várias turmas, pode ser também enxergada a partir de uma perspectiva inovadora que sirva de contribuição à EJA e favoreça o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, classes multisseriadas podem ser uma resposta deliberada aos problemas da educação, bem como servir de incentivo ao professor que necessita de meios eficazes para atingir seu público-alvo, tais como o uso dos recursos tecnológicos disponíveis, a elaboração de estratégias específicas, produção de um currículo e de materiais didáticos específicos e o fomento à integração entre escola e comunidade (BERRY, 2010). Além disso, tal sistema de ensino estimula o desenvolvimento social dos alunos encorajando a cooperação em sala de aula. As classes multisseriadas são, por sua própria natureza, inclusivas e, por isso, combinam bem com a modalidade EJA. São também simpáticas à diversidade, pois comportam pessoas e níveis de aprendizagem diferentes na mesma sala de aula, conforme observa Rosa (2008).

O presente estudo traz como objetivo principal analisar dados recolhidos através de questionários semiestruturados em três turmas da EJA multisseriada de uma unidade da Escola SESI-RJ. Para tanto, pretendemos por meio do percurso metodológico adotado, responder à seguinte pergunta de investigação: De que forma o uso de um recurso didático lúdico na EJA multisseriada pode favorecer a construção de conhecimentos acerca da filosofia escolar?

A hipótese de trabalho sugere que recursos didáticos lúdicos aplicados à EJA multisseriada são favoráveis à promoção dos processos de ensino e aprendizagem. O artigo traz, como forma de alcançar seu objetivo, a discussão acerca das interfaces entre a ludicidade e a EJA multisseriada. Por se tratar de uma pesquisa-ação, apresentamos a sequência didática responsável por traçar o movimento em espiral próprio desta metodologia e que possibilitou a construção do *Jogo dos Filósofos*. Em sequência, apresentamos a aplicação do referido jogo em sala de aula, as impressões dos alunos e a análise dos resultados.

A ludicidade como possibilidade para a EJA multisseriada

Classes multisseriadas aliadas à modalidade EJA são desafiadoras para docentes e discentes. Por isso, urge haver uma discussão em torno da questão da multisseriação como uma possibilidade de contribuição à EJA, pois permite a inclusão do aluno em um processo de ensino-aprendizagem que não esteja necessariamente “engessado” pela seriação e, portanto, fragmentado.

Dessa forma, torna-se importante abrir uma discussão acerca da multisseriação na EJA, a primeira, elaborada para suprir necessidades e carências, sobretudo em áreas afastadas e especialmente em zonas rurais, muitas vezes em condições precárias de funcionamento e com formação não apropriada aos docentes; a segunda, para reparar uma desigualdade histórica com aqueles que não tiveram condições de estudar quando da idade “própria”. Entretanto, ambas as realidades estão hoje presentes nas grandes cidades; a EJA em grande número e com abundância de pesquisas a respeito nas mais diversas realidades (BRAGA; FERNANDES, 2015), e a multisseriação, ainda carente de pesquisas e material didático apropriado, sobretudo quando falamos de sua aplicação nos grandes centros urbanos.

Segundo Caminha; Oliveira (2010), é comum alunos da EJA relatarem certa dificuldade e atribuírem algum descrédito a essa modalidade, uma vez que se deparam com um currículo condensado dada a duração mais curta do curso. Com a multisseriação não é diferente. Não raro são observadas críticas às classes multisseriadas, a maioria delas, por desconhecimento deste procedimento metodológico e até pelas poucas pesquisas disponíveis a respeito, o que acaba por ignorar suas potencialidades e possibilidades. Sendo assim, seria natural que críticas relacionadas à EJA multisseriada aumentassem ainda mais o descrédito já existente.

A prática docente em classes multisseriadas requer planejamento, empenho e conhecimento da modalidade. Além disso, o desafio é sempre maior quando se planeja para realidades diferentes em uma mesma sala de aula. O conhecimento, no entanto, não é fragmentado e a divisão curricular em disciplinas e etapas não deixa de ser arbitrária. A questão que se coloca é por que não se pode ter mais experiências desse tipo para que se avalie seus resultados e eficácia.

Embora a multisseriação não seja algo nem tão novo, nem tão inédito, sua presença nas grandes metrópoles é bem tímida. É natural que aquilo que não é comum e conhecido cause estranhamento e resistência. Por isso, docentes que aceitam trabalhar em classes multisseriadas precisam estar abertos a receber formação adequada, sob pena

de reproduzirem o que já fazem na seriação, o que seria um empobrecimento desta metodologia e embotaria seus efeitos.

A multisseriação, em última instância, propõe uma metodologia que visa superar o paradigma liberal tradicional por meio da desfragmentação dos conhecimentos, transformando a escola em um ambiente de inclusão social e educacional. Dessa forma, a EJA precisa propor ações que de fato sejam significativas ao aluno, impedindo sua evasão e preparando-o para os desafios do dia-a-dia. Entendemos que o modelo pedagógico tido, em geral, como conservador, não necessariamente corresponde ao grande ensejo da educação que é o de libertar e criar consciência nas pessoas. Muitas vezes, tal modelo apenas se preocupa em reproduzir conteúdos sem que o estudante perceba sentido em aprendê-los (FREIRE, 1998). O foco central desta modalidade é o processo ensino-aprendizagem que deve ter o aluno no centro, como nos mostra Tiellet *et al.* (2007, p. 2):

O aluno é o agente de seu processo de aprendizagem e ela está ligada a diversas características individuais tais como: seu nível de motivação, sua maturidade sócio emocional, sua personalidade, seu modo de perceber a realidade e o funcionamento de suas estruturas cognitivas, e suas habilidades, em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, como forma de se aproximar dos alunos de modo a dialogar com ele através de aprendizagens que sejam, de fato, significativas, faz-se mister que o professor lance mão dos mais diversos recursos que estejam à sua disposição a fim de obter sucesso nessa empreitada. Dentre os conceitos que podem ser utilizados para este fim está o da ludicidade.

De acordo com Mondin (2005), o ser humano é um *homo somaticus*, isto é, a união de várias dimensões que o compõe. Dentre tais dimensões, uma delas é a do *homo ludens*, que dá conta de que todo homem traz consigo uma dimensão lúdica que, explorada, manifesta a expressão de sentimentos e de emoções. Segundo Fortuna (2000), o prazer sempre foi execrado da sala de aula. Contudo, o elemento lúdico introduzido na escola, através de um jogo, por exemplo, tem por finalidade a aprendizagem com prazer. Sendo assim, enxergar a sala de aula da EJA como um lugar agradável, onde se tenha prazer de estar, é dar ao aluno uma ferramenta libertadora e a consciência cidadã necessária para se posicionar enquanto membro da sociedade. A esse respeito afirma Santos (1997, p. 12):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A introdução de jogos educativos na EJA das classes multisseriadas tem o potencial de favorecer a integração dos alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Souza (2015), ao analisar o impacto de jogos, como o de RPG (*Role Playing Game*), no ensino de Biologia na EJA, aponta que a proposição de jogos como ferramenta lúdica permite a criação de um ambiente paralelo onde os alunos se tornam personagens que interagem entre si, com o objetivo de resolverem problemas. Dessa forma, o jogo pode trazer explícita ou implicitamente competências diversas que conseguem envolver uma turma inteira, além de facilitar a aprendizagem e torná-la significativa, devido à ativa participação do estudante.

[...] o lúdico é uma ferramenta interessante para o professor proporcionar a construção do conhecimento. Por meio de sua utilização como estratégia de aprendizagem, o lúdico pode auxiliar na associação dos conceitos e assim, possibilita melhor retenção de conteúdos e uma aprendizagem mais significativa. Os alunos podem criar associações mais eficientes e recuperar a informação posteriormente. Esse caminho de associações na memória de longa duração é muito importante, quando um nó é ativado, irá ativando os demais até chegar a informação necessária. (SOUZA, 2015, p. 392).

Em outra pesquisa acerca da utilização de jogos na EJA, Pereira; Ribeiro (2015) mostram que é positivo para o aluno a mudança do paradigma tradicional de “aula” para outro, nesse caso, lúdico. Além disso, os resultados de seu estudo atestam a possibilidade da construção de aprendizagens na diversão e o desenvolvimento de “habilidades sociais” que foram perdidas ao longo do tempo de afastamento da escola (SOUZA; CUNHA, 2010).

Silva *et al.* (2016), ao analisarem as metodologias lúdicas para o ensino de Ciências, concluíram que elas são uma importante ferramenta para a aprendizagem significativa. Para eles, jogos didáticos em sala de aula possibilitam a construção de conhecimentos de forma mais interativa e prazerosa. Os resultados da pesquisa apontam para um anseio, por parte de professores e alunos, “[...] por novas técnicas que tragam

novas formas de aprender e de ensinar [...]” (SILVA *et al.*, 2016, p. 6), sendo os jogos didáticos uma valorosa opção.

Neste contexto, a formação continuada do professor da EJA multisseriada é de fundamental importância, pois o coloca em contato com as novas tendências pedagógicas e com o que vem sendo desenvolvido nas salas de aula dos mais diversos lugares, a fim de ampliar seu repertório de recursos e de estar atualizado. Enfim, o docente precisa possuir as competências técnicas necessárias para criar e recriar sua proposta pedagógica (SANTOS, 1997).

Aliada à ideia de ludicidade está a da aprendizagem distraída. Segundo Sartori (2010), a escola é um espaço complexo onde deve ser considerado o entorno cultural do aluno e propor ações em função de sua realidade. A escola deve dialogar com as diferentes visões de mundo e, a partir disso, lidar com a observação distraída. A autora enfatiza que a observação distraída proporciona aprendizagens na diversão através do contato com novas linguagens, como as novas tecnologias e os jogos educacionais. Dessa forma, a escola deve manter uma relação dialética com a aprendizagem distraída.

Sendo assim, acreditamos que a EJA multisseriada, aliada ao uso de recursos lúdicos em sala de aula e permeada pelo conceito de aprendizagem distraída, pode contribuir de forma efetiva para o processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, uma vez que procura unir o trabalho do pesquisador com o do grupo interessado. O estudo foi realizado no segundo semestre letivo do ano de 2018, em uma unidade da Escola SESI, localizado na zona central do município do Rio de Janeiro. Foram investigados alunos de três turmas noturnas de Ensino Médio da EJA multisseriada, totalizando 66.

Foram obtidas as autorizações institucionais para desenvolvimento da pesquisa e os alunos participantes, todos maiores de idade, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos pela pesquisa-ação

Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente. (GIL, 2010, p. 151).

Para atingirmos o objetivo geral dessa pesquisa foram elencadas três metas específicas e suas respectivas ações metodológicas. O primeiro objetivo específico consistiu na construção de uma sequência didática para aulas de Filosofia na EJA multisseriada, como forma de contextualizar a posterior aplicação do recurso lúdico. Aqui foram adotadas estratégias de observação distraída com tomada de notas em diário de campo, a fim de se perceber as impressões dos alunos acerca do conteúdo da disciplina. A segunda meta específica resumiu-se à construção do jogo filosófico, a partir da análise dos dados obtidos em diário de campo. O último objetivo específico foi a própria *empíria*, ou seja, a aplicação do jogo em sala de aula e o recolhimento das impressões dos alunos por meio de questionário semiestruturado.

A metodologia de análise empregada é de cunho qualitativo, uma vez que se contrapõe ao paradigma positivista da dualidade entre sujeito e objeto da pesquisa. A partir da análise dos dados recolhidos por meio do primeiro objetivo específico e da inserção do pesquisador, enquanto docente das turmas pesquisadas, no campo, foi possível proceder à análise do questionário semiestruturado, utilizando os dados numéricos como amparo às considerações mais subjetivas.

A sequência didática

Como ensinar Platão, Santo Tomás de Aquino, René Descartes, David Hume, Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche em algumas aulas de 60 minutos a alunos de Ensino Médio da EJA, que por si só já tem um tempo de aula reduzido, de três etapas diferentes? A primeira coisa que o educador precisa levar em conta é que o conhecimento, no fim das contas, não está balizado pela série escolar. Antes disso, os conceitos transitam entre etapas e disciplinas. Neste caso, entre séries e filósofos que não se resumem ao que falaram, mas trazem no seu inconsciente uma bagagem filosófica que é atemporal.

Quando se fala de Platão, de alguma forma aproxima-se de Santo Agostinho. Quando se lê Santo Tomás de Aquino, Aristóteles se faz presente também na leitura. O mesmo acontece, de alguma forma, com René Descartes e Baruch Spinoza, ou David Hume e John Locke. O conteúdo programático de Filosofia coloca Nietzsche no currículo da 3ª série do Ensino Médio, mas sua filosofia sofre influências, por exemplo,

de Platão, que é contemplado no 2º ano quando se estuda teoria do conhecimento e no 3º ano quando se fala de política.

A sequência didática foi dividida em três partes a saber: a contextualização do jogo (pré-jogo) e a aplicação do produto em si (o jogo). Por fim apresentaremos a avaliação do produto (pós-jogo). Na contextualização procuramos, no espaço de três aulas de 60 minutos, apresentar os conceitos mais elementares dos filósofos do jogo. Na aplicação do produto, com duração de uma aula de 60 minutos, o jogo foi utilizado, não apenas como um jogo em si, mas como parte integrante da aula em que o professor pôde fazer as devidas intervenções para esclarecer, por exemplo, conceitos inerentes aos filósofos em questão, ou outras questões pertinentes ao conteúdo da aula. Por fim, na aula seguinte, com duração de 60 minutos, foram debatidos os pontos positivos e negativos do jogo em si. Os alunos responderam também a um questionário de avaliação do recurso. No total, a sequência didática foi realizada em um total de 300 minutos que foram divididos em cinco tempos de aula de 60 minutos.

Antes de participar do jogo em si fez-se necessária uma contextualização dos conteúdos a serem abordados no produto. Como o jogo baseia-se em perguntas e respostas acerca dos filósofos, é importante que os conceitos mais fundamentais dos mesmos fossem abordados em sala de aula. Para esse momento foram reservados três tempos de aula, de duração de 60 minutos cada, para a exposição dos conteúdos.

No quadro a seguir são apresentados os conteúdos e filósofos abordados em cada aula, bem como a série para a qual o conteúdo é inicialmente direcionado:

Quadro 1 - Conteúdo das aulas para contextualização do produto educacional.

Aula 1	Aula 2	Aula 3
<p>Platão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aprendizado como reminiscência. (2ª série); - Teoria do Conhecimento (2ª série); - Política (3ª série). 	<p>René Descartes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O método cartesiano. (2ª série); - A metafísica. (1ª série). 	<p>Friedrich Nietzsche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A morte de Deus. (3ª série); - A Genealogia. (3ª série); - A moral. (3ª série).
<p>Santo Tomás de Aquino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização da matéria. (1ª série); - Desenvolvimento da essência. (1ª série); - Importância da cidade e da escola. (1ª série). 	<p>David Hume:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoria do Conhecimento. (2ª série); - Empirismo e racionalismo. (2ª série); - O problema da causalidade. (1ª série). 	

	<p>Immanuel Kant: - Teoria do Conhecimento. (2ª série); - Classificação do pensamento. (2ª série); - Moral e Ética. (3ª série).</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Os autores, 2018.

Para cada aula apresentada acima, foi elaborado um plano de aula com as competências a serem alcançadas e os recursos utilizados no decorrer da mesma, conforme são apresentados, a seguir, nos quadros 2, 3 e 4.

Quadro 2 - Aula 1.

Platão		
Conteúdo	Competências	Recursos
O aprendizado como reminiscência.	Compreender a ideia de que a alma precede o corpo.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q-je6b9LzU0 .
Teoria do Conhecimento	Compreender a noção de verdade essencial das coisas.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PFOz4L-vXW0
Política	Compreender os fins morais da teoria do conhecimento de Platão.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5BikS8Nnwlo
Santo Tomás de Aquino		
Valorização da matéria	Relacionar com o pensamento aristotélico de, na investigação intelectual, colocar a matéria em primeiro lugar.	<i>Netbooks</i> para pesquisa sobre o tema na internet. (O objetivo aqui é que os alunos, de forma breve, alcancem um consenso, ainda que preliminar, sobre o tema proposto).
Desenvolvimento da essência	Compreender a distinção entre conhecimento sensível e conhecimento intelectual.	Aula expositiva.
A importância da cidade e da escola	Aperfeiçoar a noção de educação e	Aula expositiva.

	autodisciplina.	
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A opção pela exibição de vídeos, em alguns momentos, se dá por uma questão de otimização do tempo disponível. Em possíveis adaptações desta sequência didática, o docente poderá optar por outras estratégias didáticas. - Ao final das exibições dos vídeos é importante o professor comentar alguns pontos principais e dar a palavra aos alunos para que tirem suas dúvidas. - No Centro de Atividades Santa Luzia há, a disposição dos alunos, <i>netbooks</i> que podem ser utilizados quando solicitados pelo professor. 		

Fonte: Os autores, 2018.

Quadro 3 - Aula 2.

René Descartes		
Conteúdo	Competências	Recursos
O método cartesiano	Estabelecer um método científico universal.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b9AgAAUEIzk
A metafísica	Compreender as mediações cartesianas sobre a metafísica	Aula expositiva.
David Hume		
Teoria do Conhecimento	Compreender o conhecimento como estabelecido por meio da experiência sensível do homem.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z9mAph7O25k
Empirismo e racionalismo	Estabelecer as distinções entre empirismo e racionalismo.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UItCBkbMQQc
O problema da causalidade	Perceber o princípio de causalidade como apenas uma crença.	Aula expositiva com recurso de <i>Power Point</i> .
Immanuel Kant		
Teoria do Conhecimento	Classificar as ideias de tangível e abstrato.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BC1ARxBD38g
Classificação do pensamento	Compreender a divisão do pensamento humano em proposições analíticas e	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BuvKyjhcS1o .

	sintéticas.	
Moral e Ética	Perceber a capacidade de o homem agir racionalmente.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dtJKzLO_0OE
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A opção pela exibição de vídeos, em alguns momentos, se dá por uma questão de otimização do tempo disponível. Em possíveis adaptações desta sequência didática, o docente poderá optar por outras estratégias didáticas. - Ao final das exibições dos vídeos é importante o professor comentar alguns pontos principais e dar a palavra aos alunos para que tirem suas dúvidas. - Nesta aula foi utilizado o recurso de projeção de <i>slides</i> por meio do <i>Power Point</i>. 		

Fonte: Os autores, 2018.

Quadro 4 - Aula 3.

Friedrich Nietzsche		
Conteúdo	Competências	Recursos
A morte de Deus	Compreender a aparente contradição da morte de Deus.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2igS00IHj9Y .
A Genealogia	Compreender a filosofia histórica.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=60rYuW9o8OY .
A Moral	Perceber a moral como força de valorização.	Exibição de vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V9hh6o1xmZM
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em função desta aula ser apenas sobre um filósofo, optou-se pelos vídeos para que depois pudesse ser realizado um debate acerca dos assuntos abordados. 		

Fonte: Os autores, 2018.

Ressalte-se que os temas filosóficos elencados nas tabelas são densos e, evidentemente, não poderão ser aprofundados como o desejado. Não há muito como fugir dessa realidade, uma vez que a EJA possui o currículo condensado, de forma que o aluno conclua os estudos em menos tempo. Nas escolas SESI-RJ esse tempo é de um ano e meio, o que obriga o docente a ser bastante objetivo no planejamento pedagógico. A intenção, no entanto, é que com a utilização do jogo eles possam ser aprofundados de forma que a aprendizagem seja construída de maneira lúdica.

O jogo

O jogo proposto trata-se de um jogo de tabuleiro que, por sua natureza, segundo o proposto por Schulz *et al.* (2014), é um método atrativo em que o aluno não é apenas coadjuvante, mas sujeito que busca conhecer e desenvolver o raciocínio lógico. Segundo esses autores, o exercício da filosofia exige reflexão e prática, mas o que observamos na realidade é um ensino meramente historicista, negligenciando o pensamento crítico e a especulação em geral. A proposta, portanto, pretende alavancar possibilidades de reflexão que façam sentido na vida dos alunos por meio do desenvolvimento das competências inerentes à ludicidade (SANTOS, 1997; SOUZA, 2015).

Procuramos elaborar um jogo que se inspirasse em outro já existente – embora o jogo, em si, seja inédito - a fim de que pudéssemos prever algumas situações que possibilitassem o dinamismo. Para tanto, nos inspiramos no famoso *War*. O jogo foi elaborado para ser jogado por seis participantes. Por razões didáticas, as turmas foram divididas em seis grupos, de modo que cada um deles tivesse aproximadamente o mesmo número de integrantes. Cada grupo deverá receber uma caixinha com as peças de uma única cor que pode ser escolhida aleatoriamente ou por sorteio.

O pano de fundo do jogo é que o participante encarne o espírito do filósofo que representa e que está incluído dentro de seu país. Lembramos que o jogo não tem nenhuma pretensão geográfica, de modo que cada filósofo, com seu respectivo país está dentro de um quadrante, que faz fronteiras com outros, sem nenhum embasamento na realidade. Dessa forma, cada peça do jogador corresponde a um “seguidor” das ideias desse filósofo que tem como objetivo expandir tais ideias a outros territórios.

Primeiramente, cada participante deve distribuir sete peças aleatoriamente no tabuleiro. A ideia inicial era de cinco peças, contudo, no desenrolar do jogo com a primeira turma, percebeu-se a necessidade de fazer essa pequena modificação de modo a tornar o jogo mais dinâmico. Ressalte-se que o jogador não é obrigado a colocar seus sete “seguidores” no território de seu filósofo, embora não seja também proibido.

Com as peças dispostas no tabuleiro, os objetivos são distribuídos e podem variar entre colocar um determinado número de “seguidores” dentro de dois territórios, que podem estar predeterminados ou definidos a priori, ou eliminar do jogo todos os “seguidores” de um outro filósofo. Um ajuste que foi feito neste momento, após a primeira utilização do jogo, foi a de elevar de cinco para sete o número de seguidores que devem ser colocados em cada território para que se cumpra o objetivo.

Com as peças distribuídas e os objetivos sorteados, o jogo tem seu início. Optou-

se que cada grupo jogasse os dados e que a ordem decrescente dos números tirados também seria a ordem de cada um no jogo. A primeira coisa a fazer é o grupo que iniciará jogar os dados. O resultado será o número de casas que ele poderá andar. Por exemplo, se o resultado dos dados for igual a nove, significa que o participante poderá andar nove casas com um de seus “seguidores”. A jogada, no entanto, poderá também ser compartilhada, com um “seguidor” andando cinco casas e outro quatro, por exemplo. Importante notar que esse movimento, ou seja, em qual direção a peça irá se mover, deverá obedecer a estratégia a ser traçada pelo participante. Ao final desse movimento, o participante poderá desafiar, ou não, um “seguidor” de outro filósofo. Esse desafio, no entanto, só poderá ocorrer contra peças oponentes que façam fronteira com o quadrante no qual a peça se encontra. Por fronteira entende-se os quadrantes ao lado, acima, abaixo e nas diagonais.

Quando há um desafio uma pergunta deve ser respondida. Por exemplo, se o jogador A desafia o jogador B, A deve responder a uma pergunta a ser lida por B. Os cartões com as perguntas devem ficar ao lado do tabuleiro, virados para baixo.

As perguntas contidas nos cartões versam sobre um dos seis filósofos abordados no jogo. Para cada pergunta há três opções de respostas, estando a correta em negrito. Se A acertar a resposta, a peça de B é excluída do jogo e A ocupa seu lugar.

Após isso, deverá contar o número de peças que têm no tabuleiro e dividir por dois; o resultado será o número de novos “seguidores” que poderão ser distribuídos no tabuleiro a critério da estratégia do jogador. Exemplo: se A tem oito peças no tabuleiro, poderá colocar mais quatro. Se, no entanto, tiver sete peças, como a metade de sete é três e meio, o número é arredondado para três. Contudo, no caso de A errar a resposta, sua peça é excluída e o jogo segue com a jogada do próximo participante.

Um aspecto importante a se enfatizar no jogo é que ele é um recurso didático. Na aplicação ele foi utilizado em sala de aula como parte da aula. O docente, portanto, deve avaliar a necessidade de, em alguns momentos, intervir para, por exemplo, esclarecer algum conceito no qual haja dúvida por parte dos alunos.

Este produto é um recurso a mais para a compreensão dos conteúdos curriculares. Sendo assim, é importante que ele seja utilizado dentro de um planejamento pedagógico, como o proposto aqui, ou qualquer outro. Dessa forma, observou-se na aplicação a necessidade do professor ir à lousa em alguns momentos para esclarecer dúvidas pertinentes ao conteúdo e inerentes ao jogo.

Após a aplicação, na aula seguinte, os alunos foram convidados a debater acerca

da experiência lúdica em sala de aula. Também responderam a um questionário em que puderam avaliar a eficácia do jogo enquanto recurso didático, além de propor sugestões que fizessem com que ele se tornasse mais dinâmico, interessante e eficaz. No item a seguir serão relatados os resultados do questionário e as sugestões dos alunos.

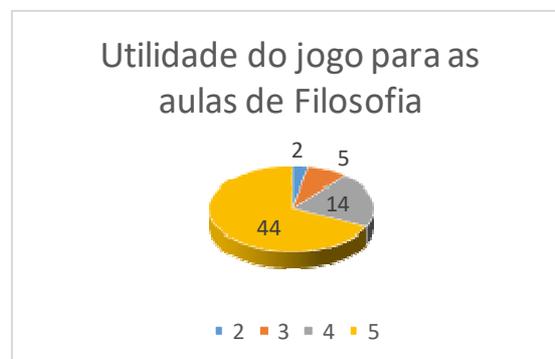
Empiria e análise de dados

Como docente e idealizador do recurso, é sempre uma satisfação ver os alunos usufruindo dele em sala de aula. Algumas questões relacionadas a melhorias no jogo são visíveis. Contudo, e ainda que a maioria dos participantes da pesquisa tenha dado um retorno positivo do produto, algumas informações levantadas no questionário de avaliação merecem atenção. Abaixo, serão apresentados os resultados dos questionários, além de se tentar tirar algumas conclusões, ainda que preliminares, acerca dos objetivos desta pesquisa.

O questionário foi construído com cinco perguntas, sendo as quatro primeiras objetivas e a última aberta, onde os alunos puderam apresentar sugestões, opiniões e críticas. Dessa forma, as Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam, na forma de gráficos, as impressões recolhidas dos alunos.

A pergunta de número 1 procurava saber o quanto o jogo foi útil para a compreensão dos conteúdos inerentes à disciplina Filosofia em uma escala de 1 a 5 em que 1 seria pouco útil e 5 muito útil. Nenhum participante marcou o número 1 (pouco útil).

Figura 1 - Utilidade do jogo.



Fonte: Os autores, 2018.

O resultado desta pergunta foi considerado satisfatório, uma vez que a grande

maioria (44 dos 66) atestou muita utilidade no uso do jogo, seguido de 14 que marcaram grau 4 de utilidade. Continuando de forma decrescente, 5 ficaram no meio termo e apenas 2 marcaram grau 2, o menor citado pelos alunos. Dessa forma, concluiu-se que o jogo, de fato, foi tido como útil pelos participantes da pesquisa no quesito ensino-aprendizagem de Filosofia. A seguir, são apresentadas as falas de alguns alunos expressas na pergunta de número 5, que se relacionam com a pergunta 1. *“O jogo é muito bom. Nos instigou a entender melhor os conteúdos para respondermos corretamente”* (Aluno 1). *“Críticas não tenho. Foi muito legal, pois fez as pessoas raciocinarem sobre as aulas passadas”* (Aluno 2).

A fala do aluno 2 é importante pois, à sua maneira ele mostra o caráter *continuum* da aprendizagem. Ou seja, o jogo não traz um conhecimento novo “do nada”, mas se encontra em uma proposta didática que é composta de um pré-jogo, ou contextualização da atividade. Esta por sua vez é precedida por outros conhecimentos ou aprendizagens que se entrelaçam com as que serão adquiridas, conforme nos atenta Souza; Cunha (2010). *“Eu não vi defeito no jogo, até então está perfeito”* (Aluno 3). *“Concordo que os jogos são muito úteis para o ensino, até mesmo para a interação geral dos alunos”* (Aluno 4).

A questão da interação é, sem dúvida, uma das mais relevantes quando tratamos de jogos em sala de aula. O depoimento do aluno 4 reforça o pensamento de Silva *et al.* (2016) quando este afirma que a utilização de elementos lúdicos pode favorecer a interação do aluno com os colegas. *“Achei difícil, porém interessante”* (Aluno 5). *“Meio de exercitar a mente. Nenhuma crítica a fazer”* (Aluno 6). *“Achei uma ótima forma de apresentar o conteúdo de estudo”* (Aluno 7).

A pergunta 2 tinha como objetivo saber a respeito da interação do jogo. Esta pergunta dizia respeito também à dinâmica da atividade, de modo que fosse algo realmente interessante e não mais uma atividade escolar vista como chata e maçante. As opções de resposta foram: imediata, um pouco lenta, muito lenta e não interagi. Nenhum participante respondeu que não interagiu.

Figura 2 - Interação.

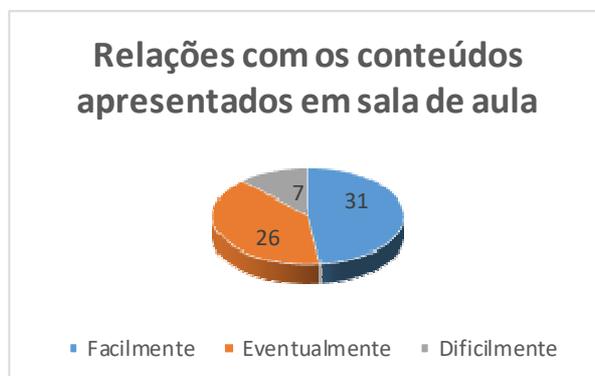


Fonte: Os autores, 2018.

Nesta pergunta o resultado foi considerado parcialmente satisfatório. Enquanto a maioria dos estudantes (36) disseram que interagiram com o jogo, um número considerável (27) expressou um pouco de lentidão em relação à interação. Apenas 1 achou a interação muito lenta.

A pergunta 3 versava sobre as possíveis relações feitas pelos alunos com os conteúdos apresentados em sala de aula. As opções eram facilmente, eventualmente, dificilmente e não consegui fazer relações. Ninguém atestou que não conseguiu fazer relações.

Figura 3 - Relações com os conteúdos.



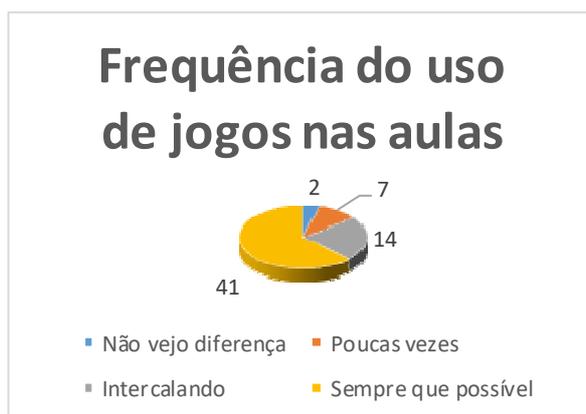
Fonte: Os autores, 2018.

Mais uma vez o resultado foi parcialmente satisfatório. A maioria dos alunos (31) atestou facilidade em relacionar o jogo com os conteúdos de sala de aula. Contudo, 26 alunos afirmaram ter feito essa relação eventualmente e 7, dificilmente. Presume-se que esse dado tenha relação com a escassez de tempo, peculiaridade da EJA, fazendo com que o recurso seja uma complementação aos conteúdos ministrados nas demais aulas, conforme apontaram Caminha; Oliveira (2010). Contudo, há algumas

controvérsias a esse respeito como afirmam as falas: “*É interessante, pois traz todos os conteúdos assistidos nas aulas*” (Aluno 8). “*Achei uma ótima forma de apresentar o conteúdo de estudo*” (Aluno 9).

A pergunta 4 arguia sobre a frequência com a qual os jogos devem ser utilizados em sala de aula. As opções de resposta eram: não vejo diferença, poucas vezes, intercalando e sempre que possível.

Figura 4 - Frequência dos jogos nas aulas.



Fonte: Os autores, 2018.

A maior parte dos alunos assinalou a opção “Sempre que possível” (41), seguidos de 14 que marcaram intercalando, 7 que querem poucas vezes e apenas 2 que não veem diferença. Este resultado foi considerado bastante simbólico, pois expressa um desejo dos alunos da EJA da escola. O uso de jogos em sala de aula, aqui, revela muito mais do que isso, mas o desejo de aulas diferenciadas que, de fato, deem significado aos conteúdos apresentados nas aulas. Segundo Silva *et al.* (2016), este desejo não é apenas de discentes, mas também de docentes. Esses dados se coadunam com o fato do aluno da EJA ser, em grande parte, trabalhador que procura a escola depois de um longo dia de trabalho e, por isso, necessita de ações educativas específicas que o integre com a comunidade escolar como um todo.

Aqui é pontuada a fala do aluno 30: “*Crítica nenhuma, foi bastante legal, todos em sala pegaram rápido como se joga. Achei bem legal, deveria ter mais vezes intercalando com as aulas*” (Aluno 30).

Esta fala é significativa por dois motivos: primeiro, porque o aluno diz que deveria ter mais vezes e segundo, porque acha que a utilização dos jogos deve ser intercalada com as aulas. No primeiro aspecto da fala percebe-se, embasados por tudo

que foi analisado até aqui, um certo desejo dos alunos se depararem com práticas didáticas diferenciadas, ou seja, que superem o conceito tradicional de aula. No segundo aspecto, observa-se que ainda persiste uma confusão entre o que é e o que não é aula. Quando na pergunta se coloca a opção “intercalando”, não é uma referência a intercalando com as aulas, mas com outras formas de aula. Ou seja, os alunos, de modo geral, ainda estão banhados na noção de que uma forma diferenciada de aula não é aula.

O jogo, neste caso, faz parte de uma sequência didática em que há diversas aulas, cada uma de uma forma, com recursos distintos ou semelhantes que, analisadas conjuntamente, têm o mesmo propósito, que é contribuir eficazmente no processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Apesar da difusão da educação de jovens e adultos nas últimas décadas, a multisseriação continua sendo desconhecida ou incompreendida. Muito difundida nas zonas rurais, quase não aparece nos centros urbanos e, quando evidenciada, é alvo de críticas. Por outro lado, a presença de classes multisseriadas pode significar uma boa oportunidade de inclusão ao aluno da EJA, dotado de diversas particularidades e quase sempre marcado pela exclusão. Sendo assim, procuramos discutir acerca da inserção de elementos lúdicos na sala de aula da EJA multisseriada. Embora haja poucas pesquisas sobre essa temática, acreditamos ser essa uma boa oportunidade de construção de aprendizagens significativas.

Como forma de ilustrar a importância da inserção de elementos lúdicos na EJA multisseriada, apresentamos uma sequência didática aplicada, com a utilização de um jogo filosófico. Os resultados acompanharam o referencial teórico proposto neste estudo no que diz respeito à emergência de se pensar novas práticas de ensino nessa realidade, sobretudo porque a maioria dos pesquisados atestou a importância do uso de jogos em sala de aula.

O objetivo deste trabalho não foi o de procurar respostas objetivas e definitivas, mas atentar às demandas dos próprios alunos e ampliar o leque de discussão sobre o assunto. No entanto, conclui-se que, dentro do universo pesquisado, a hipótese de que recursos lúdicos e multisseriação contribuem para o processo ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, tem embasamento nos dados apresentados. Em relação à multisseriação, mais especificamente, acredita-se ser uma questão não muito esclarecida aos alunos e

até mesmo aos professores, que muitas vezes ministram aulas como se estivessem em classes seriadas. Espera-se que este trabalho contribua também com popularização do debate acerca das classes multisseriadas.

Assim sendo, propomos com esta pesquisa que o debate acerca do uso de elementos lúdicos em classes multisseriadas da modalidade EJA seja ampliado com a presença de diversos atores: professores, alunos, pedagogos e as mais diversas comunidades escolares, a fim de que se possa entender melhor essa metodologia e melhor avaliar sua eficácia.

Referências

- BERRY, C. **Multigrade teaching**: a discussion document. 2010. Disponível em: <http://www.ioe.ac.uk>. Acesso em: 12 de dez. de 2018.
- BRAGA, Fabiana Marini; FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, mai.-ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, 23 dez. 1996.
- CAMINHA, I. S.; OLIVEIRA, A. L. Características da Educação de Jovens e Adultos na percepção de egressos matriculados no Ensino Superior. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10., 2010, São José dos Campos-SP. **Anais [...]**. São José dos Campos-SP: UNIVAP, 2010. p. 1-4.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 11-16.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L.M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JESUS, E. F.; MACHADO, L. C. Reflexões sobre proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos. *In*: CONGRESSO NORTE-MINEIRO DE PESQUISA EM

EDUCAÇÃO: DIFERENTES LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 3., 2011, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: Unimontes, 2011. v. 1. p. 1-22.

MONDIN, B. **O homem**: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica. Tradução R. L. de Ferreira e M. A. S. Ferrari. 12. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. EJA em Ponta Grossa: Características do Público Discente. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 41, p. 255-269, mar. 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639850>. Acesso em: 21 de jun. de 2018.

PEREIRA, Josiele Alves; RIBEIRO, Juliana Zanetti. O Lúdico como Recurso Didático no Ensino de Ciências Biológicas para Alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, Goiânia, n. 7, p. 381-386. 2015. Disponível em:

<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/347>. Acesso em: 7 de ago. de 2018.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 11, n. 18, p. 222-237, jul./dez. 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, p. 33-48, 2010.

SCHULZ, Ane; RIBAS, Carlos Eduardo; RUDA, Denise; BALABAN, Marcos; COSTA, Pâmela; NOYAMA, Samon. *Kairós*, Reflexões sobre o processo de construção de um jogo didático de filosofia. In: ALMEIDA, Antonio Charles Santiago de; SCHNORR, Gisele Moura; NOYAMA, Samon (orgs.). **Filosofia e escola**: vivências, desafios e possibilidades. São Paulo: LiberArs, 2014. p. 65-78.

SILVA, Gercivânia Gomes da; ARAÚJO, Cleônia Roberta Melo; FIGUEIREDO, Adriana de Carvalho. Jogos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos: Aceitação de Professores e Alunos. In: CONGRESSO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 14., 2016, Recife. **Anais [...]**. Recife: Fecomércio PE, 2016. p. 1-8.

SOUSA, K. C.; CUNHA, N. da S. Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de Teresina. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010. Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2010. p. 1-10.

SOUZA, Elaine Santana de. Uso de Jogos de *Role Playing Game* (RPG) como uma Estratégia Possível de Aprendizagem de Conteúdos de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. **Link Science Place - Revista Científica Interdisciplinar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 384-393, artigo nº 38, Julho/Setembro 2015.

TIELLET, C.A. *et al.* Atividades Digitais: Seu uso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v.5, n. 1, p. 1-9, Julho 2007.

Enviado em: 07/03/2019.

Aceito em: 09/05/2020.

Publicado em: 21/12/2020.