

IMAGENS QUE FALAM, JOGOS QUE ENSINAM, SABERES QUE LIBERTAM: TEMAS GERADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

José Souza Moreira¹

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0478-1591>.
E-MAIL: jose.moreira@arapiraca.ufal.br

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo potencializar o processo de aprendizagem de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da aplicação de um recurso lúdico que proporcionasse uma experiência educativa envolvente e significativa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que utilizou o bingo de imagens como ferramenta pedagógica em turmas da EJA. A atividade foi planejada para promover a participação ativa dos alunos, considerando suas vivências e desafios cotidianos. Os resultados indicaram que a ludicidade contribuiu para maior engajamento e participação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. O uso de jogos didáticos na EJA, além de favorecer o desenvolvimento de competências básicas, valoriza as experiências dos estudantes e fortalece a relação entre ensino e realidade social.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino e Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

IMAGES THAT SPEAK, GAMES THAT TEACH, KNOWLEDGE THAT LIBERATES: GENERATIVE THEMES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM A FREIRIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

The aim of the research was to enhance the process of learning to read and write in Youth and Adult Education (EJA) by applying a playful resource that would provide an engaging and meaningful educational experience. This is a qualitative study that used image bingo as a teaching tool in EJA classes. The activity was designed to promote the active participation of students, taking into account their daily experiences and challenges. The results indicated that playfulness contributed to greater student

¹ Mestre em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2019). Atuou como Professor de Ciências na Prefeitura Municipal de Arapiraca (2020-2022).

engagement and participation, making the learning process more meaningful. The use of didactic games in the EJA not only favors the development of basic skills, but also values the students' experiences and strengthens the relationship between teaching and social reality.

Keywords: Playfulness. Teaching and Learning. Youth and Adult Education.

IMÁGENES QUE HABLAN, JUEGOS QUE ENSEÑAN, CONOCIMIENTOS QUE LIBERAN: TEMAS GENERADORES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE LA PERSPECTIVA FREIRIANO

RESUMEN

El objetivo de la investigación era potenciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), mediante la aplicación de un recurso lúdico que proporcionara una experiencia educativa envolvente y significativa. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, que utilizó el bingo de imágenes como herramienta pedagógica en clases de EJA. La actividad se planificó para promover la participación activa de los alumnos, teniendo en cuenta sus experiencias y retos cotidianos. Los resultados indicaron que el carácter lúdico contribuyó a una mayor implicación y participación de los alumnos, haciendo que el proceso de aprendizaje fuera más significativo. El uso de juegos didácticos en la EJA, además de favorecer el desarrollo de competencias básicas, valora las experiencias de los estudiantes y fortalece la relación entre la enseñanza y la realidad social.

Palabras clave: Ludicidad. Enseñanza y aprendizaje. Educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

Compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é fundamental para refletirmos sobre as concepções históricas de educação compensatória e supletiva que marcaram essa modalidade e foram, por muito tempo, legitimadas pelas políticas educacionais. Tais concepções reforçaram uma lógica excludente e reducionista, que ainda hoje reverbera em práticas pedagógicas pouco sensíveis às realidades dos sujeitos da EJA. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade voltada à promoção da cidadania, rompendo com a lógica da exclusão e reafirmando o direito à educação ao longo da vida (Zeppone, 2011).

Essa perspectiva amplia o entendimento da educação como um processo contínuo, que transcende os espaços e tempos escolares, articulando-se com experiências formais e informais, vividas cotidianamente pelos educandos. Trata-se

de uma proposta que valoriza a construção do ser humano em sua totalidade, reconhecendo a diversidade de saberes e trajetórias, independentemente da idade, gênero ou etnia. Nesse sentido, a EJA brasileira se alinha ao conceito de educação permanente, cuja essência está em garantir oportunidades significativas de aprendizagem para todos, como aponta Duarte (2024).

A complexidade da EJA decorre não apenas das especificidades de seus sujeitos, mas também da necessidade de uma abordagem pedagógica que dialogue com suas vivências e conhecimentos prévios (Dos Santos *et al.*, 2010). Por muito tempo, a alfabetização de adultos foi reduzida à mera aquisição da leitura e da escrita, desconsiderando os contextos culturais, sociais e históricos dos educandos. No entanto, como nos lembra Freire (1996, p. 32), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O educador, portanto, deve assumir uma postura crítica e reflexiva diante de sua prática, reconhecendo que os saberes populares e o conhecimento oriundo do cotidiano dos alunos são pontos de partida para a construção do conhecimento escolar (Duarte, 2024).

Dos Santos *et al.* (2010) destaca que o professor da EJA precisa ir além da dimensão técnica do ensino e compreender a sala de aula como um espaço de encontro de histórias, culturas e saberes diversos. O resgate dessas histórias, muitas vezes silenciadas, é fundamental para que os estudantes se reconheçam como sujeitos do processo educativo. Para Freire (2014, p.45), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Assim, é preciso reconhecer que, ao buscar a escola, os alunos da EJA trazem consigo demandas específicas e o desejo de participar de forma plena na sociedade letrada, da qual historicamente foram excluídos (Macedo; Loureiro, 2025).

A história da EJA no Brasil remonta ao período colonial, quando os jesuítas introduziram o ensino de ofícios e comportamentos aos indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados. Ao longo dos séculos, campanhas e projetos tentaram garantir o acesso à escolarização básica para a população não alfabetizada, como as iniciativas da Primeira República (a partir de 1889) e os projetos educacionais implementados no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) (Duarte, 2024). Ainda assim, a EJA enfrenta até hoje desafios estruturais e metodológicos, o que impulsiona

pesquisas voltadas à busca por estratégias pedagógicas mais eficazes, dinâmicas e significativas (Macedo; Loureiro, 2025).

Entre essas estratégias, os jogos lúdicos têm se destacado como ferramentas que favorecem a aprendizagem e tornam o ambiente educacional mais prazeroso e inclusivo. O jogo, ao contrário de ser apenas um recurso de recreação, pode constituir-se como uma poderosa prática pedagógica, capaz de mobilizar conhecimentos prévios, estimular o raciocínio lógico, favorecer a cooperação e resgatar memórias afetivas dos alunos (Dos Santos, 2010). Como afirmam Leite e Soares (2020), embora o jogo muitas vezes seja associado ao lazer, ele carrega um potencial educativo que remonta à Antiguidade, sendo discutido por filósofos como Aristóteles e Platão. Contudo, é preciso superar a dicotomia entre “jogo como recreação” e “educação como trabalho escolar”, compreendendo-os como dimensões complementares no processo formativo.

A inserção de jogos na EJA, contudo, ainda enfrenta a escassez de materiais didáticos adaptados às especificidades dessa modalidade. Muitas vezes, é necessário que o próprio educador crie ou adapte recursos para garantir que as aulas sejam acessíveis, criativas e significativas (Da Costa *et al.*, 2025). Como observa Oliveira (2018), promover aulas lúdicas na EJA exige planejamento, sensibilidade e um compromisso com a diversidade de trajetórias e ritmos de aprendizagem.

Neste contexto, a presente pesquisa busca contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem na EJA, por meio da incorporação de práticas pedagógicas que conciliem ludicidade e intencionalidade educativa. A proposta de utilizar o *bingo* como tema gerador, nos termos freirianos, visa articular imagens, saberes e experiências dos educandos em torno de uma atividade que dialoga com seu cotidiano, sua memória e sua linguagem.

O *tema gerador*, como conceitua Freire (2014), é aquele que parte da realidade concreta dos sujeitos para promover a problematização e a construção coletiva do conhecimento. O *bingo*, nesse sentido, não é apenas um jogo, mas um meio de aproximar o universo simbólico dos alunos da EJA dos conteúdos escolares, promovendo um processo dialógico e transformador. Como aponta Freire; Guimarães (1993), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Dessa forma, ao utilizar práticas pedagógicas

que valorizam os saberes dos estudantes e os colocam no centro do processo educativo, contribuímos para uma educação libertadora, crítica e emancipatória.

A CONSTRUÇÃO DA EJA NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino no contexto histórico brasileiro, passou por transformações significativas ao longo do tempo, ainda que persistam inúmeros desafios para que sua efetivação ocorra de maneira plena e igualitária. A superação das desigualdades sociais que afetam os sujeitos da EJA exige não apenas políticas públicas consistentes, mas também práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de trajetórias e saberes dos educandos (Oliveira, 2018).

Os primeiros registros daquilo que hoje compreendemos como EJA remontam ao período colonial, quando os jesuítas introduziram práticas educativas voltadas à catequização de indígenas e, posteriormente, de negros escravizados. Já no Brasil Império, em 1876, foram implementadas as primeiras experiências de ensino noturno voltadas a adultos, sob a denominação de instrução ou educação popular. A partir da promulgação da Lei Saraiva, em 1882, que proibia o voto de analfabetos, a escolarização passou a ser associada à ascensão social, enquanto o analfabetismo passou a ser visto como sinal de incapacidade e incompetência, reforçando práticas excludentes e discriminatórias (Gohn, 2001).

O artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 estabelece como dever do Estado garantir o acesso à educação básica obrigatória, inclusive para aqueles que não a concluíram na idade considerada adequada (BRASIL, 1988). Dessa forma, reconhece-se o direito dos jovens e adultos à educação, ratificando a responsabilidade do Estado em ofertar a modalidade EJA de maneira inclusiva e acessível (Leite; Soares, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) normatiza a EJA como parte integrante da educação básica. O artigo 37º da referida lei estabelece que essa modalidade é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade apropriada. Tal previsão legal reconhece a especificidade dos sujeitos da EJA, cuja trajetória escolar foi, muitas vezes, marcada por situações de exclusão, seja pelo abandono forçado

dos estudos em razão de condições socioeconômicas adversas, seja pela vivência de práticas escolares excludentes e descontextualizadas (Duarte, 2024).

Ainda segundo a LDB, no inciso VII do artigo 4º, deve-se garantir aos jovens e adultos o direito à educação escolar com características e modalidades adequadas às suas necessidades, assegurando, especialmente aos que são trabalhadores, condições efetivas de acesso e permanência na escola (Brasil, 2005). Tanto a Constituição quanto a LDB defendem uma estrutura diferenciada para a EJA, que leve em consideração a realidade dos estudantes, os quais, em sua maioria, conciliam o trabalho com os estudos e, muitas vezes, também exercem a função de provedores familiares (Leite; Soares, 2020).

No ano de 2000, a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sob a relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury, representou um marco importante na consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Esse documento reafirma o direito subjetivo dos cidadãos à educação e confere à modalidade três funções essenciais: reparadora, equalizadora e qualificadora. Além disso, destaca a necessidade de contextualizar os currículos e metodologias, bem como de promover a formação específica de educadores e educandos, diferenciando a EJA de propostas de aceleração de estudos e reforçando sua identidade própria no cenário educacional brasileiro (Melo; Silva; Lopes, 2016).

A mais recente normativa de relevância nacional voltada à Educação de Jovens e Adultos é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2021, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, considerando as transformações sociais, culturais e econômicas do país. Essa resolução reforça a EJA como uma modalidade da Educação Básica que deve garantir o direito à aprendizagem ao longo da vida, promovendo a inclusão e a equidade. O documento reafirma a função reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA e enfatiza a necessidade de propostas pedagógicas contextualizadas, integradas à realidade dos estudantes, com metodologias flexíveis, interdisciplinares e que respeitem os tempos e ritmos próprios dos sujeitos da EJA. Além disso, a resolução orienta os sistemas de ensino a assegurarem estratégias que articulem a formação geral com a qualificação profissional, valorizando os saberes prévios dos educandos e fortalecendo o vínculo entre educação, trabalho e cidadania (Brasil, 2021).

LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: INCENTIVO, ENGAJAMENTO E SIGNIFICADO

A ludicidade deve ser compreendida como necessidade intrínseca ao ser humano em todas as fases da vida, não se restringindo à mera diversão. Para Paulo Freire (1996), a ludicidade integra-se à educação como forma de praxis, em que o jogo e a brincadeira tornam-se instrumentos de problematização e transformação da realidade. Nesse sentido, o lúdico não se limita a entreter, mas constitui estratégia pedagógica capaz de promover a construção conjunta de conhecimento, ao permitir que educadores e educandos atuem dialeticamente na “nomeação do mundo”.

Entende-se o lúdico como necessidade básica que articula aspectos da personalidade, do corpo e da mente, integrando-se às dinâmicas essenciais da experiência humana. Freire enfatiza que a educação deve partir das experiências de vida dos sujeitos, tornando-os coautores de seu processo formativo; por isso, práticas lúdicas adaptadas à realidade de cada educando fortalecem sua motivação e autonomia. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo, a ludicidade assume papel central ao reconhecer e valorizar saberes populares, aproximando o ensino de significados concretos (Vitório; Porto; Borghi, 2021).

Na perspectiva dialógica proposta por Freire (1996), a escola constitui espaço de troca de saberes, no qual professores e alunos interagem de modo recíproco em busca de aprendizagens críticas e significativas. Historicamente, o docente foi concebido como único detentor do conhecimento, ao passo que os estudantes desempenhavam papel passivo. A pedagogia freiriana, ao promover a problematização coletiva, subverte essa lógica, conferindo às atividades lúdicas caráter de investigação e reflexão sobre o cotidiano e suas contradições (Guimarães; Santos, 2022).

Importa ressaltar que o lúdico não se confunde com jogos ou brincadeiras isoladas, desprovidas de fundamentação pedagógica. Pelo contrário, ele deve estar alicerçado em objetivos educacionais e na mediação intencional do professor, que articula alfabetização, letramento e alfabetizar letrando, formando os educandos como sujeitos críticos de seu processo. Conforme Freire, cada atividade lúdica constitui um “texto” a ser decodificado e ressignificado coletivamente, potencializando a

conscientização (conscientização) e a capacidade de intervenção social (Santana, 2020).

Conforme Vygotsky (2003), o caráter lúdico exerce influência decisiva no desenvolvimento humano, aprimorando modalidades de ação, estimulando a curiosidade e fomentando iniciativa e autoconfiança. Em consonância com Freire, que vê no diálogo e na cultura do educando fontes de conhecimento legítimas, o lúdico também contribui ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e das emoções, constituindo-se como elemento central na formação integral do sujeito (Vitório; Porto; Borghi, 2021).

No âmbito da EJA, a aprendizagem transcende a decodificação de símbolos escritos e exige articulação com as vivências concretas dos educandos, muitos dos quais lidam diariamente com trabalhos extenuantes (Oliveira, 2018). Inspirado na pedagogia freiriana, o professor-mediador planeja atividades lúdicas que valorizem trajetórias individuais e saberes comunitários, promovendo aprendizagens contextualizadas e fortalecendo o protagonismo dos alunos. Dessa forma, a ludicidade se confirma como prática de liberdade e humanização, capaz de gerar mudanças significativas na formação de jovens e adultos (Vasconcelos *et al.* 2024).

TEMAS GERADORES NA EJA: INTERFACES ENTRE COTIDIANO, CONSCIENTIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

Os temas geradores, conforme postulados por Paulo Freire (1996), constituem-se em elementos emergentes da realidade vivida pelos educandos e funcionam como pontos de partida para o processo de problematização crítica na prática pedagógica. Ao eleger temas nascidos do cotidiano, como trabalho, moradia, lazer e cultura, o educador possibilita um diálogo autêntico em que as experiências de vida dos sujeitos orientam a construção coletiva de conhecimento e a ação transformadora (Freire, 2014).

Na perspectiva freiriana, os temas geradores não são conteúdos escolares pré-estabelecidos; são eixos temáticos que articulam teoria e práxis por meio de um processo dialógico. Por meio da pesquisa participativa, professores e alunos identificam situações concretas que despertam inquietação e curiosidade, fomentando

a conscientização e conduzindo o grupo a refletir sobre as contradições de sua realidade social (Freire, 1996).

A pesquisa-ação educativa, segundo Thiollent (2022), encontra nos temas geradores um instrumento metodológico capaz de integrar investigação e intervenção social. Essa abordagem desenvolve-se em ciclos de ação, observação e reflexão, permitindo ao coletivo escolar examinar criticamente os problemas identificados e experimentar novas práticas em resposta às demandas emergentes, estabelecendo um contínuo movimento de retroalimentação entre teoria e prática.

Baldissera (2001) apontam que a seleção de temas geradores deve considerar três dimensões interdependentes: factual, simbólica e problematizadora. A dimensão factual refere-se aos aspectos objetivos da realidade; a simbólica remete aos significados culturais atribuídos pelos sujeitos; e a problematizadora diz respeito ao potencial de suscitar indagações profundas. Essa articulação assegura que o tema seja simultaneamente concreto e instigante, mobilizando o pensamento crítico e a investigação coletiva.

Em estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos, Haddad (2022) evidencia que a aplicação de temas geradores vinculados a direitos humanos, trabalho e cidadania aumenta significativamente o engajamento dos educandos. A incorporação de recursos lúdicos e tecnologias digitais potencializa ainda mais o processo problematizador, ampliando as linguagens de expressão e fortalecendo o protagonismo dos aprendizes. Todavia, Haddad alerta para a necessidade de formação continuada dos professores, a fim de assegurar mediações pedagógicas eficazes e evitar a instrumentalização superficial dos temas (Haddad, 2002).

Nesse sentido, os temas geradores representam um alicerce epistemológico e metodológico imprescindível para uma educação libertadora, pois promovem a integração entre teoria e prática, contextualizam o currículo e valorizam as vivências dos sujeitos. Ancorada na pedagogia crítica freiriana, essa perspectiva reafirma a importância de uma escola reflexiva e participativa capaz de formar cidadãos críticos e ativos na transformação de sua realidade social (Fardim; Raggi, 2023).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de São Sebastião (AL), com 21 estudantes matriculados na turma de Educação de Jovens e Adultos, 1º segmento (1º ao 5º ano). Optou-se pela abordagem qualitativa, por permitir o aprofundamento na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas lúdicas em sala de aula (Minayo, 1992). A escolha dessa estratégia fundamenta-se em Godoy (1995), para quem a pesquisa qualitativa aproxima pesquisador e participantes, exigindo rigor ético e criatividade metodológica na investigação de fenômenos complexos.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante e registro audiovisual das sessões de Bingo didático, elaborado no Microsoft Word com cartelas multimodais (imagens e palavras) (Figura 1). Cada estudante recebia uma cartela distinta e, individualmente, deveria associar corretamente a palavra sorteada, que era escrita no quadro, com as figuras correspondentes (Figura 2). Essa técnica lúdica foi escolhida por seu potencial de engajamento e promoção da leitura e letramento, conforme defendem Silva (2024) e Rolim *et al.* (2017), que destacam o uso de jogos como recurso pedagógico para a alfabetização de adultos.

Figura 1 - Cartela do Bingo



Fonte: Autores (2025)

Figura 2 - Alunos preenchendo a cartela



Fonte: Autores (2025)

Para assegurar a confiança e a credibilidade dos resultados, adotaram-se procedimentos de triangulação de dados e de validação por pares. A triangulação envolveu a comparação entre os registros de campo, os diários de bordo e as falas

dos participantes (Flick, 2008). Em seguida, dois pesquisadores independentes realizaram a análise inicial dos documentos, seguido de discussão conjunta para reduzir vieses interpretativos e garantir consistência na interpretação hermenêutica (Alencar et al., 2012).

O tema gerador “Agricultura de São Sebastião” foi selecionado por refletir diretamente a realidade dos educandos e articular-se às práticas agrícolas locais (Freire, 2014). Ao eleger os principais cultivos, como milho, feijão, mandioca e frutas, conhecidos pelos participantes, assegurou-se a dimensão factual, simbólica e problematizadora necessária ao engajamento coletivo (Araújo, 2018). Essa escolha permitiu integrar conteúdos de letramento e alfabetização a situações reais do trabalho rural, ampliando a significância da atividade e potencializando a construção compartilhada de saberes conforme os princípios da pesquisa-ação educativa.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2010), que permite identificar unidades de sentido em discursos e ações. Inicialmente, procedeu-se à codificação aberta dos registros, seguida de agrupamento em categorias temáticas relativas a engajamento, compreensão lexical e interação social. Posteriormente, as categorias foram refinadas à luz dos objetivos de pesquisa, estabelecendo relações entre as práticas lúdicas e o processo de aprendizagem na EJA.

Após a aplicação do jogo, elaborou-se e aplicou-se um questionário composto por seis questões objetivas, com o propósito de aferir a percepção dos participantes sobre a dinâmica lúdica. Os dados quantitativos foram organizados e tabulados no software Microsoft Excel, sendo submetidos a análises estatísticas descritivas, incluindo distribuição de frequência, cálculo de médias aritméticas, correlação de Pearson e elaboração de gráficos para visualização dos resultados. Paralelamente, as observações de campo e eventuais comentários qualitativos registrados no instrumento foram submetidos à análise de conteúdo temática, o que possibilitou a definição de categorias analíticas representativas das impressões e sugestões dos educandos. Por fim, os achados quantitativos e qualitativos foram comparados e confrontados com pesquisas anteriores sobre ludicidade na Educação de Jovens e Adultos, de modo a situar os resultados no panorama da literatura especializada e evidenciar contribuições e possíveis lacunas para investigações futuras.

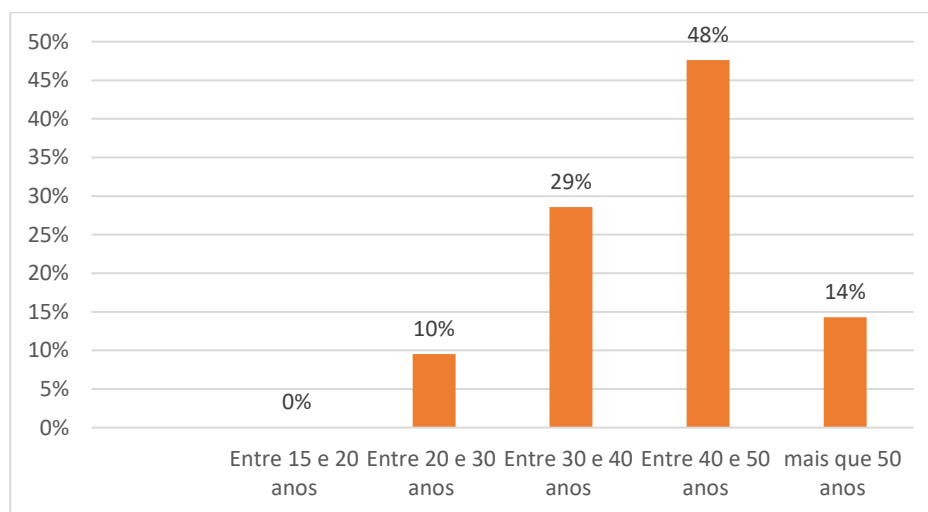
RESULTADOS E DISCUSSÕES

O jogo configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz, especialmente no ensino de Química, ao promover um ambiente de aprendizagem livre do medo de errar. Em um contexto lúdico, dinâmico e competitivo, os alunos são incentivados a participar ativamente das atividades, aprendendo de forma descontraída e motivada. Essa abordagem favorece o envolvimento emocional e cognitivo dos discentes, despertando o interesse e facilitando a compreensão dos conteúdos, de maneira semelhante à assimilação das regras dos jogos presentes em seu cotidiano (Laffin; alcoforado, 2022). Como destaca Silva (2023), o jogo, ao integrar o universo cultural do aluno, contribui significativamente para a construção do conhecimento, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

Dessa forma, a utilização de jogos no contexto escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, deve ser considerada uma prática pedagógica relevante, uma vez que contribui para ressignificar o processo de aprendizagem, respeitando os saberes prévios e as especificidades do público atendido.

Em relação ao perfil dos participantes da intervenção, observou-se que 81% são do sexo feminino, enquanto apenas 19% são do sexo masculino. Esses dados corroboram a literatura, que aponta maior predominância feminina na EJA, o que pode ser explicado por fatores socioculturais e econômicos, como a resistência masculina ao retorno aos estudos, o preconceito social e as longas jornadas de trabalho que dificultam o engajamento dos homens nesse tipo de ensino (Arroyo, 2017).

Quanto à faixa etária, 47,6% dos estudantes possuem entre 40 e 50 anos, evidenciando que se trata de um público que esteve afastado da escola por um longo período, conforme figura 3. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2021, a EJA deve considerar as trajetórias interrompidas de seus sujeitos, valorizando suas experiências e promovendo estratégias metodológicas que respeitem os tempos e ritmos de aprendizagem, sendo o jogo uma dessas possibilidades pedagógicas (Brasil, 2021).

Figura 3 - Distribuição de idade dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O gráfico revela que a maioria dos alunos participantes da pesquisa tem idade entre 40 e 50 anos (48%), seguida da faixa de 30 a 40 anos (29%). Esse dado evidencia um perfil etário característico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja clientela, em sua maioria, é composta por sujeitos que estiveram afastados da escola por longos períodos, muitas vezes em decorrência da exclusão social, do ingresso precoce no mercado de trabalho ou da falta de acesso a políticas públicas educacionais eficazes ao longo da vida (Arroyo, 2017).

A ausência de alunos entre 15 e 20 anos e a baixa presença de estudantes entre 20 e 30 anos (apenas 10%) reforçam o distanciamento dos sujeitos da educação formal nos anos esperados de escolarização, realidade que denuncia a ineficiência do sistema educacional brasileiro em garantir o direito à educação contínua e de qualidade para todos.

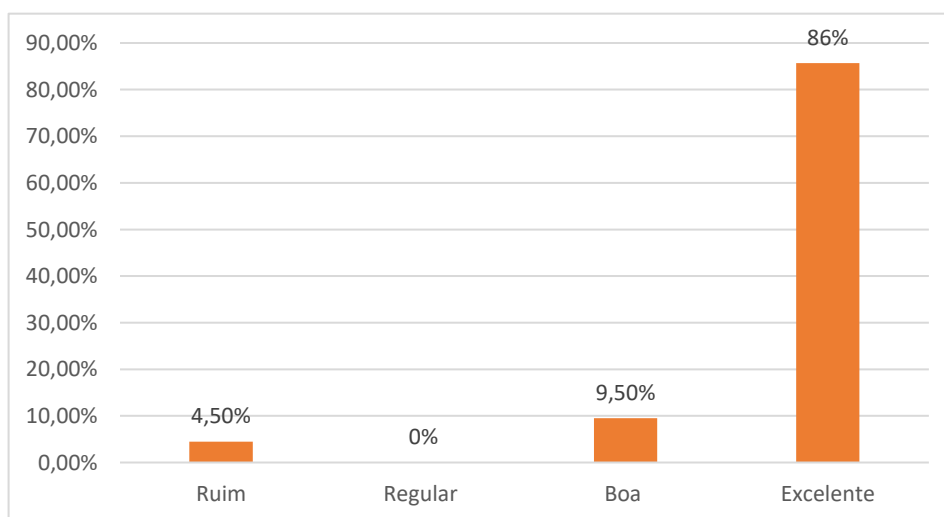
Outro dado alarmante diz respeito ao nível de alfabetização dos participantes: apenas 58% sabem ler e escrever, enquanto 42% não possuem essas habilidades básicas. Essa realidade expõe um dos maiores desafios da EJA: atuar não apenas como um espaço de escolarização tardia, mas como um espaço de garantia do direito ao letramento e à cidadania. Segundo Freire (2014), a alfabetização de jovens e adultos deve ir além do domínio técnico da leitura e da escrita, promovendo uma

prática educativa libertadora que possibilite a esses sujeitos lerem criticamente o mundo em que vivem.

Diante desse cenário, a adoção de práticas pedagógicas alternativas, como o uso de jogos educativos, torna-se uma estratégia essencial para motivar a aprendizagem, promover a inclusão e facilitar o processo de alfabetização e letramento. Como destaca a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, é dever da EJA desenvolver metodologias que respeitem os saberes e ritmos dos educandos, possibilitando o acesso ao conhecimento por meio de práticas significativas e contextualizadas (Brasil, 2021).

Conforme a Figura 4, 86% dos participantes classificaram a atividade como excelente, 9,5% como boa, 4,5% como ruim, e nenhum aluno a classificou como regular. Esses números são especialmente significativos quando contextualizados com a situação inicial observada: os alunos encontravam-se desmotivados, apresentando baixo rendimento escolar e severas dificuldades nas habilidades básicas de leitura e escrita.

Figura 4 – Expectativas e aceitação da proposta apresentada



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse cenário inicial é recorrente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que frequentemente atende sujeitos marcados por histórias de fracasso escolar e exclusão social. Segundo Freire (1996), a desmotivação e a negação do saber

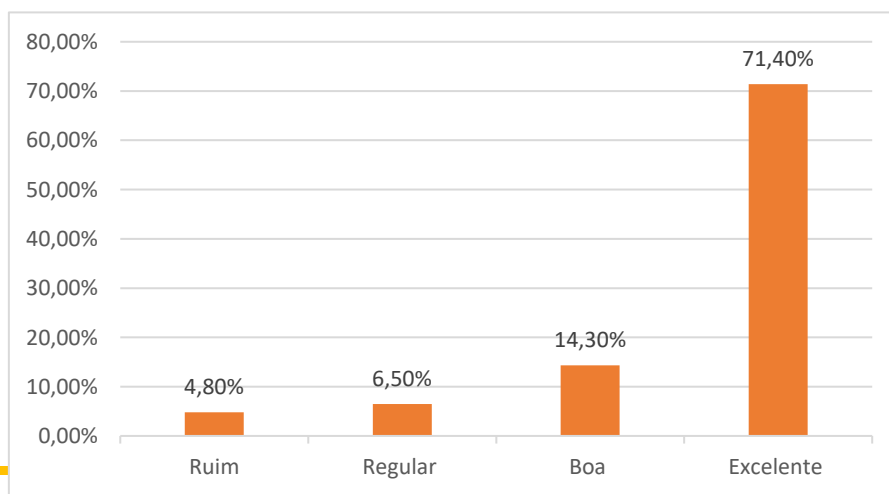
escolar são muitas vezes resultado de experiências educativas que não dialogam com a realidade e as necessidades concretas dos educandos. Assim, a proposta de intervenção fundamentada em práticas lúdicas e inclusivas representou uma ruptura com metodologias tradicionais que, até então, não despertavam o interesse nem promoviam o protagonismo dos estudantes.

A aceitação majoritária da atividade pode ser compreendida à luz da abordagem pedagógica problematizadora, que valoriza a escuta ativa, a construção coletiva do saber e o respeito aos saberes prévios dos sujeitos da EJA. Ao apresentar uma proposta que considera os interesses e as limitações dos alunos, o projeto contribuiu para a ressignificação do espaço escolar como lugar de pertencimento e aprendizagem significativa.

Além disso, o elevado índice de aprovação reforça a importância de estratégias didáticas inovadoras que promovam a participação ativa dos alunos e dialoguem com sua realidade sociocultural. A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 destaca que a EJA deve buscar metodologias flexíveis, significativas e integradoras, sendo a escuta das expectativas dos educandos uma etapa fundamental do planejamento pedagógico.

No que se refere à participação dos estudantes da EJA durante a realização da atividade, os dados representados na Figura 5 indicam que 71,4% dos alunos apresentaram uma participação excelente, enquanto 14,3% consideraram sua participação boa, 6,5% regular e apenas 4,8% classificaram-na como ruim. Esses resultados confirmam a efetividade do uso de jogos lúdicos como recurso metodológico para estimular a participação ativa dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 5 – Participação dos alunos durante a aula



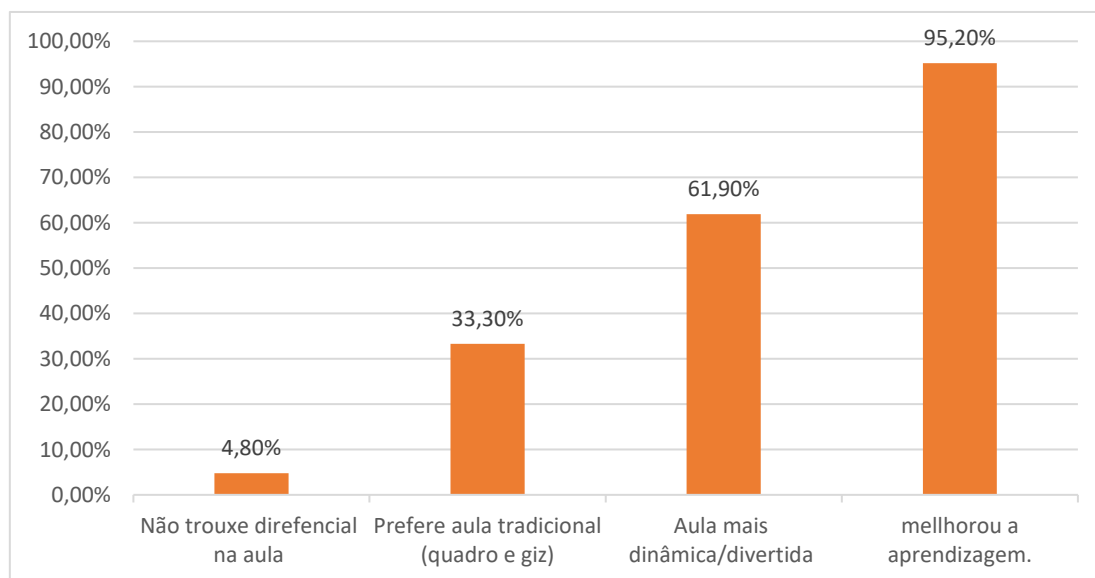
DOI: 10.26694/epeduc

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A elevada taxa de engajamento evidencia que práticas pedagógicas mediadas pelo jogo favorecem o protagonismo discente, proporcionando um ambiente mais dinâmico e motivador. Segundo Vitório; Porto; Borghi (2021), o jogo é uma linguagem universal da infância e da vida social que, quando utilizado de forma planejada, transforma-se em potente instrumento de ensino, capaz de integrar afetividade, cognição e ação. No contexto da EJA, essa abordagem adquire valor ainda maior, pois respeita a heterogeneidade das trajetórias escolares dos alunos e oferece oportunidades concretas de participação, experimentação e reconstrução do saber.

Além disso, como defende Vasconcelos *et al* (2024), o jogo não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como uma prática cultural que, inserida no contexto educativo, permite a mediação entre o conhecimento escolar e os saberes dos alunos. Essa perspectiva é especialmente relevante na Educação de Jovens e Adultos, onde a aprendizagem se torna mais significativa quando vinculada às experiências de vida dos sujeitos. O uso de jogos permite, portanto, uma aprendizagem ativa, crítica e contextualizada, elementos fundamentais para a reconstrução de trajetórias interrompidas e para a valorização do conhecimento popular no ambiente escolar.

Os resultados da aplicação da proposta pedagógica indicam um elevado grau de aceitação e percepção de benefício por parte dos estudantes. Observa-se que 95,2% dos discentes consideraram o recurso lúdico como responsável pela melhoria do próprio processo de aprendizagem, o que sugere um efeito positivo sobre a apropriação dos conteúdos. Ademais, 61,9% dos alunos apontaram que o jogo tornou as aulas mais dinâmicas e divertidas, reforçando a noção de que a atividade não apenas transmite conhecimento, mas também aumenta o engajamento. Apenas 4,8% não identificaram diferencial na aula e 33,3% mantiveram preferência pelo formato tradicional (quadro e giz), o que indica a existência de perfis variados de aprendizagem e a necessidade de diversificação de estratégias didáticas, conforme figura 6.

Figura 6 – Percepção dos alunos após a aplicação da intervenção proposta

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa variação de respostas espelha achados na literatura de metodologias ativas, que ressaltam a importância da combinação de abordagens para atender a diferentes estilos de aprendizagem (Freire, 1996). A forte adesão ao componente lúdico corrobora estudos que apontam a gamificação como elemento motivador, promovendo maior atenção e retenção de informações (Júnior, 2021). Além disso, a percepção de dinamismo nas aulas alinha-se às conclusões de Bonwell e Eison (1991), para quem práticas interativas e experimentais ampliam o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Por outro lado, a parcela de estudantes que prefere o método tradicional ou que não percebeu mudanças evidencia a existência de resistências e a necessidade de transição gradual. Vygotsky (2003) destaca que a introdução de novos recursos deve respeitar a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, de modo que o suporte do professor seja ajustado conforme a familiaridade com a inovação. Em síntese, os dados apontam para a eficácia do jogo como ferramenta de aprendizagem, mas também reforçam a importância de articulações cuidadosas entre práticas inovadoras e métodos convencionais, garantindo acessibilidade e autonomia para todos os aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional que exige atenção específica dos docentes e das políticas públicas. Seus estudantes convivem simultaneamente com demandas laborais, responsabilidades familiares e outras circunstâncias pessoais que interferem diretamente no rendimento em sala de aula.

Os resultados deste estudo indicam que a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas se revela fundamental para promover o engajamento dos alunos e reduzir os índices de evasão. A implementação de práticas inovadoras contribui para o estabelecimento de vínculos mais sólidos entre o estudante e o processo educativo.

As dinâmicas lúdicas demonstraram eficácia tanto no desenvolvimento de competências de letramento e alfabetização quanto no estímulo à participação, ao envolvimento e à colaboração entre professores e aprendizes. As abordagens baseadas em jogos favorecem a construção de significados e a apropriação de saberes de forma contextualizada.

Recomenda-se a incorporação sistemática de jogos educativos no currículo da EJA e a oferta de formação continuada para professores, objetivando o planejamento e a execução adequados dessas atividades. Tais medidas visam garantir ambientes de aprendizagem mais atraentes e inclusivos, capazes de atender às especificidades desse público.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Tatiane de Oliveira Silva; DO NASCIMENTO, Maria Angela Alves; ALENCAR, Bruno Rodrigues. Hermenêutica dialética: uma experiência enquanto método de análise na pesquisa sobre o acesso do usuário à assistência farmacêutica. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n. 2, p. 243-250, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/408/40823359017.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ARAÚJO, Eliane Pawlowski Oliveira. A dimensão simbólica como perspectiva heurística: possibilidades do uso do imaginário em investigações sobre o fenômeno infocomunicacional. **Tendências em CI**, 2018. Disponível em: https://enancib.marilia.unesp.br/index.php/EDICIC_2018/EDICIC_2018/paper/view/1724/1953. Acesso em 02 jul. 2025

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <https://rle.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Aprendizagem ativa: criando entusiasmo na sala de aula. Relatórios de educação superior da ASHE-ERIC de 1991**. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/661508530/Aprendizado-ativo-criando-entusiasmo-na-sala-de-aula-ERIC-Digest>. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 37, 6 jul. 2021. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 05 jun. 2025.

DA COSTA, Graciene Lopes Freire; DE SOUZA, Laury Vander Leandro; DA SILVA, Eliuvomar Cruz. A ludicidade como Metodologia de ensino no primeiro seguimento da Educação de jovens e adultos—EJA: Playfulness As A Teaching Methodology In The First Segment Of Young People And Adult Education-EJA. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/901>. Acesso em: 08 jun. 2025.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil—desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB. **ARACÊ**, v. 7, n. 4, p. 19559-19588, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4592>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DUARTE, Eduardo Dias. História da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil: Panorama histórico, político e social. **Revista Veritas de Difusão Científica**, v. 5, n. 2, p. 237-259, 2024. Disponível em: <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/85>. Acesso em 01 jun. 2025.

FARDIM, Simone Vieira Sant'Anna; RAGGI, Désirée Gonçalves. Temas transversais: uma intervenção pedagógica para emancipação de alunos da EJA. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 6, p. 166-179, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3668>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Paulo Freire e Sérgio Guimarães: aprendendo 7-As aventuras do jovem adolescente. 1993.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, p. 333-361, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2025.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; SANTOS, Rafaela da Conceição Martins. Educação E Ludicidade: Desenvolvendo Habilidades Na Educação De Jovens E Adultos Na Modalidade De Ensino Educação Especial Por Meio Da Ludicidade E Musicalização. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 8, p. e381764-e381764, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1764>. Acesso em: 30 maio 2025.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. III. Comitê dos Produtores da Informação Educacional. IV. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação., 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

JÚNIOR, Ulisses Gurgel Costa. A GAMIFICAÇÃO NA EJA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA INVERTIDA SÍNCRONA COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, pág. 206-220, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1878>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. Apresentação-Educação de Jovens e Adultos: uma análise de políticas públicas, dos sujeitos e de processos educativos. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602022000100901&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun. 2025.

LEITE, Maria Aparecida da Silva; SOARES, M. H. F. B. Jogo Pedagógico para o Ensino de Termoquímica em turmas de educação de jovens e adultos. **Química Nova na Escola**, v. 43, n. 3, p. 227-236, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marlon-Soares/publication/343939165_Jogo_Pedagogico_para_o_Ensino_de_Termoquimica_em_turmas_de_educacao_de_jovens_e_adultos/links/60632200299bf173677bb1c4/Jogo-Pedagogico-para-o-Ensino-de-Termoquimica-em-turmas-de-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

MACEDO, Jeremias Santos; LOUREIRO, Armando. Política De Inclusão Ou Exclusão? Um Olhar Sobre A Evasão/Abandono Escolar Na EJA. **Ensaios Pedagógicos**, v. 9, n. 1, p. 76-108, 2025. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/430>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1992. p. 269-269.

OLIVEIRA, Clarice de. **A ludicidade e os jogos didáticos na educação de jovens e adultos: reflexões sobre a prática. Trabalho de Conclusão de Curso**, Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181348>. Acesso em: 05 jun. 2025.

ROLIM, Aislan Rafael Lemos. **Explorando jogos de língua portuguesa como instrumentos facilitadores na alfabetização de jovens e adultos do campo**. Dissertação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9191/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SANTANA, Ruth Leite da Silva. A ludicidade na EJA: as experiências de duas educandas da primeira etapa do primeiro segmento na alfabetização e letramento de língua portuguesa. Monografia do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27213/1/2020_RuthLeiteDaSilvaSantana_tcc.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Verônica de Araújo Oliveira. **Jogos digitais e práticas de alfabetização e letramento na EJA Campo-PE**. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil). Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/bbdba86d97dec4f4c028355a7f7d6d21/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 14 jun. 2025.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>.

Acesso em: 15 jun. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2022.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina et al. Ludicidade No Processo De Alfabetização: Prazer E Aprender Em Diálogo. **Open Minds International Journal**, v. 5, n. 1, p. 68-85, 2024. Disponível em:

<https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/287>. Acesso em: 13 maio 2025.

VITÓRIO, Suely; PORTO, Klayton Santana; BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. A Ludicidade Como Ferramenta Pedagógica Para O Ensino De Ciências Na Educação De Jovens E Adultos Em Uma Escola Do Campo. **Revista Educação e Linguagens**, v. 10, n. 20, p. 137-162, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6655>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. A. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, p. 363-375, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 22 jun. 2025.