
JOGOS E BRINCADEIRAS: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PNAIC

Geisa Magela Veloso*
Claudia Aparecida Ferreira Machado**

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar representações de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre a utilização de jogos e brincadeiras, compreendidos como prática cultural inserida no processo de alfabetização. Foi desenvolvida pesquisa quali-quantitativa com professores de 119 municípios, sendo a cultura escolar analisada a partir de Frago (2000) e Julia (2001), que a compreendem como saberes, práticas, normas, prescrições e resistências. Constatou-se a permanência da tradição escolar nos processos de alfabetização, sendo que os jogos e brincadeiras constituem faces da renovação encetada pelas professoras, compreendidos como possibilidade de prazer, entretenimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras; Alfabetização; Cultura Escolar; PNAIC.

Introdução

Acompanhando tendência internacional de aumentar os anos de escolarização, o Brasil implementou as leis 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 e 11.114 de 16 de maio de 2005, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração com inserção das crianças de 6 anos que, até então, deveriam ser matriculadas na Educação Infantil. Para autores como Sarat (2009, p.09), essa mudança significou um “golpe na infância”, posto que o Ensino Fundamental se constitua por padrões rígidos, que visam alfabetizar e ensinar as crianças com tempo e hora marcados, sem flexibilidade de rotinas e conteúdos.

Frade (2008) considera que a entrada precoce das crianças na escola tem repercussão na continuidade de sua escolarização, podendo se constituir como condição para promover sua familiarização com o mundo da escrita. A autora entende, ainda, que a política de inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tem impactos estruturais na gestão da escola, no financiamento, nos custos de novas vagas, na construção de salas, no material didático, na adequação do mobiliário. E, mais do que isso, a política de ampliação do Ensino Fundamental não se faz sem mudanças na cultura pedagógica – a inclusão das crianças de 6 anos implica a revisão das práticas pedagógicas (FRADE, 2008).

* Doutora em Educação pela UFMG, Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), velosogeisa@gmail.com

** Doutora em Educação pela UFU, Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), claudiaparecida@gmail.com



Tal revisão nas práticas implica que o Ensino Fundamental precisa garantir o direito de aprendizagem e socialização das crianças, mas, também o seu direito de brincar e viver a infância. Intervenções pedagógicas que favoreçam mediações entre as crianças e a cultura escrita não podem se constituir pela rigidez do mundo adulto e pela ausência da ludicidade. Ao contrário, devem permitir a plenitude da infância e levar em conta as necessidades das crianças, para quem a linguagem do brincar é a principal forma de expressão, interação e conhecimento. Assim, é essencial construir rotinas de trabalho que se orientem para os conteúdos disciplinares e garantam os direitos de aprendizagem, mas não coloquem a criança como refém do tempo das aprendizagens.

Por compreender que as crianças são cidadãs de direito, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) propôs ações que visaram garantir sua alfabetização até, no máximo, 8 anos de idade ao final do ciclo de alfabetização, por reconhecer que, “na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012, p. 05). Tais ações, de diferentes ordens – formação continuada presencial para alfabetizadores; distribuição de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização –, foram propostas por um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e o Distrito Federal. Nesse acordo, para desenvolver as ações de formação dos professores, o Ministério da Educação (MEC) contou com a parceria de universidades públicas brasileiras.

No âmbito do PNAIC, compreende-se que o direito à alfabetização deva se processar por uma abordagem lúdica, que atenda o interesse e as motivações das crianças. No material impresso do PNAIC, Ferreira e Cavalcante (2012) defendem a ludicidade apoiadas em estudos de Piaget (1987), para quem a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Por essa lógica, as autoras defendem que as atividades escolares podem gerar prazer, interação e simulação de situações da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, favorecer o aprendizado dos conhecimentos escolares.

Ainda no PNAIC, Brainer *et all* (2012, p.06) defendem as atividades lúdicas que, naturalmente, já induzem à motivação e diversão, representando liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano, também permitindo o encontro das crianças com seus pares. “As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões”.

Dada a ampla presença dos jogos e brincadeiras nos processos de formação do PNAIC, em nosso estudo, orientamo-nos pelas seguintes indagações: As professoras participantes do Programa organizaram suas práticas pedagógicas para romper com a lógica disciplinar e produzir a inserção de



jogos, brincadeiras e atividades lúdicas em sala de aula? As professoras procuraram conciliar o tempo cronológico do processo de alfabetização com o tempo da liberdade, da imaginação e do brincar inerentes à criança?

Neste contexto, o artigo tem por objetivo analisar representações de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre a utilização de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, compreendidos como prática cultural inserida no processo de alfabetização.

Para melhor apresentação do estudo, o artigo encontra-se organizado em cinco seções: na primeira, apresenta-se o referencial teórico do estudo; na segunda, a metodologia utilizada para coleta e análise de dados; na terceira, apresentam-se dados quantitativos relativos aos conteúdos que as professoras consideram orientadores de sua ação educativa; na quarta seção, analisa-se a presença de jogos e brincadeiras na cultura escolar e nas práticas alfabetizadoras; e, por fim, na quinta e última seção, discutem-se as resistências interpostas ao trabalho com atividades lúdicas nas escolas.

1. Discutindo as bases teóricas do estudo

O brincar, os jogos e as brincadeiras são práticas culturais, que fazem parte da infância e do mundo das crianças. Kishimoto (2011) afirma que jogo, brinquedo e brincadeiras são expressões que se tornaram imprecisas, dada a grande variedade de significados a eles atribuídos, bem como a diversidade de fenômenos considerados como jogos. Para a autora, esta imprecisão conceitual reflete o pouco avanço dos estudos na área, sendo que o sentido usual atribuído a estes termos nos permite tomá-los como sinônimos –, dá a ver a ideia de objetos que servem para as crianças brincar, como também jogo de crianças e brincadeiras. Para Kishimoto (2011), a expressão jogo pertence a uma “grande família” com semelhanças e diferenças. Os jogos têm as regras como característica comum – há regras explícitas como no xadrez e implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que são as regras internas e ocultas que ordenam e conduzem as atividades.

Segundo Falkembach, o primeiro tipo de jogo na vida de uma criança é o jogo do exercício físico, sendo este um tipo de atividade que submete as crianças a vários comportamentos sem modificar suas estruturas, exercitando-as pelo simples prazer de executar uma ação. Esse jogo não inclui a interpretação de símbolos e também não possui regras explícitas. “Depois vem o jogo simbólico que consiste em satisfazer o “eu” e o jogo de regras que implica em compreender e seguir as regras estabelecidas formando as relações sociais nas crianças. São jogos com competição” (S/D, p.03).



Ao discutir o lugar do brincar, Vigotsky (1991) considera que, embora nem todo jogo seja prazeroso, não se deve ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no ato de brincar. O autor considera que, na idade pré-escolar, a criança se vê diante de uma grande quantidade de tendências e desejos, que não podem ser realizados de modo imediato, sendo este um fato gerador de grande tensão. E, “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brinquedo” (1991, p. 106).

Kishimoto (2011) situa o surgimento do jogo educativo na Grécia e Roma antigas. Para Platão, aprender brincando opõe-se à utilização de violência e de repressão. Para Aristóteles, o uso do jogo na educação das crianças pequenas deveria servir para imitar atividades sérias, de ocupação dos adultos, como forma de preparar para a vida futura. “Mas, nessa época, ainda não se discute o emprego do jogo como recurso para o ensino da leitura e do cálculo” (2011, p. 15). O interesse pelo jogo em sua relação com aprendizagens escolares aparece em Horácio e Quintiliano, que se referem às guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras. O interesse pelo jogo decresce com o advento do Cristianismo, que impõe uma educação disciplinadora, em que resta aos alunos a memorização e a obediência. Com o Renascimento, novas concepções pedagógicas reabilitam o jogo e os exercícios físicos, que foram banidos na Idade Média. Isso porque a felicidade terrestre passa a ser considerada legítima, não se exige a mortificação do corpo, mas o seu desenvolvimento. Assim, o jogo passa a incorporar o cotidiano dos jovens, considerado como uma tendência natural do ser humano, sendo que, aliado aos jogos do corpo, são acrescentados os do espírito.

Ao analisar a história das práticas e representações do jogo, Crespo (2007) afirma que, na transição do sec. XVIII para o sec. IX, o conhecimento sobre a realidade lúdica foi ampliado e aprofundado. Neste período, os cronistas e moralistas compreendiam e explicavam os jogos sob o ponto de vista da moral, enquanto os pedagogos defendiam a formação das crianças através do lúdico. Essa defesa era acompanhada da tese de que, para a diversão e distração da criança, as práticas lúdicas serviam para compensar situações de dor e sofrimento vivenciados pelas crianças pobres.

Crespo (2007, p. 15) também destaca a diferenciação dos jogos assinalada por S. Tomás de Aquino, no sec. XIII, ao afirmar que estes podiam ser classificados como exercícios de “recreação ou de repouso da alma” diante da “eventual fadiga das tarefas intelectuais”. O jogo também era visto por uma dimensão positiva na medida em que facilitava situações sociais favoráveis à afirmação da urbanidade e treino do bom humor, aspectos que, segundo o filósofo, eram importantes na aprendizagem da vida em comum.



Conforme Crespo (2007), a utilização dos jogos como recurso educativo ou pedagógico iniciou-se no sec. XVI, quando passou a se integrar a uma diversidade de práticas lúdicas envolvendo jogos físicos, de reflexão e de sorte. Essa nova modalidade impôs a racionalidade das práticas lúdicas, a delimitação dos espaços, tempos, regras e energia dos jogadores. No século XVIII, conforme Kishimoto (2011), popularizam-se os jogos. O início do século XIX presencia o fim da Revolução Francesa e o surgimento das inovações pedagógicas, em que se registra um esforço para colocar em prática os princípios defendidos por Rousseau, Pestalozzi e Froebel, educadores que têm o brincar e a brincadeira como atividades inerentes ao desenvolvimento das crianças e, portanto, importantes recursos formativos.

Em síntese, a partir de discussões propostas por Kishimoto (2011) e Crespo (2007), pode-se afirmar que o jogo educativo surge no século XVI, mas, apesar da ligação entre jogo e aprendizagem, predomina a ideia de recreação, do jogo como atividade que se contrapõe ao trabalho escolar, distração e descanso do trabalho árduo. Na junção entre a tarefa de educar e a necessidade irresistível de brincar, surge o jogo educativo – ao mesmo tempo, um recurso de ensino para o professor, mas um fim em si mesmo para a criança que quer brincar.

No Brasil, a preocupação com a ludicidade e a presença de jogos e brincadeiras destinadas à aprendizagem ocorre no âmbito do movimento da Escola Nova, que ganhou força a partir da década de 1920, promoveu a negação do processo verbalista de transmissão de conhecimento, atribuído à Escola Tradicional, colocando foco sobre a diversificação de estratégias didáticas na ação educativa. Esta é uma concepção que não secundariza os conteúdos, mas acabou por instaurar a dicotomia conteúdo-forma. Posteriormente, a Escola Tecnicista ampliou a valorização das metodologias, produzindo a hipertrofia da dimensão técnica, que passou a ser considerada como condição e garantia da qualidade dos processos educativos.

2. Discutindo a abordagem metodológica do estudo

Para captar representações sobre jogos e brincadeiras produzidas pelas professoras participantes do PNAIC e discutir as mudanças produzidas na cultura escolar, pesquisadoras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), que integram equipe de formação do Programa, desenvolveram pesquisa de natureza quali-quantitativa, priorizando o eixo interpretativo da realidade.

No processo de coleta de dados, participaram professoras vinculadas à rede pública de ensino de 119 municípios do Vale do Jequitinhonha e das regiões norte e central de Minas Gerais. Entre os meses de novembro e dezembro de 2014 foi aplicado o questionário 1 (sociocultural) a 3.322 professores bolsistas e, nos mesmos meses de 2015 foi aplicado questionário 2 (sobre o PNAIC)



a 3.152 professores participantes do Programa. Deste universo, 1.333 (42,29%) professores responderam ao questionário sociocultural e 1002 (31,78%) ao questionário sobre o PNAIC, sendo estes os sujeitos que constituem a amostra.

No processo de apresentação e análise dos dados, ao nos referirmos aos sujeitos do estudo, optamos por utilizar a expressão “professoras”, dada a prevalência das mulheres no exercício da profissão docente e da função alfabetizadora nas escolas.

No âmbito do estudo, analisa-se a cultura escolar a partir de proposições de Frago (2000) e Julia (2001), que a compreendem como saberes e práticas, normas, prescrições e resistências. Julia (2001, p. 9) descreve a cultura escolar “(...) como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, que podem ser captadas no imbricamento de normas, práticas, gestos, discursos e imagens, que conferem inteligibilidade aos modos de ser, fazer e pensar. Para Frago (2000), as culturas escolares envolvem diferentes práticas no interior das escolas, mas, também incluem teorias, regulamentações e resistência pelos sujeitos.

3. Jogos e brincadeiras como prática cultural e estratégia de ensino

No âmbito do PNAIC, os jogos e as brincadeiras se fizeram presentes como prática cultural inserida no processo de alfabetização, por diferentes perspectivas – inscritos nos cadernos da formação¹, no material didático² distribuído pelo MEC e nas metodologias desenvolvidas nos seminários presenciais, por meio de oficinas e vivência de experiências lúdicas.

Em consonância com as proposições do Programa, as professoras participantes do PNAIC revelam representações altamente positivas sobre a utilização de jogos pedagógicos e de brincadeiras no espaço da escola, visando às finalidades educativas e formadoras das crianças. As professoras compreendem que esses recursos favorecem o interesse dos alunos pela escola e estimulam o prazer em realizar as atividades propostas. Os professores também acreditam que as práticas potencialmente lúdicas favorecem as aprendizagens, o intercâmbio de ideias e a socialização de afetos e de conhecimentos, possibilitam aulas mais dinâmicas e atraentes para as crianças e para o próprio professor.

Estas representações refletem discussões/proposições do processo de formação e encontram-se ancoradas em conteúdos culturais em circulação em diferentes espaços educativos e tempos históricos, em que o jogo, as brincadeiras e o brincar se fizeram presentes como práticas educativas e recursos à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.



Visando captar as apropriações dos conteúdos propostos pelo PNAIC e dimensionar a incidência dos processos formativos no trabalho docente, solicitamos que as professoras listassem conteúdos abordados no processo de formação que, mais diretamente, orientam sua prática atual, que as levam pensar a alfabetização das crianças e agir em sala de aula em prol da garantia de seus direitos de aprendizagem. Posto que o instrumento de coleta de dados se constituía por questões abertas, as professoras puderam apresentar mais de uma resposta e, assim, dentre as 1.002 respondentes, obtivemos 1.410 indicações de conteúdos e/ou atividades orientadores das práticas. Deste conjunto recortamos respostas que dialogam com o campo da alfabetização e do letramento, sendo que os conteúdos com maior incidência foram: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, com 92 respostas, que equivalem a 9,1%; leitura deleite com 235 ou 23,45% de indicações; sequências didáticas com 270 ou 26,94% dos professores. Por sua vez, a ludicidade, os jogos e as brincadeiras – objeto de reflexão neste artigo – atingiram um total de 417 respostas ou 41,61% de incidência. A ludicidade foi indicada por 44 professoras ou 4,39%; as brincadeiras, poesia, músicas e cantos foram eleitas por 8 professoras ou 0,79%; as brincadeiras foram indicadas por 103 ou 10,27%; enquanto que os jogos foram apontados por 262 ou 26,14% de respostas.

Outra indagação dirigida às professoras refere-se às atividades e metodologias do PNAIC, que elas acreditam que continuarão a desenvolver em sua ação educativa, após o encerramento das ações de formação propostas. Tal indagação teve por finalidade captar a estabilidade das mudanças operadas/materializadas na cultura escolar. Para esta questão, as 1002 professoras apresentaram 3.307 respostas, sendo que os itens que obtiveram maior incidência, indicando uma intencionalidade de ser, frequentemente, realizada em sala de aula são: atividades interdisciplinares, com 109 indicações ou 10,87%; sequências didáticas, com frequência de 587 ou 58,58%; leitura deleite, apontada por 707 professoras ou 70,55%. Os jogos e as brincadeiras – objeto de análise neste artigo – também obtiveram indicações bastante significativas: as brincadeiras, com 520 ou 51,89% e os jogos pedagógicos, com 673 ou 67,16%. Há, ainda, um percentual de professoras que pretende realizar atividades de socialização e de integração entre as crianças, com 112 marcações ou 11,17% – atividades que, de modo geral, se materializam pela via de jogos e brincadeiras, mas, não apresentam finalidades educativas relacionadas aos conteúdos curriculares a serem apropriados pelas crianças e se encontram associados ao prazer e entretenimento.

Percebemos nessas respostas uma grande adesão às práticas lúdicas, consideradas pelas professoras como parte integrante e essencial dos processos de renovação de seus saberes e de sua prática pedagógica alfabetizadora.



4. Incorporação de jogos e brincadeiras nas práticas docentes

Em nosso estudo, percebemos que, à semelhança das discussões propostas por Kishimoto (2011), as professoras alfabetizadoras não estabelecem distinção entre jogos e brincadeiras; também não são alheias à importância do brincar e da função das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento das crianças. E, nos processos de formação do PNAIC, puderam, teoricamente, discutir os jogos e as brincadeiras como práticas culturais, vivenciar situações lúdicas, construir jogos pedagógicos, experimentar brincadeiras educativas, se reencontrar com cantigas e jogos tradicionais, ampliar suas concepções e produzir adesão aos jogos e brincadeiras, como parte integrante e permanente das atividades alfabetizadoras em sala de aula.

Nas representações das professoras, os seminários de formação possibilitaram um redirecionamento de sua prática, sendo que os jogos e as brincadeiras passaram a cumprir um papel importante na orientação do trabalho com as crianças e nas intervenções em sala de aula.

O pacto viabilizou a formação contínua dos profissionais, condições necessárias para uma prática pedagógica socialmente comprometida com a transformação da desigualdade e oferecendo a nós professores, melhores oportunidades de experiências e vivências, que propõem o desenvolvimento de jogos e leitura de deleite diariamente, que passou a fazer parte do meu dia a dia. Sempre procurei trabalhar através de jogos, mas não tinha o hábito de trabalhar todos os dias. Hoje eu sinto o dever de realizar diariamente (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

O Pacto Nacional pela alfabetização me ajudou a renovar mais minha prática pedagógica dentro de sala de aula. Pois já trabalhava, mas de forma solta e com o Pacto tive uma sequência de trabalho mais significativo. Durante todo o trabalho intervinha para ajudar as crianças a repensar suas decisões. E com isso analisei as dificuldades ainda presentes. Depois desse diagnóstico estou trabalhando as dificuldades encontradas de forma que eles possam ser sanadas. Vem também a importância da leitura de deleite diariamente, as brincadeiras, jogos, brinquedos que têm contribuído bastante para o desenvolvimento das crianças (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Com o Pacto pude enriquecer os meus planos de aula, planejar aulas diversificadas através de jogos, brincadeiras diferentes, a história faz a diferença de como a aula fica mais atraente e leva o aluno a ser mais participativo na oralidade (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Para as professoras, o PNAIC possibilitou a renovação de conceitos e gerou práticas mais adequadas à infância e às necessidades das crianças – para além do trabalho com papel e lápis, passaram a utilizar atividades e recursos lúdicos, que despertaram o interesse dos alunos.



O pacto, para mim, foi muito importante, pois contribui muito para minha formação, fazendo com que eu mudasse alguns conceitos que eu tinha e não eram proveitosas, para meus alunos, depois do pacto meus alunos ficaram muito mais empolgados com as aulas, pois passei a mudar minha prática sobre como ensinar, que as crianças não aprendem não é só com folhas, mas que com o lúdico os alunos aprendem muito mais, e também é uma maneira mais proveitosa para os alunos (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

O Pacto Nacional na Idade Certa, contribuiu de forma significativa para todos professores que buscam aperfeiçoar o seu trabalho na alfabetização. Através dos jogos podemos, de maneira lúdica, chamar a atenção dos alunos e transformar o ambiente escolar em um ambiente prazeroso. Além de conseguir bom êxito na aprendizagem dos educandos (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Essas representações das professoras podem ser compreendidas a partir de proposições de Charlot (2006), ao afirmar a necessidade de mobilização do interesse das crianças, como condição para que ocorram as aprendizagens. Ao abordar o discurso dos antipedagogos, o autor lembra que, para estes, não existe um problema pedagógico, posto que o único problema a ser resolvido é permitir que cada um encontre o conhecimento. Ainda para o autor, os antipedagogos alicerçam seus posicionamentos em bases contrárias à ludicidade na educação – compreendem que, ao inventar artifícios para aprender no prazer, a pedagogia perverte a juventude, afastando-a do labor e do verdadeiro saber, que somente pode ser alcançado com esforço e trabalho crítico. O erro daqueles que defendem essa posição é acreditar que a mera apresentação do conhecimento põe a inteligência em movimento (CHARLOT, 2006).

Para o autor, a questão fundamental a ser resolvida pelo professor é provocar a mobilização intelectual daquele que aprende, posto que a razão e o desejo de aprender não são mobilizados espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por cada indivíduo em situação de aprendizagem. Assim, o problema pedagógico fundamental é criar condições para que o “Eu empírico” se torne “Eu epistêmico”, ou seja, do indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber (CHARLOT, 2006).

Nas representações das professoras participantes do estudo, essa mobilização das crianças para a aprendizagem, conforme propõe Charlot (2006), se processou pela mudança na cultura escolar, que passou a tomar a ludicidade como eixo orientador. Em seus discursos, as professoras afirmam a importância do PNAIC para a ressignificação do fazer pedagógico, materializada pela utilização de leituras deleite, jogos e brincadeiras. Para as professoras, essa abordagem lúdica gerou mudanças nas atitudes das crianças, mobilizou seu desejo pelos conteúdos e conhecimentos. E o brincar na escola não se processou pelo simples prazer, posto que os jogos educativos têm sido utilizados como forma de garantir os direitos de aprendizagem. Cognitivamente engajadas, as



crianças passaram a realizar as atividades escolares com maior prazer, gerando aprendizagens e alegria no espaço da sala de aula:

Estar participando no PNAIC, para mim, significa uma grande mudança, uma inovação na minha prática pedagógica. As leituras deleite são interessantes e prazerosas, que levam as crianças ao mundo da fantasia, emocionar-se e aprender. A partir do momento que comecei a trabalhar baseada nos direitos de aprendizagem, com jogos e atividades lúdicas, percebi que a aprendizagem dos meus alunos melhora a cada dia. Sinto que eles resolvem as atividades propostas com mais prazer e entusiasmo (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

O Pacto causou um impacto muito bom na minha prática. Aprender a trabalhar com leitura deleite e jogos foi uma experiência muito boa, mudei totalmente a minha forma de trabalhar; aprendi a ensinar de forma lúdica, brincando, e os educandos estão aprendendo brincando. Desta forma aguça o desejo deles em participar e aprender. Foi uma impressão muito forte, amenizando as dificuldades enfrentadas na minha prática pedagógica (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Nos discursos das professoras fica evidente a influência do PNAIC, que muito contribuiu para seu crescimento pessoal. Mas, as professoras não perdem de vista o objetivo final da sua ação educativa – os alunos e sua aprendizagem, seu desenvolvimento social, cognitivo, ético, afetivo, cultural.

O Pacto ensina e diverte. O educador tem a oportunidade de conhecer e transmitir aos educandos uma aprendizagem alegre que permita um bom desenvolvimento em todos os aspectos: físico, emocional, social e intelectual (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

O Pacto trouxe novas representações para sala de aula, mostrando a realidade e o que se pode fazer para melhorar. Os alunos sentem-se com mais atitudes, confiantes e entusiasmados, aprendem brincando e estão aprendendo a gostar de ler, através do “cantinho da leitura” e os jogos trazem benefícios para a desenvoltura da matemática (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Em defesa da presença das atividades lúdicas, o material de formação do PNAIC aponta diferentes benefícios inscritos nos jogos e brincadeiras, que não se limitam aos conteúdos curriculares, mas abrangem dimensões outras do processo de desenvolvimento das crianças:

[...] do ponto de vista físico, cognitivo e social as brincadeiras trazem grandes benefícios para a criança. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades



perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Aprendem, ainda, a respeitar e a serem respeitadas (BRAINER *et al*, 2012, p.07).

A apropriação da ludicidade pelas professoras e sua inserção na cultura escolar encontram ressonância nos discursos que circulam socialmente e tomam jogos e brincadeiras como práticas culturais, mediadas pelo prazer e envolvimento daqueles que brincam.

Vale lembrar que, para Vigotsky (1991), o prazer não pode ser compreendido como característica definidora do brinquedo, posto que: 1) existem práticas que sejam mais intensamente prazerosas do que o brincar e; 2) existem jogos em que a própria atividade não é agradável, sobretudo, quando o resultado é desfavorável para as crianças. Apesar de o prazer não ser uma característica definidora do brinquedo, não se pode negar que o brinquedo preenche necessidades da criança. O autor chama a atenção para o fato de se descrever o desenvolvimento infantil como equivalente ao desenvolvimento de suas funções intelectuais, deslocando-se de um estágio para outro, situando a criança em um nível inferior ou superior. Contudo, se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos capazes de colocá-la em ação, não será possível compreender seu desenvolvimento, porque todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKY, 1991).

5. Resistências interpostas à utilização de jogos e brincadeiras

Em nosso estudo foi possível perceber que a abordagem lúdica conquistou as professoras e seus alunos. O uso de jogos e brincadeiras como recurso educativo não era estranho às professoras, ao contrário, o brincar já se fazia presente na cultura escolar. Mas, a partir do PNAIC, este foi potencializado, assumindo lugar importante no planejamento e no trabalho cotidiano com a alfabetização linguística e matemática, por romper com elementos já instaurados na cultura escolar, produzindo-se novos modos de ensinar e aprender.

Penso eu, ser um dos programas que mais tem auxiliado e ajudado o professor em matéria de conhecimento, incentivo e oportunidade de criação com história, jogos e brincadeiras como forma de aprendizagem. Teve também uma quebra de tabu com relação ao uso de conteúdo diferente em sala de aula (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Ao Pacto veio com intuito de refletir sobre a importância da leitura e dos jogos com criação do cantinho da leitura e da Matemática. Com o Pacto



aprendi que brincando com jogos e contando histórias para meus alunos estava ensinando de forma dinâmica, alegre e prazerosa e ao mesmo tempo despertando neles o gosto pela leitura e os jogos. O Pacto está sendo de grande utilidade, pois capacita os professores e contribui na formação de pessoas, nos faz crescer e inovar a nossa dinâmica em planejar (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

No entanto, para além dos consensos, procuramos captar e conferir visibilidade para as resistências interpostas pelos sujeitos, isso porque a compreensão das vozes dissonantes pode apontar lacunas e problemas que demandam a atenção daqueles que dirigem instituições, promovem ações de formação, propõem políticas públicas. Frago (2000), Nunes e Carvalho (1993) consideram que, no estudo das culturas escolares, não se pode desconsiderar as resistências. É importante compreender a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição, entender os usos que os indivíduos fizeram dos modelos que lhes foram impostos e dos objetos que lhes foram distribuídos.

Isto porque uma história dos usos não pode ignorar as resistências que os objetos ou modelos culturais oferecem à sua utilização, ou os limites que a ela impõem, o que traz inúmeras dificuldades, algumas conceituais e outras relativas à informação sobre os modelos ou objetos, cujos usos o pesquisador pretende privilegiar em suas investigações. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 52).

Por esse motivo, para além da aquiescência das professoras, procuramos mapear as resistências interpostas à realização de jogos e de brincadeiras em sala de aula. Ao falarem dos conteúdos e atividades que tiveram dificuldade em realizar em sala de aula, as professoras revelam:

A parte lúdica, pois havia uma certa resistência nesse sentido, mas durante o curso pude ver que é possível aprender brincando (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Os jogos, devido ter ficado adormecido antes, agora com o pacto houve o despertar para a realização do lúdico (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Ao analisar o conjunto das respostas, percebe-se que as dificuldades das professoras em aderir às práticas mais lúdicas e inserir jogos e brincadeiras em sua ação cotidiana relacionam-se, basicamente, a três elementos: a questão do tempo para o trabalho com os conteúdos escolares e as atividades lúdicas; à falta de recursos pedagógicos e materiais para a confecção de jogos; e à indisciplina dos alunos durante a realização das atividades.

Quanto à primeira dificuldade, pode-se depreender que a falta de tempo relaciona-se à ideia de que o espaço destinado às atividades lúdicas se constitui como perda, como um tempo roubado



às atividades curriculares programadas pela escola. Para estas professoras, inicialmente, foi necessário enfrentar esta falta de tempo e ceder lugar para a ludicidade, por compreender o brincar como atividade inerente à infância e o jogo como recurso e possibilidade formativa.

No processo de pesquisa, ao falarem sobre as atividades propostas pelo processo de formação, que se apresentaram como práticas de difícil realização com as crianças, o tempo se fez presente no discurso das professoras:

A dificuldade não foi a desenvolver as atividades, mas sim o tempo que é cobrado pela escola e/ou SME, apesar das especificidades dos alunos (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Trabalhar com os jogos ainda é um desafio por causa do quesito tempo. As atividades diferenciadas geram certa dificuldade (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

O trabalho com os jogos é muito bom! Mas demanda tempo. Mesmo assim realizo os jogos (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

O pacto para mim foi tido como um despertar, pois sempre gostei de usar jogos, fazer deleite em sala de aula, mas, às vezes a falta de tempo e um planejamento puxado fizeram com que a ludicidade fique em 2° plano (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Nessa discussão, a disponibilização de carga horária para as atividades lúdicas é permeada pelo receio de que estas sirvam apenas ao entretenimento, gerando-se o temor de se perder tempo ao possibilitar situações de jogos e brincadeiras. Conforme Kishimoto (2011), as divergências sobre o jogo na escola se relacionam à presença concomitante de suas duas funções – a educativa e a lúdica –, sendo que o equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. “Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino” (2011, p. 19). Daí ser necessário encontrar um lugar de equilíbrio entre o brincar e o educar, de forma a ser possível ensinar pela via das brincadeiras e jogos.

Quanto à segunda dificuldade – a falta de recursos como elemento dificultador para o trabalho lúdico em sala de aula –, as professoras não negam o valor dos jogos e os compreendem como estratégias que favorecem o desenvolvimento da linguagem e da matemática. No entanto, consideram difícil realizar atividades lúdicas na ausência de recursos didáticos e de condições estruturais na escola em que trabalham.

[...] O ponto negativo de todo trabalho é a falta de recursos na escola na qual trabalho, que dificulta a realização de atividades com jogos. A falta desses materiais é uma problemática que seria resolvida com mais investimentos em materiais pedagógicos, recursos humanos,



principalmente a valorização do professor, para que o mesmo não necessite trabalhar 2 cargos e assim possa dedicar ao máximo no seu trabalho. É valorizando o professor que o Brasil terá melhor educação do mundo (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Este ano não tive dificuldade com relação à leitura, pois recebemos livros, mas os jogos ainda são difíceis para confeccionar, pois não temos materiais (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Leitura de deleite: poucos livros na escola. Jogos: confecção demanda tempo e recursos financeiros (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Ao analisar a questão, é importante lembrar que a carência de materiais não constitui um empecilho para o desenvolvimento de atividades lúdicas, mas, não se pode desconsiderar a sua influência no processo pedagógico. Semeghini-Siqueira (2011, p. 160) destaca a relevância de se fazer investimentos em recursos educacionais apropriados, que possibilitem um percurso lúdico e eficaz na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque, “a possibilidade de se trabalhar com recursos, muito além da lousa e do giz, possibilitarão uma otimização das competências e habilidades necessárias para o aprender a ler e a escrever”. Por isso, a autora defende a instalação de uma “biblioteca-brinquedoteca” no armário, em cada sala do 1º ano, contendo objetos estéticos e objetos lúdicos, entre outros, que ultrapassem a mera presença de giz, livro didático, caderno, lápis e borracha.

Em nosso estudo, a terceira forma de resistência das professoras em relação ao trabalho com atividades lúdicas foi a alegação de que as crianças não se comportam bem durante a realização destas atividades. Ao falarem de seu trabalho, algumas professoras localizam nos jogos as dificuldades para desenvolverem uma proposta lúdica:

Os jogos, pelo fato de causar uma certa indisciplina, por causa da euforia e entusiasmo das crianças (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Os jogos, pois tenho uma sala de 1º ano com alunos com problemas sérios de comportamento (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Alguns jogos, as vezes trazem tumultos, ou falta material para confeccionar jogos (Professora da rede municipal, dezembro/2014).

Percebe-se que as professoras não são contrárias aos jogos e brincadeiras, mas encontram dificuldades didático-metodológicas para sua realização por compreenderem o movimento e a verbalização das crianças como interrupção. Sobre esta suposta indisciplina gerada pelos jogos e brincadeiras é importante refletirmos acerca do que as professoras compreendem como ato indisciplinado. Neste caso, há duas possibilidades associadas. De um lado, a indisciplina



compreendida como barulho e movimentação das crianças durante as atividades e, de outro lado, o desrespeito às regras do jogo.

Comprendemos que, nos dois casos, faz-se necessária uma revisão de concepções e práticas docentes. No primeiro, é importante destacar que a mudança de rotina pode gerar uma dinâmica diferenciada em sala de aula, especialmente se as crianças estão acostumadas com práticas tradicionais de organização e trabalho. No entanto, com a realização cotidiana de jogos e brincadeiras, tais práticas vão se tornando familiares às crianças e à professora que, em pouco tempo, não mais verá indisciplina, mas, trabalho e aprendizagem, alegria e compartilhamento de saberes. Nessa revisão conceptual, silêncio e quietude deixarão de ser compreendidos como condição de aprendizagem no espaço da escola.

No segundo caso, é preciso lembrar que os jogos comportam regras, que precisam ser consideradas pelas crianças, mas a sua presença não significa inflexibilidade e rigidez. O trabalho com as regras demanda autonomia para que sejam seguidas, recriadas ou adaptadas, conforme os interesses dos participantes e os objetivos previstos para a aula, ampliando desta forma as possibilidades das ações pedagógicas. Assim, é importante que as crianças possam compreender a função das regras, mas que também sejam convidadas a participar na reconstrução destas. Estes são desafios postos ao professor que deseja renovar o seu fazer e incluir os jogos e as brincadeiras no espaço da escola.

Considerações finais

Em nosso estudo, destacamos a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, sendo que a interdição dessa experiência, que é inerente ao ser humano, pode criar um tipo de isolamento que enfraquece os traços de humanidade em cada um, também impedindo outras importantes aprendizagens.

As análises nos permitiram constatar que, em relação ao processo de alfabetização, as ações de formação não produziram uma mudança radical nos saberes docentes, posto que alicerces sua atividade em saberes construídos no decurso de sua trajetória, com posicionamentos ligados a uma tradição pedagógica de alfabetizar com base em métodos mais estruturados, como a metodologia silábica e da soletração. Contudo, as ações de formação produziram certo rompimento com elementos desta cultura escolar já instaurada e materializada no trabalho com letras, sílabas e formação de palavras. E, assim, os modos de pensar e fazer foram reinventados pelas professoras, pela inserção de atividades que elas consideram como inovação, sobretudo, a ludicidade, que tem se materializado pela ampla presença dos jogos e brincadeiras como práticas culturais. Tais práticas têm sido compreendidas como possibilidade educativa e recurso essencial ao processo de alfabetização



das crianças, como atividade constitutiva do humano, em suas possibilidades de aprender e estar com o outro, de experimentar criativamente o conhecimento e possibilitar o processo de desenvolvimento.

Abstract:

The article aims to analyze representations of teachers participating in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) on the use of games and jokes, understood as a cultural practice inserted in the literacy process. Qualitative and quantitative research was carried out with teachers from 119 municipalities. The school culture was analyzed based on Frago (2000) and Julia (2001), who understood it as knowledge, practices, norms, prescriptions and resistances. It was verified the permanence of the school tradition in the processes of literacy, being that the games and jokes are faces of the renovation initiated by the teachers, understood as possibility of pleasure, entertainment and learning.

Keywords: Games and jokes; Literacy; School Culture; PNAIC

Referências

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BRASIL. **Formação do Professor Alfabetizador: Apresentação - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CATELLI JR, Roberto *et all.* Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa; Fundação Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>. Acesso 01 de fevereiro/2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

CRESPO, Jorge. As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime. In: LOPES, A. FARIA FILHO, L. M. FERNANDES, R. **Para a compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2017

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. O lúdico na sala de aula. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p



FRADE, Isabel Cristina A. Silva. Alfabetização na escola de 9 anos: desafios e rumos In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2008

FRAGO, Antonio Viñao. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Revista Contemporaneidade e Educação. Ano V, n. 7. 1 Sem/2000

JULIA, Dominique. *A Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. SBHR. Campinas-SP: Editora e Autores Associados. Jan/jun/2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987.

SARAT, Magda. A educação de Mozart: contribuições para a história da Educação das crianças. In: XII Simpósio Internacional Processo Civilizador – Civilização e Contemporaneidade. 10 a 13 de novembro de 2009. Recife. Acesso em 10 de janeiro de 2017. Disponível em http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Sarat.pdf

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. ESTUDOS RBEP. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Acesso em 10 de janeiro de 2017. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/563>

VIGOTSKY, Levy Seminovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Nos cadernos de formação do PNAIC, a unidade 4 abordou a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem: o ano 1 tem por tema “a ludicidade na sala de aula”, o ano 2 se organiza por um convite – “vamos brincar de construir as nossas e outras histórias” –, o ano 3 propõe “vamos brincar de reinventar histórias”, enquanto que o caderno de Educação do Campo aborda a temática “brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo”.

² No ano de 2013 foi distribuído um kit com 10 jogos voltados para a alfabetização linguística e em 2014 foi produzido um caderno de “jogos na alfabetização matemática”, que apresenta 26 jogos, acompanhados por um encarte de 120 páginas, com o modelo do material necessário para se utilizar com as crianças.

