


---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**TATIANA ANDRADE FERNANDES**

**O JOGO COMO RECURSO VIABILIZADOR DA  
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**



Rio Claro  
2015

TATIANA ANDRADE FERNANDES

O JOGO COMO RECURSO VIABILIZADOR DA APRENDIZAGEM NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2015

372.41 Fernandes, Tatiana Andrade  
F363j O jogo como recurso viabilizador da aprendizagem no processo de alfabetização na educação básica / Tatiana Andrade Fernandes. - Rio Claro, 2015  
78 f. : il., gráfs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Andréia Osti

1. Alfabetização. 2. Jogo. 3. Ensino fundamental. 4. Aprendizagem. I.  
Título.

*Aos meus pais Maria Gorete e Carlos Roberto.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de concluir mais uma etapa em minha vida.

Aos meus pais, Carlos e Gorete, por todos os ensinamentos e por me apoiarem em todas as minhas decisões e escolhas; e aos meus queridos irmãos, João e Mariana, por me incentivarem.

Aos meus familiares, especialmente meus tios (professores) Ir. Belarmina e José Lazaro, por compartilharem comigo suas experiências e vivências que muito me auxiliaram nessa caminhada.

Ao meu noivo Fábio, por sua paciência nos meus momentos difíceis, por ser meu maior incentivador e meu melhor amigo, pela sua cumplicidade e por seu carinho! E aos seus pais, Sandra e professor Carlos Vail, que com suas experiências (e aulas particulares!) tanto contribuíram para minha formação.

À minha querida professora orientadora, Andréia, por sua generosidade, pelo seu exemplo de profissionalismo e competência, por compartilhar tantos conhecimentos e por acreditar na concretização desse trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Bernadete, educadora exemplar, que me acompanhou desde meu Ensino Fundamental e que, com alegria, pude reencontrá-la neste espaço acadêmico.

Às minhas experiências no PIBID, que me possibilitaram inúmeras aprendizagens sobre a docência e, em especial, aos profissionais da E.M. Dante Egrégio, que me acolheram e tanto me ensinaram nos dois anos de vivência. Aos amigos que fiz durante esse projeto, com quem junto pude refletir sobre o que é ser professor e vivenciar o cotidiano escolar, e à professora Dr<sup>a</sup> Laura Chaluh, que na coordenação do PIBID, permitiu um olhar mais sensível e reflexivo sobre a docência.

À querida professora Bétsamar, que me acolheu em sua sala e, sem receios, compartilhou seus saberes, permitiu que eu vivenciasse essa deliciosa aventura que é ser professor e possibilitou o início deste trabalho.

A todos os professores do curso de Pedagogia, que possibilitaram tantas aprendizagens e reflexões sobre o educar.

E, por fim, agradeço às amigas que ganhei nessa trajetória, Larissa, Tamíres, Pâmela e Natalia, por todos os momentos que passamos juntas, bons e outros, nem tanto, e por tornarem essa caminhada mais leve e divertida!

## **OU ISTO OU AQUILO**

*Ou se tem a chuva e não se tem o sol,  
ou se tem o sol e não tem se tem a chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobre nos ares*

*É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
E vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.  
(MEIRELES, 1990, p.72).*

## RESUMO

Este trabalho objetivou verificar quais as contribuições da utilização dos jogos pedagógicos, enquanto recurso didático, para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, identificando publicações brasileiras de artigos, dissertações e teses nos últimos dez anos e quais as possibilidades do uso deste recurso no sentido de oferecer uma aprendizagem mais significativa e lúdica aos alunos, assegurando seus processos de aprendizagem. Os resultados indicam que, embora existam diversas temáticas que abordem a relação do jogo e a aprendizagem, há poucas publicações referentes ao jogo e à alfabetização. De modo geral, é possível afirmar que os jogos são recursos que possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita no processo de alfabetização inicial. Sendo assim, reitera-se que os jogos constituem-se recursos que viabilizam a aprendizagem no processo de alfabetização inicial e que se constituem em uma atividade diferenciada, que mobiliza na criança a dimensão lúdica do aprender.

**Palavras-Chave:** Jogo. Alfabetização. Levantamento Bibliográfico.

## **ABSTRACT**

This work's aim was to verify the contributions of educational games usage as a teaching resource in alphabetization and literacy process during elementary school initial years. For this, there was a bibliographical survey on the topic, identifying Brazilian publishing on articles, dissertations and theses over the last ten years and what were the possibilities to use this feature of offering a more meaningful and playful learning to students, ensuring their learning processes. The results indicate that, although there are several themes that address the game and learning, there is little published concerning game and literacy. Overall, it is possible to affirm that games are features that enable the learning of reading and writing in early literacy process. Therefore, it is reiterated that games constitute resources that enable learning in the early literacy process and constitutes in a different activity, which mobilizes the child in a playful dimension to learning.

**Key-words:** Game, Literacy, Bibliographical survey.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1: Categorias de trabalhos encontrados sobre jogos.....         | 18 |
| GRÁFICO 1 Publicações sobre jogos referentes aos últimos dez anos..... | 65 |
| GRÁFICO 2 Recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores.....   | 66 |
| GRÁFICO 3 Temáticas abordadas pelos trabalhos.....                     | 67 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 9  |
| 2 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: OS JOGOS NO CONTEXTO DA<br>ESCOLARIZAÇÃO..... | 16 |
| 3 JOGO: DISCUSSÃO SOBRE CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....                     | 35 |
| 3.1 Concepções do jogo / do lúdico .....                                | 41 |
| 4 O JOGO NO CONTEXTO ESCOLAR .....                                      | 46 |
| 5 O JOGO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....                | 59 |
| 6 ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE JOGOS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS.....          | 65 |
| 6.1 Análise quantitativa do estudo bibliográfico .....                  | 65 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 69 |

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema amplamente pesquisado no campo educacional, sendo muito recorrente em vários trabalhos; no entanto, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. Como dito, há muitas divergências sobre quais métodos, formas e modos são os mais indicados para que o processo de alfabetização ocorra de uma forma natural e eficaz. No entanto, podemos afirmar embasados numa perspectiva interacionista, que há certa aproximação entre alguns autores sobre o tema alfabetização (Tfouni, 1999, Kleiman, 2001, Soares, 2004, Leite, 2013, Monteiro e Soares, 2014,) quando esses afirmam que a aquisição da leitura e escrita, na atualidade, deve ser entendida como um processo social, em que a alfabetização é um conceito plural que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo diferentes práticas sociais, não se restringindo mais ao simples domínio do código e a atividades de codificação e decodificação.

Também é fato que o Brasil amarga em sua história o fracasso de inúmeros alunos que saem da escola sem estarem alfabetizados. De acordo com Silva (2007) nos últimos cinquenta anos, o Brasil não deixou de se apresentar como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização. Em 2004, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicavam que 10,5% da população com mais de dez anos de idade era analfabeta. Em termos regionais, o Nordeste é a região com os piores resultados em todas as faixas etárias, sendo que 15,3% da população com mais de 10 anos não sabe ler nem escrever. Se considerados apenas aqueles com mais de 25 anos, o índice chega a 21,3%. Já na região Sudeste, a taxa de analfabetismo é de 4,4% entre a população com mais de dez anos de idade.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2012), em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Em relação aos dados regionais, o Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil enquanto as regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo de 4,4% e 4,8%, respectivamente. Em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2

milhões de analfabetos. Esses índices evidenciam que a aquisição da leitura e escrita ainda é um problema social para grande parte da população brasileira, sobretudo a população que depende da escola pública.

Frente a essa realidade, o Governo Federal assume o compromisso de buscar políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura escolar, nas formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo. Podemos inferir que dentre essas ações propostas encontra-se a ampliação da educação básica obrigatória para nove anos e mais recentemente, o compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (MEC, 2013).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2013) é embasado por quatro princípios centrais em que se considera: 1) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação a esse último princípio – a ludicidade, há nos materiais didáticos e pedagógicos que foram distribuídos pelo Pacto às escolas e utilizados na capacitação dos professores alfabetizadores, vários jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. O objetivo do uso de jogos em sala de aula é apontado, nesses materiais, como um recurso importante ao processo de alfabetização, uma vez que os jogos possibilitam articular diversas áreas do conhecimento, permitem a participação de todas as crianças, independente de seus impedimentos e dificuldades, oportunizando ao professor formar agrupamentos de acordo com os conhecimentos das crianças. Nesse material que chegou às escolas para uso do docente, o jogo consta como atividade permanente, que pode ser coletiva ou individual, deve constar no planejamento do professor e é considerado, para além de uma atividade lúdica, uma atividade específica, que auxilia e direciona a intenção do professor no planejamento de atividades de leitura e escrita para a alfabetização.

De acordo com Seal e Silva (2012) os livros didáticos atuais muitas vezes pautam os textos e atividades de reflexão sobre a escrita alfabética em brincadeiras e jogos. E esses instrumentos têm se mostrado relevantes para compor o acervo de materiais utilizados na alfabetização. Leal, Mendonça, Morais e Lima (2008) também afirmam que no cotidiano da sala de aula, os professores devem buscar formas de tornar o ensino da alfabetização mais eficaz e estimulante. Consideram que uma dessas formas de aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem consiste no uso específico de jogos que, quando direcionados para a alfabetização e o ensino da língua materna, tornam o processo de aprendizagem revestido de significado, uma vez que integram o prazer e o aprender, bem como a interação com o outro.

Muitos são os autores que discutem as possibilidades e os benefícios dos jogos para o processo de aprendizagem. Macedo (2005) discorre sobre os aspectos benéficos do jogo no sentido da possibilidade que permite instituir na relação com o grupo; o contexto das regras e objetivos, que exploram os aspectos cognitivos do sujeito, como criação de estratégias e as formas utilizadas para o enfrentamento de situações-problemas.

Outros autores, como Moura (2011), Vieira e Oliveira (2010) destacam as propriedades que os jogos têm em desenvolver aspectos relacionados ao cognitivo e a socialização dos alunos. Moura (2011) apresenta que o lúdico nos processos educacionais promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, e que estas atividades podem proporcionar reflexos positivos ao processo ensino-aprendizagem, pois suscitam um aprendizado espontâneo e significativo. Já Vieira e Oliveira (2010) destacam que os atos de brincar e jogar são importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem para o estudante, sendo contribuições de estas atividades possibilitarem às crianças diversas experiências, a interação com outras pessoas, a organização de pensamento, a tomada de decisões, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a produção de conhecimento. As autoras defendem que é através de atividades assim que as crianças desenvolvem habilidades necessárias ao seu processo de alfabetização.

O jogo como recurso didático, segundo Borba (2007) é uma atividade planejada, que propicia a reflexão de conceitos linguísticos e constitui um modo diferente de ensinar e aprender, mas que ao incorporarem a ludicidade, propiciam novas e interessantes relações e interações entre as crianças e entre elas e o conhecimento. No processo de alfabetização, por exemplo, os jogos de rimas, lotos de palavras, jogos de memória, dentre outros, constituem formas de ensinar e de

direcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. Em consonância, Brandão et al (2010) define os jogos como ferramentas consideráveis para a alfabetização, por viabilizarem a reflexão dos alunos acerca do sistema de escrita, de forma lúdica. Afirmam ainda que através da utilização dos jogos os alunos podem consolidar aprendizagens ou adquirir novos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

Cabe esclarecer que essa pesquisa não faz uma separação entre o conceito alfabetização e letramento. Entendemos que esses dois processos são simultâneos, indissociáveis e independentes, embora possuam especificidades. Acreditamos que a alfabetização envolve o sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica e inclui habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, bem como a consciência fonológica, fonêmica e a identificação das relações grafema e fonema. Já o letramento implica a imersão na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita e supõe o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever os diversos gêneros textuais em função das diferentes condições, objetivos e demandas sociais.

Baseamo-nos na assertiva de Soares (2003) que afirma que estes dois conceitos (alfabetização e letramento) são indissociáveis. A autora denomina o processo de alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita, em seus aspectos alfabético e ortográfico; enquanto o processo de letramento caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita, ou seja, a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita.

Portanto, compreende-se que alfabetizar torna-se um processo mais amplo e complexo, pois envolve a necessidade de que o aluno, além de decodificar e codificar um texto (processo decorrente da alfabetização), também saiba utilizar estes códigos em suas práticas sociais (processo de letramento). Essa perspectiva modifica também o trabalho do professor, que precisa inserir no processo de ensino e aprendizagem esses dois processos em suas práticas. É aqui que reside a importância do trabalho com jogos.

Diversos estudos (Almeida, 2003, Brancher, Chenet e Oliveria, 2005, Chaguri, 2006, Kishimoto, 2008, dentre outros) atestam para a importância da ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar, sobretudo na alfabetização.

Mediante o exposto, visto a bibliografia e os documentos oficiais dirigidos a professores e agentes educacionais que foram distribuídos mais recentemente e que versam sobre este tema, bem como a discussão da entrada de alunos com seis anos no Ensino Fundamental e que acarretam também uma discussão da importância do lúdico na sala de aula, deseja-se com esta pesquisa investigar de que forma os jogos pedagógicos podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento. Pretende-se analisar como os jogos podem ser utilizados pelo professor, em sala de aula, e quais trabalhos vem sendo publicados sobre essa temática nos últimos dez anos.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é: compreender as contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento. Como objetivos específicos, tem-se:

- 1) Explorar a produção acadêmica por meio de um levantamento bibliográfico e analisar quais são os trabalhos publicados nos últimos dez anos que tratam do uso de jogos no processo de alfabetização;
- 2) Discutir quais resultados vêm sendo encontrados, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a utilização dos jogos para alfabetização no Brasil.

A metodologia utilizada neste trabalho compreende a investigação qualitativa que, dentre seus muitos aspectos que a caracterizam, pode-se destacar uma de suas particularidades, que é a predominância de dados descritivos. Ludke e Menga (1986) evidenciam que “Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes” (LUDKE; MENGA, 1986, p.12). Bogdan e Bilken (1994), ainda sobre a importância dos dados descritivos na pesquisa qualitativa, ressaltam a importância da escrita para nesse tipo de investigação: “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados”. (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 49).

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Em relação ao levantamento bibliográfico, esse foi direcionado para artigos que constam no banco de dados do Scientific Electronic Library OnLine (SciELO), nos Anais do Grupo de Trabalho da Anped – GT , e ao acervo digital das bibliotecas universitárias da Faculdade de Educação da UNESP, Unicamp e USP, selecionando apenas dissertações e teses também publicadas nos últimos dez anos.

Após o levantamento de todos os trabalhos que, efetivamente, constituíram nossa amostra, os mesmos foram analisados com base nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, tipo de participantes, objetivos, instrumentos e principais resultados. Esses critérios buscaram fornecer um conhecimento ampliado do trabalho analisado, ou seja, expor as informações necessárias que viabilizem uma visão clara sobre as contribuições que ele oferece através dos resultados encontrados.

Para uma melhor compreensão de como esses critérios foram analisados, detalhamos abaixo cada um deles separadamente:

- a) Local e tipo da pesquisa: será descrito o local onde a prática da pesquisa foi realizada, abordando cidade, estado e país. Em tipo da pesquisa será retratado qual o delineamento do trabalho, se empírico, documental, ou outro. Será informada também a instituição em que a pesquisa foi desenvolvida.
- b) Ano de publicação: serão tabulados os anos de todos os trabalhos publicados por ordem crescente, dos trabalhos mais antigos aos mais recentes.
- c) Tipo de participantes: idade e série dos participantes da pesquisa (em caso de estudantes) ou então profissão (em caso de adultos participantes, como no caso de alunos da EJA, ou se os participantes forem professores, pais, etc).
- d) Objetivos: serão apresentados de maneira resumida quais foram os objetivos ou o objetivo principal do trabalho.
- e) Instrumentos: iremos expor quais foram os recursos utilizados a fim de coleta dos dados para o trabalho, como entrevistas, aplicação de jogos, observação, etc.
- f) Principais resultados: serão transcritas, de maneira resumida, as principais conclusões a que chegaram os autores através de suas pesquisas.

Estas informações encontram-se no capítulo 2, acerca da produção bibliográfica.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. Assim, primeiramente, apresenta-se uma concisa exposição dos trinta trabalhos selecionados para análise, com seus respectivos problemas de pesquisa, objetivos, sujeitos participantes, métodos de análise e principais resultados. No terceiro capítulo expõe-se uma discussão teórica acerca do jogo e do lúdico. No quarto capítulo aborda-se, com base nos pressupostos teóricos estudados, as contribuições dos jogos no contexto escolar e; no quinto capítulo, discute sua relevância para o processo de alfabetização e letramento. Expõe-se, no sexto capítulo, uma análise qualitativa dos



trinta trabalhos utilizados para análise bibliográfica do tema e, por fim, têm-se as considerações finais.

## **2 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: OS JOGOS NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO**

Visando compreender quais são as contribuições dos jogos no processo de alfabetização e letramento, realizou-se levantamento bibliográfico sobre o tema em bancos de dados como Scielo, Banco Digital de Teses e Dissertações da USP, Biblioteca Digital da Unicamp e Cátedra – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. A busca também foi realizada nos trabalhos publicados pela Anped. O recorte do período da pesquisa compreendeu os últimos dez anos – entre 2004 e 2014. Ao realizar um levantamento preliminar dos últimos dez anos nas bases de pesquisa definidas, temos alguns resultados a apresentar em relação à amostra que irá compor a pesquisa. No Scielo, ao utilizar a palavra-chave “jogos”, foram encontrados 423 trabalhos, no entanto, ao refinar a busca e incluir o termo “alfabetização”, apenas 02 trabalhos foram encontrados. Já ao procurar pela palavra “alfabetização”, aparecem 132 trabalhos sendo apenas 09 relacionados à alfabetização inicial.

Na biblioteca virtual da Faculdade de Educação da Unicamp, aparecem 54 trabalhos relacionados ao tema alfabetização, e desses apenas 04 que articulam os jogos. Ao procurar pela palavra “jogos” temos 459 trabalhos, sendo 25 relacionados a jogos infantis e literatura/alfabetização, mas que precisaram ser melhor refinados, já que há diferentes e divergentes abordagens referentes ao tema. No banco de dados da UNESP, ao buscar pela palavra alfabetização, encontramos 593 títulos. Entretanto, quando redefinimos a busca com a palavra jogos, apenas 5 títulos aparecem. Na pesquisa entre os trabalhos apresentados na Anped, apenas dois textos trazem a temática dos jogos.

Após esse levantamento inicial, continuamos a refinar nossa pesquisa por meio da qual foram encontrados quarenta e três trabalhos e desses, foram separados trinta, que configuram trabalhos que compreendem o escopo de nossa pesquisa. Os trabalhos que encontramos não versam especificamente sobre o processo de alfabetização e letramento, mas apresentam informações importantes e que consideramos relevantes para esta pesquisa. Assim, estabelecemos alguns critérios para a inclusão e exclusão de trabalhos. Foram descartados trabalhos cuja abordagem fosse jogo e esporte/educação física; jogo e educação moral e estudos sobre o jogo de papéis e/ou o jogo simbólico.

Como critério de inclusão, consideramos se o trabalho abordava a relação entre jogo e alfabetização e letramento. Contudo, como os trabalhos encontrados especificamente sobre esse tema eram escassos, incluímos trabalhos que abordassem a relação entre o uso de jogos e a aprendizagem da leitura e escrita. Como houve uma quantidade significativa de trabalhos que versavam sobre a concepção docente acerca do jogo, também incorporamos esses trabalhos, já que também exploramos nessa pesquisa o trabalho realizado por uma docente com os jogos no processo de alfabetização. Também foram incluídos trabalhos sobre jogo e aprendizagem; as contribuições dos jogos para o desenvolvimento de aspectos emocionais, comportamentais e cognitivos; bem como trabalhos que discutiam conceitualmente o jogo.

Desse modo, compreendem nossa análise: doze artigos; doze dissertações de mestrado e seis teses de doutorado. Sobre as temáticas aludidas por estes trabalhos selecionados, apesar de todos compartilharem do tema jogo, eles diferem-se quanto à sua abordagem, assim, versam sobre: a) jogo e contexto de regras; b) jogo e formação profissional docente; c) jogo e educação matemática; d) jogo e aprendizagem de língua estrangeira; e) jogo e psicopedagogia, f) trabalhos específicos, como estudos de caso, que abordam experiências envolvendo jogos pedagógicos. Apenas um dos trabalhos aborda diretamente a relação entre jogo e alfabetização, isso chama atenção porque, sendo a questão da alfabetização e letramento pauta de discussão no cenário atual brasileiro, devido tanto aos resultados já ilustrados, referentes aos níveis de alfabetização da população brasileira; seja pelas iniciativas do Governo Federal, com o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que é empreendida a formação de professores da educação básica com o objetivo de alfabetizar todos os alunos até o terceiro ano do ensino fundamental, consideramos relevante o fato de apenas um dos trabalhos encontrados acerca do jogo centrar-se nesta temática da alfabetização e letramento.

Isto posto, os trinta trabalhos encontrados foram agrupados dentro de seis categorias gerais, que apresentam as diferentes temáticas abordadas em relação ao uso do jogo no contexto escolar:

QUADRO 1: Categorias de trabalhos encontrados sobre jogos.

| <b>Categorias</b>                                      | <b>Trabalhos Encontrados</b> |
|--|------------------------------|
| Jogo e Aprendizagem                                    | 8                            |
| Jogo e Leitura e Escrita                               | 3                            |
| Jogo e Concepção/Formação Docente                      | 11                           |
| Jogo e Alfabetização e Letramento                      | 1                            |
| Jogo e Discussão Conceitual/Teórica                    | 2                            |
| Jogo e Aspectos Cognitivos, Sociais e Comportamentais. | 5                            |
| <b>Total</b>   | <b>30 trabalhos</b>          |

Fonte: elaborado pela autora.

Aos trinta trabalhos encontrados, apresentaremos, a partir de agora, considerações sobre cada um deles na sequência das categorias elaboradas. Na primeira categoria construída temos oito trabalhos. O primeiro a ser abordado refere-se ao artigo de Alves (2009) “O lúdico e a educação escolarizada da criança” que teve como objetivo compreender como o lúdico é acolhido nas escolas de educação infantil no início do século XXI. A investigação foi realizada mediante entrevistas abertas com quatro professoras de educação infantil de uma rede municipal do interior de São Paulo. Para elas o lúdico na escola é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da criança e torna o aprendizado mais prazeroso, além de facilitar o trabalho do professor. No entanto, apesar de o autor identificar essas observações positivas acerca do tema, verifica que as professoras ainda apresentam uma concepção dicotomizada entre lúdico e educação, uma vez que utilizam os jogos de modo recreativo, como um passatempo entre as atividades sistematizadas de ensino e não como atividade direcionada à aprendizagem.

Os resultados constataram que o lúdico é inserido de modo burocrático, impositivo, sendo utilizado como uma forma de atividade pedagógica, em que se retira do lúdico suas características essenciais, tais como: a espontaneidade e a liberdade. Assim, podemos observar que há uma desvalorização do real potencial do lúdico para o processo de aprendizagem.

No artigo “Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem”, Araújo, Ribeiro e Santos (2012), analisaram as características de atitudes de compreensão responsiva dos alunos por meio do jogo “o que vem a seguir”, que envolve a predição como estratégia de leitura. Desse modo, para a realização da investigação, utilizou-se um jogo digital e aplicações de um pré e pós-teste de leitura. Participaram estudantes (não tem a informação de quantos participaram) do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza – CE, com faixa etária entre catorze e dezesseis anos. A conclusão da pesquisa indica que os jogos educacionais podem ser um estímulo para a aprendizagem, tanto da Língua Portuguesa, como também de outros componentes curriculares, isso porque foi possível verificar que os alunos adquiriram e desenvolveram estratégias e habilidades que facilitam a compreensão leitora.

Buscando analisar o desempenho no jogo “Bingo Melhor Estudante”, Gomes e Burochovich (2005) investigaram junto a vinte e nove alunos da 4ª série do ensino fundamental, com faixa etária entre dez e doze anos, as estratégias de aprendizagem e compreensão leitora desses estudantes. A pesquisa foi realizada em escola pública na cidade de Jundiaí-SP, e teve como objetivos analisar o potencial do jogo Bingo Melhor Estudante para avaliar as percepções das características de um bom estudante e analisar as relações entre o desempenho dos participantes no jogo, em um teste de compreensão da leitura e em uma escala de estratégias de aprendizagem. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: uma escala de estratégias de aprendizagem, o teste Cloze, o Jogo Bingo Melhor Estudante e um Formulário de Avaliação da Metacognição. Os principais resultados indicam que o jogo atendeu ao primeiro objetivo da pesquisa. Também observaram que houve um percentual significativo de estudantes que identificaram os benefícios do jogo para a vida estudantil, bem como evidenciou que existe uma relação relevante entre o desempenho no jogo e a estratégia de leitura.

Na dissertação de mestrado “O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso”, Santos (2011) buscou analisar e investigar o emprego do jogo no contexto educacional, já que o Colégio de Aplicação João XXIII, escola da rede de ensino federal de Juiz de Fora – MG, possui, em sua estrutura curricular, um módulo dedicado à utilização dos jogos. Efetuou-se uma entrevista semiestruturada com professoras e alunos do colégio, análise de documentos da escola e observação das atividades que envolviam jogos. As conclusões da

pesquisa indicam que as docentes compreendem que a inserção do jogo possibilita que os alunos desenvolvam a coordenação motora, o raciocínio lógico, a socialização e a interação. A pesquisadora destaca que a escola procura promover uma prática que utiliza o jogo como recurso pedagógico e que investe em espaços diferenciados para proporcionar um ensino de qualidade.

O artigo de Carvalho e Oliveira (2014), “Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game”, teve como foco o trabalho com jogos com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para analisar tal relação, realizaram um estudo qualitativo com aplicação do jogo Set Game. O estudo ocorreu em uma escola estadual de Londrina - PR e contou com a participação de dez alunos do 9º ano, com idades entre treze e dezesseis anos. Durante as observações da pesquisa, as autoras buscaram identificar alguns processos, tais como: a tomada de consciência das próprias ações; identificação e análise do erro; conflito cognitivo; elaboração de estratégia; análise dos próprios procedimentos e planejamento de ações. No decorrer da investigação observou-se que, ao solicitar ao aluno para verbalizar sobre suas escolhas, proporciona-se a tomada de consciência de suas ações e que a identificação do erro por parte do participante também possibilitou que o mesmo compreendesse melhor o jogo. Também é afirmada a importância de provocar o pensamento do sujeito, como forma de promover o conflito cognitivo. Em relação à elaboração de estratégias, que consiste em ser capaz de resolver problemas e buscar soluções, a pesquisa verificou que tal capacidade foi atingida por todos os participantes.

Com o intuito de explorar como o lúdico pode contribuir para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, Costa (2008) buscou analisar como as atividades lúdicas podem proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade em alunos do ensino fundamental. Sua pesquisa intitulada “O lúdico na sala de aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental II”, foi realizada em duas etapas: a primeira corresponde a uma pesquisa de caráter Etnográfica Investigativa, enquanto a segunda corresponde a uma pesquisa em campo, do tipo Investigação/ação. Na primeira etapa participaram duas professoras (uma de Inglês e outra de Português) que lecionavam para a turma de 6ª série e onze alunos dessa mesma série. Os alunos possuíam idade entre onze e doze anos e tanto a escola de Inglês quanto o Colégio que frequentavam era particular.

Na segunda etapa, que consistiu na realização de um minicurso, participaram nove alunos de uma escola pública de São Paulo, que frequentavam as 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, com idades entre treze e quinze anos. Como a pesquisa foi realizada em dois momentos diferentes, têm-se os resultados dos dois processos. Na primeira etapa, a pesquisadora constatou que há um excesso de atividades metalinguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, enquanto nas aulas de Língua Inglesa, as atividades lúdicas ocuparam 60% das aulas e, sobre essa realidade, afirma que essas atividades podem ser recursos interessantes para promoverem o ensino e a aprendizagem integrados à realidade do aluno. Já sobre a segunda parte, referente ao minicurso, como o lúdico foi utilizado como ferramenta, a autora considera que tal recurso foi positivo e permitiu alcançar os objetivos traçados no início do projeto. Ressalta que não é possível afirmar que a melhora dos alunos na escrita, na oralidade e na leitura seja decorrente apenas da utilização de atividades lúdicas, mas, considera que foi possível perceber, pelos próprios relatos dos alunos, que o lúdico permitiu que eles se envolvessem mais com as atividades, e que a indisciplina também foi superada por esse envolvimento dos participantes com o lúdico.

A tese de doutorado de Lüders (2004), “Aprendendo a analisar problemas e encaminhar soluções em atividade interativa: o aluno com dificuldades de aprendizagem e o jogo informatizado”, teve por objetivo compreender de que forma o computador e os jogos informatizados podem ser recursos para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida em Campinas – SP por meio de observação participante e da participação de sete crianças com idades entre nove e doze anos. Os resultados assinalam que a atividade por meio do jogo informatizado permitiu aos participantes criar estratégias para vencer o jogo e que a mediação do adulto na atividade, com o jogo informatizado, permitiu situações de comparação, classificação e estabelecimento de relações lógicas. Considera que o jogo informatizado pode ser um recurso para as dificuldades de aprendizagem, por permitir a análise de situações-problema e sua resolução, sem estar, necessariamente, relacionado a um conteúdo escolar específico, sendo, portanto, um exercício cognitivo.

No trabalho de Lira (2009) “Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação de crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares” procurou-se analisar o discurso que se criou em torno dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos escolares, principalmente na educação

das crianças de 0 a 6 anos. A pesquisa foi baseada em investigação documental, tendo como material de análise a Revista do Jardim de Infância em seus dois volumes publicados em 1896 e 1897; e os três volumes do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). Nesses documentos, embora publicados com praticamente cem anos de diferença, pode-se identificar o mesmo discurso que reforça o potencial educativo de tais materiais e a importância do uso planejado e intencional pelos docentes. A pesquisadora destaca que é importante que os profissionais da educação estejam atentos aos discursos sobre os jogos e brincadeiras no contexto escolar, buscando investigar qual é a intencionalidade dos mesmos, pois a finalidade pedagógica pode desconfigurar o jogo de sua essencialidade lúdica.

A partir dessa tese podemos nos questionar, baseando-se nas reflexões da pesquisadora, acerca de como o jogar e o brincar tem sido, por meio dos discursos, instrumentos para o controle das crianças. Desse modo, percebemos como documentos dirigidos aos educadores (tais como a Revista do Jardim de Infância e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil) reforçam a ideia da presença no lúdico na escola sob o viés pedagógico, ou seja, com a intencionalidade de possibilitar a aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, através desses discursos oficiais, dirigidos especificamente ao educador, exclui-se o brincar livre e espontâneo da criança do ambiente escolar. Isto é, sob a concepção de se trabalhar o jogo e o brincar com a intencionalidade pedagógica, eliminam-se os momentos livres, assim, durante todo o tempo em que a criança está na escola, é dirigida por um adulto, até mesmo enquanto brinca.

Em relação à segunda categoria “Jogo e leitura e escrita”, a tese de Furtado (2004), “Crianças com dificuldades em escrita e estruturação espacial: uma reeducação psicopedagógica” apresenta importantes informações acerca da contribuição do jogo para o processo de aprendizagem da escrita, tais como nos aspectos referentes à competência motora e cognitiva (a posição de cada letra no espaço gráfico, a direção da escrita, a linearidade, a segmentação), ou seja, competências além da compreensão linguística da escrita, ou em relação ao funcionamento do sistema de escrita alfabético. São competências de ordem motora e cognitiva, também relevantes para a aprendizagem da escrita. A pesquisa tinha como objetivo avaliar a eficácia de um programa de reeducação psicopedagógica, com a utilização de atividades psicomotoras e jogos de regras. Desse modo, trabalhou com dezesseis crianças, com faixa etária entre sete e oito anos, de uma



escola estadual de Campinas - SP. Os instrumentos utilizados basearam-se na avaliação da escrita, avaliação psicomotora, avaliação cognitiva do desenvolvimento e aplicação de três diferentes jogos (Twister; Reversi e Top Letras). Dentre os resultados obtidos, destacamos os relacionados ao uso do jogo, que consistem em: ter relevante papel na reeducação psicopedagógica, proporcionar situações estimuladoras e permitir às crianças o desenvolvimento da noção de espaço. Assim, compreende-se as brincadeiras e jogos como atividades que possibilitam o desenvolvimento da consciência corporal e, conseqüentemente, apresentam benefícios para o processo de alfabetização.

Silveira (2004), em sua dissertação de mestrado, “Os processos inferências via jogos de regras na compreensão da leitura”, objetiva analisar qual a relação entre a compreensão leitora e os resultados obtidos em jogos. Participaram da pesquisa vinte e quatro alunos que frequentavam o Ensino Fundamental de uma escola pública de Valinhos-SP, com idades entre nove e doze anos. Para o empreendimento da pesquisa, a autora utilizou a aplicação de jogos e a técnica Cloze (texto lacunado). Um dos resultados aponta a relação entre o jogo e a compreensão leitora, já que, as condutas dos sujeitos no jogo têm relação com as condutas adotadas por eles para compreender o que leem. Além disso, a pesquisa enfatiza que os jogos permitiram que as crianças demonstrassem interesse na atividade, o que reforça o valor do jogo como atividade direcionada para a aprendizagem no contexto escolar.

Em pesquisa com objetivos semelhantes à realizada por Silveira (2004), Zacarias (2013) analisa qual a relação entre a compreensão leitora e o desempenho nos jogos por alunos de Ensino Médio, tendo por objetivo verificar se os níveis de compreensão leitora, em textos lacunados baseados na técnica Cloze, correspondem aos níveis de conduta utilizada no jogo de regras. Participaram trinta e cinco alunos, com idades entre quinze e dezoito anos, de uma escola pública de Campinas – SP. Os resultados indicaram que as estratégias construídas durante o jogo são as mesmas utilizadas para o processo da leitura, isso porque as condutas apresentadas no jogo e na compreensão leitora são semelhantes, deste modo, assevera que o jogo utilizado pode ser um recurso que possibilite identificar as lacunas existentes no processo da leitura.

Na terceira categoria temos onze trabalhos que versam a respeito do “Jogo e a concepção e/ou formação docente”. O artigo de Campos e Macedo (2011), “Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos”,

apresentou um estudo de caso que teve como objetivo descrever uma metodologia de formação de professores de ensino fundamental I por meio de oficinas de jogos, e identificar os indicadores da função mediadora do professor. Com a participação de uma professora de ensino fundamental, os pesquisadores observaram, por meio de gravações das ações dessa docente quando ela utilizava jogos em sua prática. Os resultados da pesquisa foram analisados tendo como base critérios de ação mediadora, sendo eles: intencionalidade da intervenção do professor e transcendência dos conteúdos (ampliação dos conteúdos aprendidos para outros contextos). Assim, as ações da participante indicaram que ela, gradualmente, construiu ações mediadoras, de forma progressiva. Em relação ao critério de intencionalidade, a evolução foi mais significativa; quando comparada ao critério de transcendência, que de acordo com os autores, teve uma progressão mais lenta. Os autores ainda ressaltam que os jogos, no processo de formação docente, podem ser recursos que auxiliem os professores a compreender e construir ações mediadoras entre seus alunos e o conhecimento.

Fiorot e Ortega (2007), em seu artigo “Competências de ensino: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse”, expõem a pesquisa que teve como finalidade investigar como professoras de uma instituição de uma rede particular ensinavam em um contexto de regras, por meio do jogo Traverse, observando quais eram as estratégias utilizadas por elas para fazer a mediação entre os alunos e suas ações no jogo. Participaram da pesquisa quatro professoras de uma escola particular do Espírito Santo, que além de jogarem o jogo Traverse, indicaram quatro alunos para participar. A pesquisa ocorreu em duas fases: instrução e experimentação. A fase da instrução correspondeu ao primeiro momento, em que as professoras ensinaram o jogo para os alunos e jogaram com eles. Neste momento, os pesquisadores observaram aspectos referentes à apresentação do material e das regras e a forma que as professoras ensinaram o jogo para seus respectivos alunos. No segundo momento, a fase da experimentação, os alunos formaram duplas e jogaram entre si, enquanto as professoras exerciam o papel de mediadoras. Foi percebido pelos pesquisadores que as docentes tiveram dificuldades em observar as ações dos alunos durante o jogo, tanto na fase da instrução – quando a dificuldade foi em relação à descentração da própria ação para observar a ação do outro – bem como na fase da experimentação, em que os autores observaram alguns aspectos da ação das professoras participantes, tais como esclarecimento de dúvidas, capacidade de observação e intervenções realizadas e constataram que tiveram

dificuldades em realizar intervenções nas jogadas. Os resultados indicam que o jogo teve grande importância para as professoras perceberem a relevância de seu papel mediador entre o aluno e o conhecimento.

Na tese de doutorado “Jogos de regras e educação: concepções docentes no ensino fundamental”, Simili (2009), analisa de que modo os docentes compreendem o uso do jogo no processo de aprendizagem e para o desenvolvimento psicológico dos discentes. Para isso, realizou entrevistas semiestruturadas com professores que lecionavam no ensino fundamental I, com o objetivo de investigar suas concepções acerca do jogo e de seu uso em sala de aula, da relação entre jogo e desenvolvimento psicológico, e a relação do uso do jogo na prática pedagógica e a própria experiência da infância com o lúdico. Como resultado, salienta que os professores apresentam um discurso valorativo em relação ao jogo; contudo, não o inserem em suas práticas pedagógicas, alegando dificuldades para fazê-lo, relacionadas, em grande parte, à exigência do cumprimento do conteúdo programático, que não permite a inserção desse tipo de atividade. Também constatou que os professores, ao explicitarem suas compreensões de desenvolvimento psicológico, consideram apenas os aspectos cognitivos e não assimilam os aspectos afetivos e morais como indissociáveis do desenvolvimento psicológico. Além disso, ainda apresentam dificuldades em apreender de que modo o jogo pode contribuir para o desenvolvimento psicológico dos alunos.

No trabalho de dissertação de Ritzmann (2009), “O jogo na atividade de ensino. Um estudo das ações didáticas de professores em formação” buscou-se discutir o uso do jogo e sua contribuição para a formação inicial do professor. A pesquisa foi realizada no Clube de Matemática da USP, um projeto de extensão que atende crianças do ensino fundamental I e conta com a participação de estagiários dos cursos de Matemática e Pedagogia. Por meio da participação nas atividades desenvolvidas por esse projeto e em reuniões com os seis estagiários participantes da pesquisa, buscou-se compreender como os professores, em formação inicial, compreendem o jogo na atividade de ensino.

Além da participação nas atividades desenvolvidas no projeto e das reuniões, a pesquisadora aplicou dois questionários para complementar as informações obtidas durante as observações nos encontros e analisou documentos produzidos pelo Clube de Matemática. Suas análises ressaltam que os estagiários participantes da pesquisa, a cada encontro, foram modificando suas concepções acerca do jogo e de sua relação com a aprendizagem. Também aponta que os participantes

evoluíram da concepção de jogo enquanto passatempo e divertimento e passaram a compreendê-lo como uma possibilidade para aprendizagem. A pesquisadora ainda salienta que esta evolução se deu em razão, além da necessidade dos professores em formação refletirem sobre o jogo devido a sua participação na pesquisa, também pelo fato de inserirem os jogos em suas práticas de ensino e, desse modo, ao ter de planejar suas ações e definir seus objetivos para as atividades, começaram a compreender o jogo como um instrumento para suas ações didáticas.

No trabalho “Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores”, desenvolvida em uma escola pública da cidade de São Paulo, Pimentel (2004) objetivou oferecer uma formação de professores embasada em uma proposta ludo-educativa e verificar as contribuições desta proposta para o desenvolvimento profissional dos docentes participantes. Assim, inicialmente, participaram da formação nove professores da escola, contudo, com as inconstâncias devidas a organização e estrutura da escola, tais como a grande rotatividade de professores, dificultando a definição de um quadro fixo de docentes na instituição; bem como compromissos na Secretaria Municipal de Educação, que modificaram os planejamentos e o desenvolvimento das atividades, a pesquisadora compreendeu que era necessário eleger duas professoras para realizar um estudo de caso, de modo a compreender melhor os fatores específicos do processo formativo relacionados ao desenvolvimento profissional das duas professoras. Essas duas professoras foram escolhidas mediante critérios pré-definidos pela pesquisadora (participação frequente nos encontros com a pesquisadora; ter experiências ludo-educativa com os alunos no processo de ensino-aprendizagem; ter envolvimento com a proposta formativa e haver diferenças entre as professoras quanto à mudança na prática docente, em direção à educação lúdica).

Os resultados indicam que o envolvimento e a participação das professoras na formação ocasionou a compreensão, por parte das docentes, do jogo como mediador de aprendizagem e não apenas como um substituto das atividades pedagógicas. Ao final do projeto, é afirmado que as professoras aprimoraram sua atuação em sala de aula, em relação às atividades lúdicas e demonstraram autonomia suficiente para fornecer aos alunos as principais condições relativas ao preparo do jogo, tais como o planejamento, a avaliação e a reorganização da

atividade, a partir de um processo reflexivo; bem como assegurar a existência e a manutenção da interação entre pares.

Dantas-Longhi (2013) na dissertação intitulada “Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira”, procurou analisar o processo de apropriação dos jogos por professores de língua francesa, compreendendo os motivos que levam os docentes a utilizar este recurso. Como instrumentos para a pesquisa, utilizou questionários, entrevistas e gravou aulas de professores que utilizaram jogos como atividades. Os participantes foram professores que lecionam francês nos Cursos Extracurriculares de Francês da USP. Assim, a pesquisadora verificou que os professores-monitores, como são denominados, apresentam uma visão positiva do jogo e o entendem como um recurso que pode contribuir para o processo de aprendizagem. Também salienta que o jogo não é um instrumento imposto ao professor, mas que é utilizado por ele conforme suas intenções e objetivos. Os resultados indicaram que os professores com menos experiência apresentam dificuldades em utilizar o jogo em atividades em sala de aula, desse modo, compreende-se que a utilização do jogo para o ensino também envolve a preparação e a experiência profissional docente.

Ao analisar a relação entre a concepção do professor de educação infantil sobre o lúdico e sua prática docente, Afonso (2006) verificou que o brincar é compreendido como próprio da infância. A pesquisa insere-se como um estudo de caso, realizado com sete professoras de dois municípios do interior do Paraná. As participantes tinham idades entre vinte e sete e sessenta e um anos e o tempo de magistério variava entre sete e catorze anos. A metodologia baseou-se na autobiografia, além de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa afirma que as participantes compreendem o brincar como próprio da infância e indicam que suas vivências foram marcadas positivamente pelo lúdico. Contudo, algumas docentes têm maneiras diferentes de conceber a presença do brincar em sala de aula, apesar de terem uma boa lembrança da infância. Desse modo, ressalta-se a importância de os processos de formação docente abordarem a ludicidade, para que os professores possam compreender sua relevância na vida da criança e no contexto da sala de aula.

Campos (2004), em uma perspectiva diferente, aborda a relação entre jogo e prática docente a partir de oficinas de jogos. Em sua tese “Formação docente em oficinas de jogos: indicadores de mediação e aprendizagem” buscou explorar o desenvolvimento da função mediadora através de oficinas de jogos e, por meio de

um estudo de caso, analisar o processo formativo de uma professora no contexto da oficina e seu processo de tomada de consciência. Assim, participaram da pesquisa nove professoras que lecionam no Ensino Fundamental I (só consta a informação do tipo de escola sobre a professora de estudo de caso), bem como psicopedagogas, que atuam em instituições escolares (não detalha sua como foi sua seleção). O processo de desenvolvimento da pesquisa ocorreu no LaPp (Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP). Como resultados, foi possível perceber que todas as professoras, apesar das diferenças, tanto de idade, quanto de tempo de profissão, modificaram algo em sua prática docente, como a intencionalidade de suas intervenções; o processo de reflexão acerca da atividade proposta e desenvolvida; e o processo de rever a atividade realizada, avaliar seus resultados e planejar as modificações necessárias. Devido às oficinas com jogos, as professoras desenvolveram competências como o planejamento e avaliação dos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos.

De maneira geral, compreende que o processo de reflexão foi fundamental para que a participante desenvolvesse o processo de tomada de consciência do professor sobre sua função mediadora nos processos de aprendizagem. Constatou-se que, no decorrer da pesquisa, as professoras puderam desenvolver habilidades para promover alternativas de ensino e formas de relação em sala de aula orientadas para o desenvolvimento do potencial cognitivo; bem como as oficinas permitiram que as professoras desenvolvessem a competência da função mediadora.

Também tendo como foco a formação de professores e o brincar, Lombardi (2005) em sua dissertação “Jogo, Brincadeira e prática reflexiva na formação de professores”, investigou qual a contribuição das práticas lúdico-reflexivas para a formação inicial de professores. Para isso, foram necessárias entrevistas com profissionais da área educacional, totalizando trinta e três entrevistas, com 15 entrevistados. As entrevistas foram organizadas por eixos temáticos. O primeiro foi sobre a terminologia lúdica (jogar e brincar, qual a diferença?), que contou com a participação de oito professores; no segundo eixo, a respeito do conceito de inteligência e capacidade humana, foram entrevistados uma psicóloga e um professor. Por fim, a última temática abordada foi acerca do jogo e educação, em que foram entrevistados seis professores. O que todos os professores entrevistados têm em comum é o fato de trabalharem em universidades, com a formação de professores ou não. Também foi realizado um estudo de caso (realizado junto à

disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tizuko Morchida Kishimoto, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP).

Era também objetivo da pesquisa analisar a contribuição de jogos teatrais, jogos e brincadeiras para a formação de professores. Considera-se que a pesquisa contribuiu para rever e aprofundar o conhecimento de como se dá a prática reflexiva em uma proposta de trabalho com jogos. O estudo de caso enfatizou a noção de que adotar o jogo como processo educativo significa rever as concepções de pessoa e educação. Através da pesquisa foi possível verificar que a formação lúdico-reflexiva de professores abre espaço para o exercício de vários saberes docentes. Considera-se que a contribuição desta pesquisa implica em a dimensão lúdica ser vista como uma possibilidade de formação social, cultural e subjetiva do educador.

O trabalho de Pereira (2005) procurou investigar como o Museu da Educação e do Brinquedo (MEB) na USP, pode contribuir para uma formação docente que considere o lúdico. A pesquisa desenvolveu-se por meio de observações e entrevistas com um grupo focal, da qual participaram sete bolsistas e estagiários que atuaram no MEB, sendo que cinco deles eram estudantes do curso de Pedagogia, um do curso de História e outro do curso de Letras, isto é, futuros professores (formação inicial). Como resultados, a partir das entrevistas, pode-se inferir que o MEB é um importante espaço de formação para o lúdico, enquanto propicia a valorização da própria experiência lúdica do sujeito. Considera-se que o processo de formação no MEB, ao articular teoria e prática, pautava-se em uma formação não apenas em estudos teóricos acerca das possibilidades do lúdico nos processos educativos, mas buscava-se proporcionar a experiência lúdica aos participantes, isto é, um processo de formação lúdico a partir de atividades lúdicas, o que permitiu que os sujeitos superassem a postura de adulto que não brinca, promovendo a formação da atitude lúdica.

O último trabalho da terceira categoria é de Suleiman (2008), que objetivou compreender, de modo geral, a relação do professor de Matemática com o jogo, seja como aluno, enquanto criança, durante sua infância; seja como professor e, se o jogo tem espaço em sua prática docente. A pesquisa teve como participantes vinte professores de Matemática de São José do Rio Preto – SP, que lecionam no Ensino Fundamental II, da rede pública estadual, com idades entre vinte e oito e sessenta anos. A autora justifica que esses docentes foram escolhidos por utilizarem o jogo com suas turmas. Para a concretização da investigação, foram utilizadas entrevistas

individuais. Os resultados indicam que os participantes manifestaram que o período de suas infâncias foi significativo e valorizam a questão do jogo neste período. Relacionam os jogos e o brincar com momentos de prazer e alegria, embora também o entendam como incerto e imprevisível. A pesquisa evidencia que são poucos os docentes que tiveram uma formação inicial que considerasse o jogo na aprendizagem. O tema, segundo os participantes, é mais frequente na formação continuada.

Em relação aos professores que utilizam o jogo em sua prática, esses argumentam que o jogo possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico; a socialização; a construção da criticidade e autonomia. Como dificuldade para o uso do jogo, os participantes apontaram a falta de material; a indisciplina dos alunos e a falta de espaço físico adequado na escola ou sala de aula.

O único trabalho da quarta categoria refere-se ao artigo “Jogo e Letramento: crianças de seis anos no ensino fundamental”, que corresponde aos objetivos desta pesquisa, ou seja, as contribuições dos jogos para o processo de alfabetização e letramento. Kishimoto et al (2011) discorre, em sua pesquisa, sobre uma experiência realizada na escola de aplicação da USP, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a conseqüente entrada de crianças de seis anos no primeiro ano. A pesquisa investigou de que modo uma proposta educativa, tendo como aliado o jogo, pode contribuir para a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental. Assim, por meio de entrevistas (a pesquisadora não detalha a quantidade, só os anos em que foram feitas: 2006, 2007 e 2010) com professores, pais e alunos da escola; e análise de documentos, como planos de ensino, registros pessoais e relatórios do Labrimp (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos - USP), a pesquisadora pode verificar que, tanto para os pais, como para os professores, os jogos apresentam contribuições para o processo de aprendizagem. Os alunos indicaram que desenvolveram uma visão positiva da escola devido às atividades lúdicas realizadas. Os resultados apresentam que a inserção dos jogos no 1º ano do ensino fundamental permitiu que o jogo fosse utilizado como uma ferramenta para o letramento.

Na quinta categoria de trabalhos que explana sobre os jogos e discussões conceituais/teóricas, destaca-se o artigo de Arce (2004), que buscou apresentar e discutir as ideias de autores que tiveram um importante papel na contribuição da psicologia do desenvolvimento infantil e a educação para a primeira infância. Desse modo, a autora faz um estudo comparativo entre as ideias do educador alemão



Froebel e os autores da teoria da atividade - Elkonin e Leontiev sobre o papel do jogo no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Como pontos relevantes de suas observações, podemos citar as diferenças entre as concepções de ser humano e sociedade. Froebel tem uma concepção de infância naturalizada, divina, enquanto Leontiev, Vygotsky e Elkonin buscam compreender a infância dentro da perspectiva histórica e social. Em relação ao jogo na concepção desses diferentes autores, o educador alemão compreende o brinquedo como um ato intrínseco à natureza infantil, ou seja, para ele o brincar é um ato natural da criança; enquanto que para os autores como Leontiev e Elkonin, o jogo é a principal atividade da infância, e não é instintiva, mas objetiva, pois é o modo pelo qual a criança adentra no universo do adulto e tem a possibilidade de exercer as mesmas tarefas que ele. Por fim, a pesquisa conclui que, uma prática pedagógica fundamentada, concomitantemente, nesses distintos autores, constitui uma prática contraditória, visto que suas concepções são divergentes.

Teixeira (2008) também busca aludir algumas questões conceituais que envolvem o jogo. Em sua dissertação, “Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática”, procurou investigar a ambiguidade que o jogo assume no contexto escolar e, especificamente, na prática docente. A pesquisa foi realizada em Goiânia – GO e teve como participante uma professora universitária aposentada, que durante sua carreira trabalhou com a formação de professores na área de Matemática. A metodologia utilizada foi a História Oral. Para a pesquisadora, a ambiguidade do conceito de jogo está no fato do recurso ser, ao mesmo tempo, educativo e lúdico. A pesquisa afirma que o que torna o jogo educativo é a intencionalidade pedagógica depositada no instrumento, no entanto, indica que o uso do mesmo em sala de aula está relacionado com a tomada de consciência do docente sobre seu papel na mediação do aluno com o conhecimento. Outro fator de influência é que o jogo também se relaciona com a história de vida do professor, ou seja, parte-se do pressuposto de que as concepções e crenças docentes, inclusive sobre o jogo, são construídas ao longo da vida do professor, e não apenas a partir de sua formação inicial. Essas crenças, construídas ao longo da vida, determinam o conceito sobre o jogo na escola. A pesquisa salienta que, por seu caráter lúdico, o jogo, para ser uma atividade de ensino, precisa ser planejado. Por fim, ressalta que a ambiguidade do conceito jogo está presente na concepção de educadores e alunos, isto é, tanto os professores, como os próprios alunos, possuem a concepção do jogo relacionado tanto aos aspectos do prazer, do

divertimento; e, ao mesmo tempo, compreendem que esse instrumento pode ser educativo.

Em relação à última categoria de trabalhos - Jogos e Aspectos Cognitivos, Sociais e Comportamentais, temos cinco trabalhos. O primeiro deles é o estudo de Caiado e Rossetti (2009), “Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética”, em que as autoras buscaram investigar as relações entre a prática de jogos de regras e o estabelecimento de trocas cooperativas entre os discentes e identificar como é organizada a prática de jogos nas escolas. Assim, participaram da pesquisa duas escolas: uma particular e construtivista (escola A), e outra pública e tradicional (escola B). Na primeira etapa, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos profissionais pedagógicos (professores e coordenadores) de ambas as escolas, seguida de uma observação de cinco dias em cada uma delas. Na segunda etapa, os alunos selecionados por meio de sorteio (dez da escola A e onze da escola B, com idade entre oito e nove anos), participaram de uma entrevista clínica individual. Os resultados indicam que na escola A existe um acervo e uma variedade de jogos maior que na escola B, assim como há diferenças entre a organização e disponibilização desses materiais entre as duas escolas.

Sobre essa questão, Caiado e Rossetti (2009), assinalam que essas discrepâncias podem ser consequência dos diferentes modelos de organização do cotidiano de cada escola, ou seja, o fato de uma escola ser construtivista e a outra tradicional. Também podemos inferir que outra causa para esse fato – de uma escola ter mais jogos que outra – seja devido a uma delas ser particular e a outra pública. Esse pode ser outro fator que influencia na aquisição de produtos pedagógicos, como os jogos. Na escola A; de acordo com os resultados, os alunos têm maiores oportunidades para jogar e mais espaço para interagir, debater, opinar e participar nas atividades, que não ocorrem exclusivamente dentro da sala de aula, mas também em outros momentos e espaços da escola (recreio, momentos livres e aulas de educação física). Mediante os resultados, ressalta-se que não é possível afirmar que as atitudes cooperativas dos alunos da escola A se deem apenas devido ao jogo, mas compreende-se que o jogo possibilita o desenvolvimento de ações cooperativas, assim como o ambiente cooperativo facilita o uso de jogos.

No artigo “Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix”, de Cavalcante e Ortega (2008) analisou-se o funcionamento cognitivo de quatro crianças, com faixa etária de dez anos, durante um jogo de raciocínio lógico matemático. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de

ensino fundamental I em Vitória-ES. Os autores salientam que, por meio da aplicação do jogo, foi possível perceber as várias habilidades cognitivas por ele possibilitadas. Observaram que, quando o jogo ocorria entre duplas, os alunos descentravam suas ações do jogo com mais facilidade. Também identificaram que os participantes evoluíram em seus modos de jogar, criando estratégias e antecipando suas ações.

Desse modo, verificou-se que todos os jogadores evoluíram de um nível mais simples para um nível mais complexo, que consistiu em avançar, gradativamente, do nível I do jogo para os níveis II e III, ou seja, passar de uma situação em que não se dominava as regras do jogo e nem possuía estratégias para vencer o adversário; e avançar para níveis em que a regra é melhor compreendida, o que possibilita que o jogador crie estratégias, a partir do conhecimento do funcionamento do jogo, para vencê-lo. Logo, foi possível reconhecer que os participantes avançaram no modo de planejar as ações, passando de jogadas aleatórias, sem planejamento, a ações planejadas. Assim, conseguiram avançar de jogadas sem antecipação a jogadas com uma, duas ou mais antecipações.

Luna (2008), em sua dissertação “A (in)disciplina em oficinas de jogos” observa a relação entre o comportamento de crianças e seu desempenho nos jogos. A metodologia baseou-se na observação durante três semestres, em oficinas de jogos ocorridas no LaPp – USP – SP. Participaram dessas observações três crianças que frequentavam o 5º ano de uma escola pública de São Paulo. Também participaram três profissionais que atuam no LaPp, que responderam a um roteiro de entrevista. A autora ressalta que, no decorrer das observações, muitas situações de indisciplina foram identificadas, contudo, os resultados indicam que as crianças diminuíram suas ações indisciplinadas no decorrer das oficinas, especificamente, no terceiro semestre. Também assinala que as crianças, no terceiro semestre, estavam mais disciplinadas, entretanto, quando lhes era proposta alguma atividade em que elas não tinham interesse ou ainda não estavam preparadas para realizá-la, tinham atitudes indisciplinadas. Ressalta que os jogos podem auxiliar a criança a desenvolver atitudes de disciplina, tais como a concentração, a atenção, o respeito, habilidades que também auxiliarão na aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como compreende que esse espaço propiciou o desenvolvimento de recursos cognitivos, tais como a organização, a comunicação, a descentração, o raciocínio aritmético, a percepção de si e a reflexão.

Fiorot et al (2008) faz uma análise do processo de tomada de consciência por professores. A pesquisa teve como recurso metodológico a aplicação de jogos para compreender como se dá esse processo cognitivo e foi realizada com a participação de quatro professoras, com idades entre vinte e sete e trinta dois anos, que lecionam para a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular no Espírito Santo. A investigação ocorreu em duas etapas: a instrução e a experimentação. Na primeira etapa, as professoras participantes jogaram, com os pesquisadores, com o objetivo de conhecer o jogo. Na segunda etapa, as participantes jogaram entre si, com o objetivo de jogar bem. De um modo geral, todas as professoras evoluíram no seu modo de planejar suas jogadas. Os autores ressaltam que o atraso na compreensão da interdependência das ações está no fato da dificuldade da antecipação das ações. Também indicam que as participantes tiveram dificuldades em identificar a interdependência de suas ações com a do adversário, fato que implica no sucesso do jogo; bem como tiveram dificuldades em explicar suas ações, que indica que saber fazer e compreender são ações diferentes.

O último trabalho desta categoria, “O jogo descubra o animal: um recurso no diagnóstico psicopedagógico”, de Agli e Brenelli (2007), teve como objetivo principal verificar quais eram as possibilidades de utilizar o jogo “Descubra o Animal” como um recurso psicopedagógico. Assim, participaram do estudo quarenta alunos, com idades entre quatro e dezessete anos que cursavam desde a educação infantil até o ensino fundamental. Como instrumentos, devido à variedade de faixa etária, os pesquisadores utilizaram provas de classificação espontânea e quantificação da inclusão de classes, prova de combinação de fichas de várias cores e o jogo “Descubra o Animal”. Os principais resultados indicam a possibilidade de utilizar o jogo tendo como base o método clínico e que este neutraliza o problema da idade, tão comum em testes psicométricos. Também ressaltam que o jogo dá certa liberdade à criança, que não é pressionada a dar respostas corretas, como também ocorre em testes. Por fim, apontam que o jogo pode ser considerado um recurso no diagnóstico psicopedagógico.

### 3 JOGO: DISCUSSÃO SOBRE CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A utilização da palavra jogo pode denotar diversos significados, dependendo do contexto em que for utilizada. Em diversos momentos, vê-se uma multiplicidade de sentidos e significados atribuídos à palavra, no qual o seu sentido não está relacionado ao universo infantil ou lúdico: jogo de poder; jogo de palavras; jogo político. Há também a associação da palavra jogo ao contexto esportivo. Até mesmo no espaço educacional encontramos uma polissemia da palavra. Sendo assim, faz-se necessário compreender as divergências do termo, especificamente no contexto escolar.

Mediante as fontes consultadas para essa pesquisa, foi possível perceber na leitura de alguns trabalhos (TEIXEIRA, 2008; RITZMANN, 2009; PEREIRA, 2005; SULEIMAN, 2008) que em vários momentos, diversos autores buscaram uma conceituação e uma definição para a palavra jogo, tais como Piaget, Huizinga e Callois, dentre outros. Em suas tentativas, tais autores evidenciaram certos atributos que podem caracterizar os jogos, no entanto, não há uma definição específica que seja consensual entre esses autores. Podemos inferir que o significado pode ser único – uma atividade lúdica, mas o sentido não, uma vez que para alguns o jogo também implica em aprendizagem, enquanto para outros é apenas ludicidade, ou seja, temos diferentes conceituações.

Ritzmann (2009), baseada na teoria de Piaget e em suas definições, oferece uma classificação dos diferentes tipos de jogos, são eles: jogos de exercício; jogo simbólico e jogos de regras. Sobre o primeiro tipo de jogo, expõe, resumidamente, que este compreende a primeira fase do desenvolvimento infantil, em que a criança explora a movimentação e a repetição de gestos tendo como finalidade de tais exercícios seu próprio prazer. Os jogos simbólicos surgem entre os dois e seis anos de idade e compreendem a assimilação da realidade por meio do “faz de conta”. Nesta fase, “o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tanto no que diz respeito à transformação dos objetos quanto ao desempenho de papéis” (RITZMANN, p. 33, 2009). Já os jogos de regras manifestam-se entre os quatro e sete anos e compreendem jogos em que as “regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação e respeito entre jogadores são fundamentais” (RITZMANN, p. 34, 2009). Também afirma que o jogo de regras persiste durante toda a vida adulta, por fazer parte do ser socializado.

Em relação aos jogos de regras, Zacarias (2013) sustenta que esse tipo de jogo:

Origina-se nos costumes dos adultos ou em jogos de exercício sensório motor que se tornam coletivos ou em jogos simbólicos esvaziados de seu conteúdo imaginativo, que passam a ser coletivos. São regulados por normas transmitidas de gerações para gerações ou contratuais. Assumem um caráter coletivo, pautado na interdependência entre os jogadores, na medida em que para ganhar é necessário ser mais rápido, cometer menos erros, estar atento, antecipar, observar as jogadas de seu adversário, coordenar várias informações ao mesmo tempo (ZACARIAS, 2013, p. 41-42).

Nessa perspectiva, o jogo também possui um caráter cultural, ou seja, é uma produção humana e, neste caso, é um elemento que passa entre as gerações, por meio do convívio social e da tradição. De acordo com Suleiman (2009) há uma dificuldade em se definir a palavra jogo e essa dificuldade reside justamente em seu caráter cultural. Isso porque o jogo adquire “dimensões diferentes em contato com culturas distintas, e sua etimologia reúne vários aspectos, ocasionando uma gama enorme de significados” (SULEIMAN, 2008, p. 32).

Podemos ainda citar outras características que conceituam o jogo, diferenciando-o do brincar. Cordazzo e Vieira (2007) expõem que as palavras jogo, brincar e brincadeira, dependendo do idioma, podem ou não possuir significados distintos e, no caso da língua portuguesa, há uma diferenciação entre as palavras que se referem às atividades lúdicas infantis, que reporta a uma diferença entre o brincar e o jogar. Segundo os autores, o brincar está relacionado a uma atividade lúdica não estruturada, enquanto o jogo possui uma estrutura específica, que são as regras.

Na brincadeira, a criança possui certa liberdade: pode exercer papéis e situações; pode tomar objetos como representação da realidade (objeto simbólico) e pode estabelecer algumas regras para o desenvolvimento da brincadeira. Por meio do brincar, a criança vivencia o prazer, o divertimento e se deleita com ação, assim, compreendemos que no brincar não há uma finalidade, um objetivo específico, que não seja o próprio brincar pelo brincar, ou seja, a ação tem um fim em si mesma: a criança brinca para se divertir, para estar com o outro, para utilizar o brinquedo ou o objeto simbólico. No jogo, embora a criança esteja motivada pelo prazer da ação e pelo divertimento, é submetida às regras pré-estabelecidas que se configuram como mais contundentes para o desenvolvimento da atividade. Além disso, a regra conduz a outro aspecto específico do jogo: a vitória, particularidade dessa atividade lúdica.

Assim, diferentemente do brincar, o jogo possui uma finalidade específica, para além do divertimento.

Santos (2011) menciona que, no jogo, há a pressuposição da existência do vencedor. Dessa forma, podemos compreender também como um elemento diferenciador não apenas a figura do vencedor, mas, antes, a figura do adversário. Logicamente, é também possível que no brincar exista o adversário, contudo, no jogo de regras é fundamental que exista o opositor, que criará o conflito e que permitirá que o objetivo do jogo seja alcançado: a vitória.

Ainda encontramos nos trabalhos de Santos (2011) e Ritzmann (2009) referências a autores como Macedo (2005) e Vygostky, que postulam que o jogo é uma evolução da brincadeira, uma ação que se caracteriza pelo predomínio das regras sobre a imaginação.

Brandão et al (2010) aborda a historicidade dos jogos, expondo que estes são integrantes da cultura e do cotidiano social, configurando-se como agentes que expressam a cultura de povos, sendo também veículos de expressão e socialização de práticas culturais. Também considera os jogos atividades lúdicas que permitem que o sujeito seja inserido em um mundo imaginário regido por regras próprias, sem que estas estejam desassociadas das regras sociais existentes. Ainda nesta perspectiva do jogo na historicidade, Suleiman (2008) traz uma abordagem sobre conceitos e definições para o jogo em uma dimensão dos períodos históricos ocidental.

Suleiman (2008) assinala que na antiguidade duas sociedades tinham o jogo como um elemento central: a romana e a grega. Essas duas sociedades concebiam e vivenciavam o jogo de modo distinto, apesar de alguns elementos serem semelhantes, como é o caso da presença do público. Na sociedade romana o jogo tem origem etrusca e consiste nos jogos atléticos que tinham como finalidade a diversão do público, em que os jogadores eram escravos. Há dois tipos de jogos: os de cena (dança, teatro, mímica) e os jogos de circo (corrida, caças e jogos atléticos). Assim, para os romanos, a centralidade está na exposição para expectadores, com a intenção de levar o fingimento como forma de divertimento: “O ludus em Roma assumiu um caráter de fingimento, de não sério, do não real, servindo para o relaxamento do público, e, paradoxalmente, ludus pode designar também escola, lugar de aprendizagem”. (SULEIMAN, 2008, p. 40).

O jogo possui uma configuração diferente na sociedade grega, se comparada com a cultura romana. O público não era o elemento central dos jogos, mas sim o concurso e a infância. Os jogos olímpicos, que constituem uma herança cultural grega para a sociedade contemporânea, foram instituídos há aproximadamente 700 anos a.C., permeados pelo contexto da competição e também do caráter religioso, ritualístico. Os gregos também possuíam diferentes terminologias para designar a ação de jogar, sendo que cada uma dessas denominações expressavam diferentes tipos de jogos, que ocorriam em locais distintos. São três tipos apresentados pela autora: *athlos*, que são os jogos de luta e concursos; *agon*, jogos para o público e jogos ginásticos e, por fim, a *paidia*, ou seja, os jogos infantis propriamente ou infantilizados (jogos no contexto da diversão). (SULEIMAN, 2008).

Suleiman (2008) ainda fará um estudo sobre a articulação entre jogo e filosofia em três momentos históricos distintos: a Grécia antiga, a Idade Média e a Modernidade. Na Grécia antiga, identifica uma discussão acerca da oposição jogo e trabalho, que ainda persiste na atualidade: “A característica da oposição jogo versus trabalho encontra-se presente nos textos da Filosofia grega, sendo que esta se reporta como o legado de herança cultural para o pensamento ocidental”. (p. 45).

Segundo Aristóteles, o jogo serve apenas, e tão somente, como divertimento, como um momento de relaxamento para as atividades de trabalho: “No pensamento aristotélico, o jogo não deve ser buscado por si mesmo, apenas utilizado por seus efeitos sobre a atividade séria, o trabalho”. (SULEIMAN, 2008, p. 45–46). Já na perspectiva da filosofia na Idade Média, evidencia que Tomás de Aquino – um dos nomes da filosofia do período – retoma e reintera as proposições de Aristóteles, ou seja, a oposição entre jogo e trabalho: “Do jogo decorre a ideia de atividades não úteis, não sérias, opostas ao trabalho, ao produtivo. É esse o espaço social do jogo, que se configura em nossa sociedade moderna”. (SULEIMAN, 2008, p. 47).

De acordo com Suleiman (2008), esse pensamento em relação ao jogo, como oposição ao trabalho, ou seja, em oposição a uma atividade séria, relacionando-o a uma atividade frívola, somente será modificada a partir de Schiller, que apoiado na filosofia kantiana

[...] permite a Schiller propor que a unificação do homem só pode ocorrer através da tendência ao jogo, que traz uma relação de reciprocidade entre a tendência sensível e a tendência formal presentes no homem. [...] Esta noção de jogo em Filosofia, compreendida por Schiller, é de certa forma um avanço para a inserção do jogo como algo sério e unificador do homem, afastando-



se de sua roupagem pueril e relegada que até então ocupava. (SULEIMAN, 2008, p. 48).

Assim, observamos como as concepções acerca do conceito de jogo não são unívocas. Tais pressupostos, tão diferentes entre si, influenciam, certamente, o olhar que os educadores têm para o jogo nos processos de aprendizagem. Lombardi (2005) reitera essa afirmação, quando, no delinear de sua pesquisa, a partir do pensamento de uma das participantes, expõe a assertiva de que, justamente pela dificuldade de se chegar a uma definição de jogo, este seja um recurso não muito explorado pelos educadores. Assim, para Lombardi (2005), os professores encontram obstáculos tanto para compreender o conceito de jogo, quanto em relação ao seu uso em sala de aula.

Dantas-Longhi (2013) apresenta as concepções de jogos segundo três grandes vertentes: a psicológica, a histórico-sociológica e a filosófica educacional. Na vertente psicológica estão Vygotsky e Winnicott; na vertente histórico-sociológica estão os autores Huizinga e Callois – aqui ela discute o jogo como elemento cultural, no contexto das diferentes civilizações; o jogo enquanto fenômeno social – e na vertente filosófica educacional estão Brougère e Henriot, que segundo ela, são autores que buscaram consolidar uma visão de jogo distanciando-se do senso comum. A partir dessas concepções, é possível apreender que, dentro de diferentes constructos de conhecimento, há diferentes formas de compreender e conceber o jogo e sua relação com o homem.

Sobre a primeira vertente, apoia-se nos estudos de Vygotsky, que ao referir-se sobre o jogo, o faz sobre a perspectiva do papel desse recurso no desenvolvimento da criança. Vygotsky, juntamente com Elkonin, consideram que o jogo constitui-se uma fonte de desenvolvimento humano e que através desse recurso a criança tem a possibilidade de exercer papéis e ações que não seria capaz de fazê-las em suas atividades cotidianas. Dessa forma, há uma aceleração do desenvolvimento provocado pelo jogo infantil.

Ainda nessa vertente, aborda também Winnicott, que estuda como o brinquedo atua no desenvolvimento da autonomia da criança em relação à mãe. Assim, assinala o brinquedo, primeiramente, como objeto transicional, ou seja, quando a criança reconhece-se como um ser diferente da mãe e o brinquedo transicional constitui-se sua primeira posse. Esse processo se dá no desmame, e o brinquedo transicional substitui a incompletude deixada pela mãe. O autor, a partir da compreensão dessa relação da criança com o brinquedo transicional assinala

que evoluções ocorrem a partir da relação da criança com os brinquedos. Desse modo, a criança evolui desse objeto transicional para o brincar. A partir disso, progride para o brincar compartilhado e deste para experiências culturais: “O objeto transicional serve de ponte para que a criança tenha acesso à vida cultural e possa viver criativamente. A experiência cultural é, dessa forma, um derivado dessa brincadeira” (DANTAS-LONGHI, 2013, p. 90).

Em relação a vertente histórico-sociológica, Dantas-Longhi (2013) agrupou autores que se ocuparam em discutir o jogo enquanto um fenômeno social. Esses autores são Huizinga e Callois. Utiliza da obra “Homo Ludens” de Huizinga, para elucidar questões do jogo intrinsecamente relacionadas à cultura. Segundo Huizinga (op cit Dantas-Longhi, 2013) no jogo, há o divertimento, que provoca o interesse pela atividade. Nesse sentido, há um aspecto supérfluo ao jogo, visto que o mesmo não está relacionado a nenhuma atividade fisiológica, sendo assim, não há necessidade biológica no jogar. Callois baseia-se no trabalho de Huizinga e reconhece a relevância de sua obra enquanto análise das características do jogo e seu papel na civilização, contudo, sua crítica está no fato de Huizinga não ter fornecido uma classificação dos jogos. Assim, seu trabalho centra-se em buscar por essa classificação, tendo como principal critério a existência (ou não) da regra nos diferentes tipos de jogos.

Na vertente filosófica educacional, Dantas-Longhi (2013) discute a inserção do jogo na educação. Sua abordagem a respeito desse tema é apoiada nos trabalhos dos autores Henriot e Brougère, que tinham como objetivo destituir do jogo uma conceituação baseada no senso comum, ou seja, uma conceituação que compreende o jogo como relacionado à infância e à fantasia, à imaginação e à diversão, se opondo ao trabalho e à seriedade. Assim, esses autores se empenharam em compreender os valores do jogo e da brincadeira, desmistificando o olhar para essas atividades apenas relacionadas ao prazer e à satisfação.

Segundo Dantas-Longhi (2013), há duas fontes que legitimam o valor da brincadeira: uma ideológica e outra científica. A ideológica centra-se nas concepções de criança de Rousseau e relaciona-se com o seu pensamento sobre o brincar no espaço educacional: o brincar faz parte da natureza infantil. A fonte científica diz respeito à contribuição da brincadeira, observada em animais, para a evolução das espécies e sobrevivência. Contudo, ressalta que Brougère postula que é necessário ultrapassar esse olhar da brincadeira como um instinto natural da

criança e observar os aspectos culturais e sociais do brincar, para assim compreender quais podem ser as contribuições dessa atividade para a educação.

Teixeira (2008) ao discutir sobre a ambiguidade do conceito de jogo, afirma que neste há uma característica, simultaneamente, educativa e lúdica. Nesse sentido, há um antagonismo referente às concepções de jogo, pois ao mesmo tempo em que é lúdico, isto é, relacionado ao prazer, ao divertimento; é também educativo. Desse modo, o jogo é educativo quando tomado de intencionalidade pedagógica, ou seja, é a finalidade da aprendizagem que torna o jogo educativo.

Mediante o exposto, podemos considerar que diferentes autores contribuem para pensar nos conceitos e definições sobre o jogo. A partir dessa assertiva, vamos agora apresentar como tais concepções são também produzidas no contexto escolar e, como tais conceitos podem influenciar o trabalho docente.

### **3.1 Concepções do jogo / do lúdico**

Alves (2009) ao analisar as concepções docentes acerca do lúdico na educação e a inserção deste nas práticas pedagógicas assevera que há uma dicotomia no pensamento docente sobre a aprendizagem e o lúdico. O lúdico é caracterizado como a atividade do passatempo, da recreação, em detrimento às atividades sistematizadas e sérias que são desenvolvidas para o processo de aprendizagem. Identifica nos discursos docentes três formas de compreender e utilizar o lúdico no contexto escolar. A primeira concepção refere-se ao que o autor denomina de “professor opressor”, ou seja, aquele que não permite a ocorrência do lúdico e assim inibe o brincar. A segunda concepção é em relação ao professor recreador, isto é, que só propõe o lúdico em momentos livres, para promover o descanso e a distração entre atividades sistematizadas de ensino. A última concepção é referente ao professor lúdico, aquele que promove atividades lúdicas e consegue reconhecer nelas possibilidades para a aprendizagem.

O autor assinala que as práticas docentes pautam-se no lúdico enquanto recreação. Também evidencia que muitas práticas tomam o lúdico como instrumento pedagógico, ou seja, é utilizado como forma de possibilitar o aprendizado de algum conteúdo específico. Desse modo, compreende que é destituído de aspectos próprios da ludicidade, no caso, a espontaneidade e a liberdade criativa. (ALVES, 2009).

Ritzmann (2009) concorda com Alves (2009), na medida em que compreende que, quando se utiliza o jogo apenas como um instrumento para atingir o objetivo

pedagógico, desvia-se do aspecto cultural e integrante do universo infantil que o jogo possui, isto é, o lúdico, ao ser utilizado apenas como uma atividade de ensino perde seu caráter do divertimento e do prazer.

Essas discussões sobre a utilidade e contribuições dos jogos corroboram para as reflexões acerca da sua utilização no contexto educacional e nos permitem retomar aos aspectos característicos do lúdico citados por Dantas-Longhi (2013) que podem refutar a inserção do lúdico no contexto educacional. Segundo esse autor, o jogo apresenta o aspecto do divertimento, o que atrai o sujeito. Contudo, conforme exposto por Alves (2009) e Ritzmann (2009), ao ser inserido nas práticas pedagógicas, o lúdico, entre eles o jogo, é revestido de uma intencionalidade e, por vezes, uma atitude metódica do professor, destituem da atividade lúdica seus principais aspectos: o divertimento, a liberdade e o prazer. Por outro lado, Teixeira (2008, p. 72) afirma que “por seu caráter livre, o jogo não tem a finalidade de ser pedagógico, por isso sua presença na escola requer do educador uma ação intencional definida”.

Assim, observa-se que algumas discussões acerca do lúdico e, especificamente sobre o jogo, centram-se na questão de que o jogo, originalmente, não é recurso educacional. O jogo está relacionado a características que o definem como atividade correlacionada à alegria, à espontaneidade, à diversão e à liberdade, tanto ao escolher o jogo desejado, como no agir livremente durante as partidas. Sendo assim, compreende-se que, o jogo na educação seria um modo artificial de realizar a atividade, pois ele perde suas características intrínsecas.

Lira (2009) discute uma perspectiva pouco estudada em relação ao lúdico, que consiste na associação que pode haver entre os processos de empoderamento sobre os indivíduos nas instituições e a utilização do lúdico na educação. Tendo fundamentação teórica em Foucault, busca analisar de que forma se constituiu o discurso e a concepção moderna acerca da infância, haja visto que este é um conceito de construção social.

Percebe-se que a partir do período romântico, juntamente, como a modificação da visão de criança, altera-se também a noção de jogo, que passa a ser encarado como portador de valores positivos e é associado à infância. [...] Reconhecemos, pois, que a função atribuída ao jogo depende, estritamente, da representação que se tem de criança. (LIRA, 2009, p. 52).

Durante sua pesquisa, afirma que a excessiva diretividade pelo adulto nas atividades lúdicas exercidas pelas crianças (como os momentos de jogos e

brincadeiras) indica que estes recursos, ao adentrarem a educação, são utilizados como forma de exercer o poder sobre os infantes, levando-os a adquirirem hábitos desejados:

Fazendo parte de um processo com tantas intencionalidades os jogos e brincadeiras, ao serem oferecidos e trabalhados nas instituições de educação infantil, acabam servindo a uma série de objetivos que os descaracterizam (LIRA, 2009, p. 131).

Desse modo, Lira (2009) compreende e reintera as discussões acerca das peculiaridades do jogo enquanto atividade livre e espontânea e, sendo assim, o jogo no contexto educacional deixaria de ter tais características, já que é tomado de intencionalidade pedagógica: “[...] o investimento pedagógico pode transformar o jogo em outra coisa que não é mais o jogo, já que está tão distante da cultura lúdica da criança”. (LIRA, 2009, p. 134).

Considerando a importância de tais discussões acerca do jogo no contexto educacional, faz-se necessário retomar os pensamentos de um dos autores que compreenderam o jogo como um recurso para aprendizagem e contribuiu para essa discussão: o educador alemão do século XIX, Froebel.

Froebel teve papel fundamental na história da Educação Infantil, com a criação dos jardins de infância, espaço destinado às crianças onde, de fato, eram desenvolvidas atividades que objetivavam o desenvolvimento e a aprendizagem. Arce (2004) discute acerca da concepção de criança adotada pelo autor e que, conseqüentemente, influenciou a criação de sua proposta de educação para os jardins de infância, bem como sua concepção sobre o jogo. Para esse educador, a infância é um período da vida produto da natureza em uma relação com o divino. Segundo Froebel, a criança é uma semente que precisa ser cultivada, desse modo, ele busca a harmonização do homem com a Natureza desde a mais tenra idade.

Em sua proposta de educação infantil, fica evidente essa preocupação com a Natureza: “A educação deve seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da Natureza do educando” (ARCE, 2004, p.12). O educador alemão, em uma de suas obras, apresenta os diferentes estágios do desenvolvimento da criança e, a cada um deles, relaciona um tipo de educação. Para o educador, o jogo seria a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância, que é uma das fases mais importantes da vida humana:

O jogo seria um mediador nesse processo de autoconhecimento, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a “unidade vital”. Froebel foi pioneiro ao reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão do mundo. (ARCE, 2004, p. 13).

O educador alemão ainda ressalta que, os que desejam conhecer verdadeiramente a criança, devem fazê-lo por meio da brincadeira.

Ao realizar uma pesquisa que analisou os dois volumes da Revista Jardim de Infância, publicadas em 1896 e 1897, no Brasil, a respeito do jardim de infância instalado em São Paulo, nos moldes dos jardins de infância froebelianos, Lira (2009), evidencia que nos discursos da revista é possível perceber que se buscava olhar a infância a partir de uma nova perspectiva, contudo, também se observa um discurso que privilegia a obediência e o controle das crianças. A autora também reconhece que o discurso de Froebel acerca da infância está pautado no romantismo: “[...] o romantismo exalta uma ideia de criança que brinca e que seria dotada de espontaneidade e liberdade, logo o jogo seria sua melhor forma de expressão e também educação”. (LIRA, 2009, p. 59).

No entanto, salienta que a experiência brasileira dos jardins de infância não seguiu as ideias originais de Froebel, já que eram inspiradas na experiência americana. Sendo assim, o jardim de infância brasileiro, de acordo com Lira (2009) focalizou mais as experiências com jogos e brincadeiras dirigidos pelo professor, desconsiderando as atividades livres das crianças.

Isto posto, compreendemos que tais questões, expostas por esses autores (TEIXEIRA, 2008; LIRA, 2009) não desconsideram o valor que o jogo pode ter na educação ou como tal recurso pode viabilizar o processo de aprendizagem, contudo, as discussões por eles levantadas são importantes para elucidar que os jogos são apenas recursos que podem ser utilizados pelos educadores como forma de facilitar o ensino, enquanto recurso metodológico. Sendo assim, compreendemos que, o jogo, ou seja, o recurso, sozinho, não é capaz de promover a aprendizagem dos alunos. É necessário que o jogo seja utilizado com finalidade, intencionalidade e planejamento. Desse modo, não discordamos das pesquisas apresentadas quando essas afirmam que o jogo não é, essencialmente, educativo. Entretanto, reconhecemos que seu uso planejado, em sala de aula, pode apresentar resultados satisfatórios em relação a situação de ensino-aprendizagem.

Também é importante destacar que não há uma conceituação unívoca para o termo jogo, visto que este pode denotar várias ações e contextos. Nesse sentido, diferentes áreas do conhecimento ocupam-se, a partir de suas perspectivas específicas, falar sobre o jogo e suas potencialidades.

Pretende-se, a seguir, compreender, ainda utilizando alguns desses referenciais, de que forma o jogo está inserido no contexto escolar e como ele pode contribuir para o processo de aprendizagem.

#### 4 O JOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A utilização do jogo no contexto escolar e, especificamente, a introdução do lúdico na educação é um tema que, cada vez mais, é debatido no cenário educacional brasileiro, sobretudo, na educação infantil, em que o brincar tem assumido certo destaque e encontrado espaço nas propostas institucionais dos estabelecimentos de educação para essa faixa etária.

O tema também integra o Ensino Fundamental, com a entrada de crianças de seis anos no processo de alfabetização. O Programa Federal Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012), no caderno cujo tema é relacionado ao lúdico na sala de aula, retrata a necessidade da aprendizagem das especificidades da alfabetização, e defende a utilização dos jogos e atividades de análise fonológica para alunos que se encontram no processo de apropriação do sistema de escrita. O documento ainda ressalta que o jogo possibilita realizar um trabalho com outros componentes curriculares, para além da especificidade da aprendizagem da alfabetização.

No levantamento bibliográfico realizado, encontramos afirmações de diversos autores, (ALVES, 2009; SIMILI, 2009; SANTOS, 2011) sobre a importância do lúdico e – ou – do jogo no espaço escolar, bem como suas investigações acerca da concepção dos docentes sobre o uso desse recurso em sala de aula. Dentre os trabalhos encontrados, ressaltamos que, quando os pesquisadores expõem a opinião dos docentes sobre o uso dos jogos em sala de aula, há certa unanimidade em considerar que tal recurso é viabilizador dos processos de aprendizagem, da mesma forma que possibilitam o desenvolvimento de outras habilidades fundamentais ao sujeito, como o processo de socialização e interação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o aspecto emocional.

No entanto, apesar das concepções docentes serem permeadas por esses princípios positivos, observa-se que possuem dificuldades em trabalhar com o lúdico em sala de aula. Isto é, reconhecem a potencialidade do jogo como instrumento de aprendizagem, mas deparam-se com empecilhos para planejar e concretizar uma ação pedagógica tendo o jogo como recurso. Desse modo, o jogo, de certa forma, é renegado no contexto da sala de aula, sendo delegado para outros espaços e momentos da vida escolar, tais como aulas de Arte, Educação Física e línguas estrangeiras; ou momentos livres, onde o jogo é utilizado como passatempo.



De maneira geral, constatamos que alguns autores (KISHIMOTO, 2011; SANTOS, 2011) apresentam concepções docentes favoráveis à utilização do jogo, compreendendo-o como um recurso possibilitador de aprendizagens. Pimentel (2004), Simili (2009) e Alves (2011) consideram que, embora este seja o discurso, os docentes revelam dificuldades na inserção do jogo em sua prática cotidiana, elencando diversos motivos para justificar esse obstáculo. Nos estudos de Simili (2009) e Pimentel (2004) pode-se encontrar essa objeção acerca do discurso docente e sua prática.

Simili (2009) aponta que os professores reconhecem a importância do jogo, atribuindo ao recurso várias características que validam seu uso, pois, no jogo os alunos perdem o medo de errar, que é um dos obstáculos para a aprendizagem. Também salienta a importância do jogo no desenvolvimento do raciocínio, bem como a motivação e o prazer provocado nos discentes. Em sua pesquisa, os docentes ressaltaram que o jogo contribui para o desenvolvimento da liderança, assim como sobre a socialização e a relação com a frustração e teceram algumas considerações sobre o seu uso em relação ao conteúdo programático, afirmando que o recurso é capaz de estabelecer uma relação entre o conteúdo a ser trabalhado (que geralmente é abstrato) e o que o indivíduo já sabe (o concreto).

Apesar do reconhecimento acerca das possibilidades de trabalho com o jogo, Simili (2009) também verificou que os professores encontram dificuldades para utilizar esse recurso e que essas residem em relacionar os jogos com o conteúdo programático. Outro aspecto é que os docentes assinalam que o recurso é explorado com mais frequência em outras disciplinas, como Arte e Educação Física, ou seja, a prioridade em sala de aula é trabalhar o conteúdo programático das disciplinas curriculares enquanto atividades lúdicas (como os jogos) são delegadas para outros espaços. Também é citado como obstáculo a problemática do trabalho em grupo e o comportamento dos alunos, que dificulta o desenvolvimento desse tipo de atividade.

De maneira geral, podemos afirmar que os professores reconhecem as contribuições advindas do uso do jogo em sala de aula, contudo, em relação a tantas dificuldades ou fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades que envolvam o conteúdo programático, os jogos acabam ficando para segundo plano e não constam no planejamento do professor.

Pimentel (2004) também apresenta essa contrariedade no discurso docente em que o professor valoriza o jogo ao mesmo tempo em que desconhece como vinculá-lo aos objetivos escolares. Isto é, os docentes compreendem as contribuições do jogo para sua prática, contudo, não conseguem mobilizar ações para viabilizar seu uso. Logo, a utilização do jogo em sala de aula depende não apenas do reconhecimento e da consciência de sua contribuição e validade para o processo de aprendizagem dos alunos, mas envolve outros fatores, que vão desde a formação acadêmica dos professores para a utilização desse recurso, o domínio do professor em articular o conteúdo e a ludicidade, até as condições de estrutura física e material da escola, bem como envolve a concepção de criança e aprendizagem que os professores tecem ao longo de sua formação acadêmica e atuação profissional.

Alguns autores (CAMPOS, 2004; AFONSO, 2006; PEREIRA, 2006; LOMBARDI, 2005) discutem o processo de formação de professores – tanto inicial quanto continuado – e discorrem acerca das contribuições do lúdico nesse processo. Afonso (2006) tem como questão motivadora as concepções que as professoras de educação infantil têm sobre o brincar, bem como investiga como suas histórias influenciam essas concepções. Para ela, há uma consonância entre como as professoras vivenciaram a ludicidade em sua própria infância e como relacionam-se com o lúdico em sua própria prática: “ a representação que as professoras têm sobre o lúdico, são marcas deixadas pelo aspecto sociocultural em sua trajetória de vida pessoal e profissional”. (AFONSO, 2006, p. 46).

Para Afonso (2006) é necessário que durante a formação de professores o lúdico seja abordado, contribuindo para as práticas docentes:

Verificamos também, o sentido significativo da formação continuada das professoras de Educação Infantil; sendo necessário dar ênfase à formação lúdica como sustentáculo para novas metodologias em sala de aula, contribuindo, assim, para a construção do desenvolvimento infantil, buscando a autonomia da criança e valorizando a afetividade que envolve o processo de aprendizagem. (p. 132).

Ainda sobre a relação do docente com o lúdico, Pereira (2006) preconiza que é necessário que o professor vivencie experiências lúdicas, e não apenas reconheça, teoricamente, a importância do trabalho com o lúdico na escolarização. Desse modo, ressalta a importância de um processo de formação que incorpore o lúdico:

A formação lúdica permite a dimensão experienciada pelo brincar porque não valoriza apenas a formação racional e intelectual do indivíduo, mas considera sua dimensão emocional, portanto, lúdica, promovendo o aprendizado do brincar e a contribuição para sua incorporação à prática docente. (p. 105).

Lombardi (2005) também reconhece a importância do lúdico no processo de formação de professores e enfatiza diferentes competências que podem ser desenvolvidas pelo lúdico nesse processo. Dentre as competências abordadas, destacamos a competência atitudinal, a dimensão estética da competência e a competência relacional.

A competência atitudinal designa uma habilidade que está incorporada ao processo de educar e que o professor precisa dominar. Sendo assim, a competência atitudinal é compreendida como um saber da docência e que compõe a identidade do professor. A dimensão estética da competência é, de acordo com a autora, uma dentre muitas das competências que o professor precisará tomar em sua prática. Ela refere-se à capacidade de possuir e trabalhar com sensibilidade, compreendendo esse elemento como característico do trabalho docente: “A docência competente mescla técnica e sensibilidade, pois a racionalidade não é isolada de outras capacidades, mas estritamente articulada a outros instrumentos que tem o homem para interferir na realidade e transformá-la”. (LOMBARDI, 2005, p.37).

A competência relacional versa sobre os recursos que o professor dispõe para estabelecer relações com seus alunos, ou seja, envolve competências pertinentes a uma melhor comunicação e estabelecimento de vínculos com os sujeitos envolvidos em seu trabalho. Neste caso, a autora assinala que os jogos teatrais podem auxiliar o professor a desenvolver a capacidade de lidar com essas questões de relacionamento.

Compreendendo que essas competências são relevantes para a prática docente, Lombardi (2005) assevera como as atividades lúdicas, no processo de formação docente, podem contribuir para seu desenvolvimento:

[...] a dedicação a uma atividade lúdica pode auxiliar o professor a desenvolver aspectos que são tidos atualmente como importantes para a constituição da profissionalidade docente, como por exemplo, a capacidade de trabalho coletivo. (LOMBARDI, 2005, p. 52).

Assim, visto que esses autores discutem e apresentam a importância do lúdico no processo de formação docente, seja como forma de melhor compreender a infância, seja como modo de reconhecer a possibilidade de utilizá-lo em sua prática,

ainda assim, pode-se perceber que o lúdico não é um tema recorrente no processo formação de professores.

Compreendemos que esse processo de exclusão das práticas lúdicas das discussões teóricas de formação de professores contribuiu para que este recurso seja cada menos explorado pelos professores em sua prática cotidiana em sala de aula, haja visto, conforme foi discutido no segundo capítulo, que ainda persiste, inclusive no cenário educacional, uma concepção de que o lúdico e, especificamente, o jogo, não possui relação com uma atividade séria, sendo assim, não pode estar relacionado com o trabalho de ensino-aprendizado realizado na escola. Portanto, considerando a relevância do lúdico na formação de professores, como foi apontado no decorrer do texto, de que forma pode-se entender a contribuição do jogo, enquanto recurso que pode viabilizar o processo de ensino-aprendizagem? Qual a sua colaboração na sala de aula?

Nos trabalhos pesquisados, muitos são os autores que defendem a validade do jogo no contexto educacional (CAVALCANTE; ORTEGA; 2008; SANTOS 2011; PIMENTEL, 2004; AGLI; BRENELLI; 2007; ZACARIAS, 2013; COSTA, 2008), não constituindo-se apenas como um recurso que pode viabilizar o processo de aprendizagem, mas que também pode desenvolver outras habilidades necessárias ao desenvolvimento do sujeito, e que podem ser trabalhadas no espaço escolar. Assim, há certa notoriedade na inserção dos jogos no contexto escolar para além de um recurso visto como um passatempo, para os momentos de recreação e lazer, ou, somente como um instrumento que auxilie o professor na introdução e ensino de conteúdos específicos.

Santos (2011) relata essa característica do jogo como um recurso que pode contribuir com a construção do conhecimento:

Transportar o lúdico para a educação significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promover desafios cognitivos, facilitar os processos de interação, expressão, comunicação e construção do conhecimento. (p. 64).

Pimentel (2004), também defende a contribuição do jogo na educação, enquanto uma atividade planejada com objetivos específicos, em contraposição à sua utilização apenas como atividade espontânea:

Estabelecer uma relação entre jogo e educação não apenas como uma 'roupagem mais agradável' para lidar com os conteúdos pedagógicos, mas como algo essencial ao desenvolvimento humano,

em particular, habilidades e competências cognitivas e sócio-afetivas que alicerçam transformações na atuação pedagógica. (p. 3).

O jogo é capaz de mobilizar várias estruturas cognitivas do sujeito que auxiliam no processo de aprendizagem. Segundo Carvalho e Oliveira (2014), diante de uma situação desconhecida, como o jogo, o sujeito sofre um desarranjo cognitivo, que pode ou não ocasionar um desequilíbrio. Se o sujeito encara a situação, como em um desafio, passa a ter, cognitivamente, conflitos e desencadeia mecanismos de equilíbrio cognitiva. Assim, esses mecanismos atuam buscando atenuar os desarranjos, que são produtos das interações do sujeito com o objeto. “Esse processo tem caráter construtivo, em razão da elaboração de novos conceitos, procedimentos e estruturas mentais mais complexas, ou seja, de aprimoramento de estruturas mentais já existentes”. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 432).

Percebe-se que, é compreendido o valor do jogo nas práticas de ensino-aprendizagem, contudo, é também interessante observar quais são os pontos que os diferentes autores ressaltam sobre quais são, efetivamente, as contribuições do uso deste recurso no processo de aprendizagem.

Simili (2009) aponta o jogo como um instrumento que possibilita a criatividade discente, questão intimamente relacionada com a concepção de educação abordada em sua pesquisa, bem como seu referencial teórico – Piaget. Assevera que a aprendizagem não ocorre somente a partir da interiorização de conhecimentos, mas sim através de situações desafiadoras, que proporcionam novos conhecimentos. Para compreender melhor esta relação entre jogo e aprendizagem, sendo o jogo um instrumento que possibilita uma interação do sujeito com o conhecimento de modo significativo, apoiamo-nos no trabalho de Simili (2009) acerca da relação entre os jogos e a aprendizagem, sob o prisma da psicologia genética.

A psicologia genética tinha como postulado que “não há leitura direta da experiência, pois entre estímulo e a resposta, coloca-se um conjunto de estruturas de assimilação, um inconsciente cognitivo ou um organismo” (SIMILI, 2009, p. 37). Nesse sentido, os jogos de regras podem ser instrumento capaz de levar à aprendizagem, isso porque as situações desencadeadas durante a atividade podem suscitar desequilíbrios – auxiliares na construção das estruturas cognitivas, consentindo com as descobertas acerca do processo de aprendizagem da psicologia genética.

Santos (2011) também compreende que o jogo pode apresentar contribuições no processo de desenvolvimento do aluno e considera que os jogos de regras são

importantes no desenvolvimento de algumas habilidades. A motivação do desafio contribui para a autoestima, que repercute no “desenvolvimento de abstração, inferência, percepção de regularidades que constituem o solo para o desenvolvimento de ideias”. (p. 90). A questão da motivação discente também é tema abordado por Dantas-Longhi (2013), que relaciona essa questão com o processo da aprendizagem:

O engajamento dos alunos em um jogo, além de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos que se deseja vincular, possa ainda dar outro sentido à aprendizagem, mobilizando os afetos e ajudando os alunos a elaborar de modo mais claro os desejos e planos que os motivaram a aprender. (DANTAS-LONGHI, 2013, p. 89).

Zacarias (2013) compreende que os jogos mobilizam desafios para as crianças e, dessa forma, despertam seu interesse. Logo, o jogo torna-se um recurso aliado do professor no planejamento de atividades:

Os jogos de regras são importantes instrumentos de observação e diálogo sobre o processo de pensar e construir conhecimento de acordo com os limites da criança. Ao jogar, um desafio é colocado e, para resolvê-lo, é necessário refletir, planejar as ações, criar estratégias. Esta situação permite uma aproximação com o mundo mental do sujeito, a partir da observação e análise dos procedimentos utilizados ou construídos durante o jogo. (ZACARIAS, 2013, p. 127).

Isto posto, pode-se analisar que diversos autores expõem como os jogos podem interferir no processo cognitivo e, conseqüentemente, podem possibilitar o processo de aprendizagem devido às estruturas e habilidades que mobilizam. Outros autores compreendem que o jogo constitui-se como um elemento que motiva a criança ou o sujeito aprendiz a se interessar pela atividade e, dessa forma, desenvolver as habilidades e atitudes requeridas pelo jogo, que também podem contribuir para o processo de aprendizagem do indivíduo no contexto escolar, como na aprendizagem de conteúdos escolares específicos.

Araújo, Ribeiro e Santos (2012) observam que, os próprios discentes apontam que o jogo modifica a relação com a aprendizagem, tornando o processo mais significativo, interessante e dinâmico. Luna (2008) neste sentido, aborda que, apesar de alguns docentes considerarem que os jogos, muitas vezes, podem não contribuir no contexto educacional, por ser um instrumento que pode provocar a dispersão e a desatenção dos alunos, o jogo, ao contrário do que pensam, “pode estimular, ‘convidar’ a criança a prestar atenção, a se concentrar para vencer, estendendo esse valor para outras atividades escolares”. (p. 112).

Visto que o jogo pode ser um viabilizador do processo de aprendizagem, considerando as especificidades desse processo, outros autores, além de apontarem essa validade do jogo, exploram outras possibilidades que o jogo oferece, como o trabalho com o aspecto emocional (vivenciar a frustração e a derrota) e a interação entre os pares; o trabalho com o respeito ao outro, visto que o espaço da sala de aula envolve também as questões emocionais, afetivas e interativas entre os discentes e entre estes com o professor.

Santos (2011) salienta muitos aspectos em que os jogos podem favorecer e enriquecer o trabalho em sala de aula. O primeiro deles é em relação às regras. Como foi elucidado anteriormente, um dos elementos que pode distinguir o jogo da brincadeira é a definição e a necessidade de seguir as regras, para que os objetivos do jogo possam ser atingidos plenamente, bem como para que haja organização do grupo. Não obstante, a autora evidencia que as regras, para além do funcionamento do jogo, podem ser um significativo instrumento para que o sujeito desenvolva a capacidade de assumir vários pontos de vista, de colocar-se no lugar do outro, até mesmo para a criação de estratégias para vencer o adversário:

Os jogos têm como característica um conjunto de normas a serem discutidas e seguidas, um objetivo a ser alcançado e um resultado que será produto das estratégias utilizadas pelos jogadores. (SANTOS, 2011, p. 29).

A regra, desse modo, auxilia o aluno a centrar-se nos objetivos do jogo e criar modos de continuar na competição, frente ao adversário, desenvolvendo a habilidade de coordenar diferentes pontos de vista. Assim, compreende-se que o jogo pode contribuir para que a criança evolua de seu modo egocêntrico de relacionar-se, visto que o jogo exige essa capacidade de antecipar a ação do outro para a criação de estratégias.

Refletindo sobre o jogo e sua influência sobre o desenvolvimento Silveira (2004) expõe, baseada em Piaget, que a construção da regra pela criança passa por estágios evolutivos que estão intimamente implicadas com os estágios do desenvolvimento, também definidos por Piaget. Segundo a autora há, portanto quatro estágios em relação à prática das regras, de acordo com Piaget:

O primeiro é puramente motor e individual: a criança manipula as bolinhas de acordo com seus desejos e habilidade motora. Pode-se falar em regras motoras, mas não em regras coletivas. [...] O segundo estágio é o egocêntrico: as crianças jogam sozinhas, mesmo que imitando modelos externos ou estando junto a outras crianças. Não se importam em competir. Vale todos ganharem. No

terceiro estágio, denominado cooperação nascente, há a necessidade de controle mútuo, a fim de vencer o parceiro. Finalmente, o quarto estágio, por volta dos onze, doze anos, caracterizado pela codificação das regras, as exceções são minuciosamente regulamentada evidenciando o interesse pela regra em si mesma. (SILVEIRA, 2004, p.47).

Ainda em relação às regras, Zacarias (2013) assinala que Piaget também ofereceu contribuições acerca do que denominou como consciência da regra, que são a anomia, a heteronomia e autonomia. A anomia corresponde a um período em que a regra não se impõe ao sujeito. A heteronomia assinala o momento em que a regra é vista como sagrada e, assim, não pode ser modificada. Nesse caso, a regra é imposta por outro. A autonomia, enfim, compreende o momento em que o sujeito compreende a regra e as respeita, podendo modificá-las, transformá-las.

Outro aspecto significativo ressaltado por Santos (2011) é em relação ao processo de interação, pois considera que é neste processo de relação social, mediada pelo jogo, que a criança tem oportunidade de desenvolver certas habilidades e atitudes que permeiam a vida social e a convivência em grupo. Também afirma que, por meio do lúdico, é possível desenvolver e trabalhar questões como o respeito mútuo; a postura diante de situações arbitrárias à sua vontade; a interação com outros sujeitos; a autonomia; a imaginação. Além disso, os jogos de regra configuram momentos oportunos para trabalhar questões como a frustração e a motivação.

Em relação ao trabalho com a frustração e a motivação, Santos (2011) explica essa relação como intrínseca entre o processo de aprendizagem e a afetividade dos sujeitos que estão em processo de escolarização, afirmando, que “o desenvolvimento das crianças é inseparável cognitivo, emocional e afetivo”. (p.124). Em consonância, Simili (2009), também aponta a contribuição do jogo nos aspectos cognitivos, emocionais e afetivos do desenvolvimento.

Ainda sobre o aspecto social do jogo, Caiado e Rossetti (2009) compreendem que o jogo de regra é a atividade lúdica do ser socializado, pois é uma atividade que permanece após a infância. É por meio do processo de cooperação que a criança terá condições de evoluir em sua noção de justiça e igualdade. Assim, as práticas cooperativas contribuem para o desenvolvimento moral da criança, que evolui de um pensamento egocêntrico para a socialização. Os jogos de regras, mesmo que competitivos, são oportunidades favoráveis para a cooperação.

Sobre os aspectos afetivos desenvolvidos por intermédio dos jogos, o fator competição possibilita que o jogador vivencie muitos sentimentos, por vezes



adversos, como a frustração, a raiva, a inveja, o prazer em vencer. Contudo, no contexto dos jogos, é necessário que o jogador saiba controlar tais sentimentos, seja com a finalidade de vencer o adversário ou atingir os objetivos do jogo, seja como forma de aprender a conviver em coletividade. Além disso, é também preciso que o jogador se submeta às regras do jogo, fato que pode provocar a limitação de suas ações planejadas. Sendo assim, o sujeito também aprende a exercer o seu autocontrole.

Em relação aos aspectos sociais, é importante compreender como o jogo constitui-se um instrumento que possibilita a regulação de comportamentos: o comportamento do jogador é regulado pelas ações e expressões de seu adversário. Essa relação, mediada pelo contexto das regras, possibilita a criação de situações interacionais que permitem empreender relações interpessoais de um modo mais sadio.

Cavalcante e Ortega (2008), também ressaltam essa relação entre jogo e os aspectos afetivos ou emocionais, demonstrando como o aspecto emocional pode influenciar na criação de estratégias do jogador e no seu modo de jogar. Em sua pesquisa, ao aplicar um jogo para um grupo de crianças, foi possível observar que o aspecto emocional influenciou as estratégias utilizadas por um dos participantes: “O aspecto afetivo pode interferir nas realizações cognitivas mais eficazes. Parece existir uma interdependência entre os aspectos afetivos e os cognitivos para se jogar bem”. (Cavalcante; Ortega, 2008, p. 458).

Luna (2008) discute uma questão muito recorrente como foi possível observar em alguns depoimentos de professores em algumas das pesquisas analisadas (SIMILI, 2009; PIMENTEL, 2004) sobre as dificuldades que os docentes têm em utilizar os jogos, sobretudo em decorrência da questão da indisciplina que se estabelece em sala de aula nos momentos de jogo. Considera que há uma relação entre a disciplina e jogar bem, compreendendo as regras e sendo capaz de vencer o jogo. De acordo com a autora, a competição implica em desejar algo que apenas um sujeito ou grupo ganhará: a vitória. Sendo assim, para vencer, é necessário que o sujeito ou grupo disponha de habilidades requeridas pelo jogo: “Nesse sentido consideramos que para desenvolver a competência é necessário ter disciplina: quanto mais atento, concentrado e persistente um sujeito estiver, melhor ele poderá resolver os desafios da tarefa”. (LUNA, 2008, p. 49).

Dessa forma, a indisciplina é compreendida como a ação que desvia o foco do sujeito da atividade que ele está exercendo e que, portanto, o impede de

executá-la. Desse modo, o jogo pode ser um instrumento que auxilie o sujeito a desenvolver um comportamento disciplinado. Disciplina no sentido designado por Luna (2008), ou seja, como foco, atenção, concentração e persistência na atividade que se realiza.

Comumente, associa-se a disciplina no contexto escolar ao aluno quieto, que não incomoda o professor, a turma ou a atividade proposta. Contudo, Suleiman (2008) compreende que, em um momento de jogo, é inconcebível que em uma turma permaneça em silêncio, pois é necessária a comunicação entre os participantes. Dessa forma, entende que o aluno disciplinado durante o jogo é:

[...] o aluno organizado, que sabe lidar com regras, que respeita a opinião do outro, que busca ouvir, que sabe cooperar, que constrói uma boa relação com seus professores e com os outros alunos, enfim, que está vivenciando contextos propícios à construção de sua autonomia moral e intelectual. (SULEIMAN, 2008, p. 223).

Pelo que foi ressaltado no decorrer de nosso texto acerca das contribuições dos jogos, seja nos aspectos relacionados à aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, pretende-se agora, elucidar algumas considerações acerca das contribuições dos jogos para o trabalho docente. De que forma a inserção do jogo pode modificar o trabalho do professor? Quais são as possibilidades que o docente pode beneficiar-se ao inserir o jogo em sua prática?

Os autores Campos e Macedo (2011), Simili (2009), Pimentel (2004), Fiorot e Ortega (2007), Ritzmann (2009) e Longhi-Dantas (2013) enfatizam as contribuições dos jogos para o trabalho docente, destacando que o jogo pode ser um importante mediador entre o processo de ensino aprendizagem e o aluno. Há também trabalhos que apontam o uso do jogo como um recurso de diagnóstico em sala de aula: Araujo, Ribeiro e Santos (2012), Cavalcante e Ortega (2008), Agli e Brenelli (2007).

Campos e Macedo (2011) discutem a função mediadora do professor na relação aluno – conhecimento. Na pesquisa, os autores utilizam os jogos como forma de analisar as ações mediadoras dos professores participantes, compreendendo que o docente pode, por meio dos jogos, desenvolver e aperfeiçoar suas intervenções, exercendo uma ação mediadora no processo de aprendizagem.

Desse modo, compreende-se que, quando os autores caracterizam a ação do professor como mediadora da relação aluno – conhecimento, parte-se de uma concepção de que o conhecimento é construído pelo sujeito, sendo assim, o professor não é um mero “transmissor” desse conhecimento, mas assume fundamental importância nessa relação, sendo um mediador do processo.

Campos e Macedo (2011) observaram que, as intervenções realizadas pela professora participante do estudo foram modificadas, sendo mais específicas, intencionais e eficientes. Dessa forma, o jogo foi ressignificado, permitindo que a professora assumisse outra postura em relação ao seu uso e sua função mediadora do processo. Portanto, a utilização do jogo não garante ao professor que sua intervenção no grupo seja caracterizada pela função mediadora, mas há outros elementos e atitudes que definirão se a intervenção realizada é eficiente, contribuindo para o processo de construção do conhecimento pelo sujeito.

Corroborando para esta questão o excerto de Pimentel (2004), ao discorrer acerca da modificação do trabalho e ação docente, quando há inserção dos jogos:

Integrar atividades lúdicas à prática docente com clara pretensão de torná-las mediadoras do processo ensino-aprendizagem significa empreender uma leitura nova das tarefas escolares, torná-las desafiadoras, objeto de curiosidade e de promoção da criatividade do educando. (PIMENTEL, 2004, p. 28).

Para o jogo ser um viabilizador do processo de aprendizagem, Costa (2008) ressalta ser importante que o professor esteja atento à forma como orienta e executa a atividade com jogo: “Instruções claras que as antecedem assim como a reflexão posterior acerca de sua relação com a aprendizagem são elementos que propiciam maior sucesso em sua realização”. (COSTA, 2008, p. 217). Nesse sentido, compreende-se a importância do planejamento e da definição dos objetivos e da intencionalidade do professor ao utilizar o jogo como recurso. Somente com essa clarificação é que o docente será capaz de realizar as intervenções com coerência e eficácia. Sem entender esse preceito, o jogo continuará a ser visto pelos docentes como apenas um passatempo, como já exposto.

Em relação ao jogo como um recurso para o processo diagnóstico, tem-se como referência o trabalho de Agli e Brenelli (2007) que evidencia que o jogo é um momento sério na vida da criança, por meio do qual ela expressa seu pensamento e suas estratégias frente à resolução dos problemas e que permite, mesmo indiretamente, uma aproximação do mundo mental da criança. Também afirmam que:

O jogo pode favorecer a construção de novas estruturas; e no que tange ao diagnóstico, as formas de coordenar os observáveis do jogo, as previsões, antecipações, a compreensão e prática de regras que podem construir inferências que permitem verificar o nível de estruturação cognitiva do sujeito. (AGLI; BRENELLI, 2007, p. 565).

Embora o texto aborde a possibilidade de utilizar o jogo enquanto um recurso diagnóstico é possível apreender que esta possibilidade também pode ser explorada pelo docente em sua prática, importando, novamente, o planejamento e a definição dos objetivos para a atividade. O jogo em sala de aula pode, portanto, tornar-se um recurso avaliativo.

As discussões abordadas neste subcapítulo permitiram expor como diferentes autores compreendem as contribuições dos jogos dentro do ambiente escolar. Como foi possível analisar, os estudos não se centram apenas nos benefícios dos jogos como recursos para a aprendizagem de conteúdos escolares específicos, mas também envolvem variáveis que perpassam o cotidiano escolar, que não podem ser desprezadas pelo professor, como a questão da motivação, da frustração, da afetividade e do comportamento.

A seguir, analisaremos como o jogo pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, no processo de alfabetização e letramento, que é o foco desta pesquisa.

## 5 O JOGO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A aprendizagem da leitura e escrita novamente ganha destaque no cenário nacional atualmente devido à iniciativa do Governo Federal com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que pretende alfabetizar as crianças até os oito anos de idade – 3º ano do Ensino Fundamental - bem como pelos índices de alfabetização no Brasil, conforme já apresentado.

Em relação da entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental, tema que também tem se destacado no contexto atual, Baptista (2010) defende essa mudança, pois assinala que tal implementação pode beneficia-las, garantindo sua efetiva participação na sociedade, que muito utiliza a leitura e escrita.

A aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo, que exige do aprendiz diversas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas. Silveira (2004) indica a complexidade desse processo:

A leitura envolve a ação de ler. Mas também implica coordenações, que permitem conferir significado; organizando as palavras; buscando um sentido. Assim, ler, enquanto ação, é percorrer com a vista o que está escrito, proferindo ou não as palavras. Todavia, envolve conhecimento, porque ler é interpretar; é decifrar o sentido de; é explicar; adivinhar; predizer. A leitura, enquanto ato interpretativo implica inferências, fruto de coordenações que o sujeito vai construindo ao longo de suas experiências com o mundo. (p. 8).

O processo da aprendizagem da leitura, portanto, envolve não apenas a decodificação, mas também a interpretação da informação que o texto comporta, ou seja, a competência da compreensão do texto também é fundamental nesse processo:

O processo de ensino-aprendizagem deve considerar que a vida moderna exige leitores competentes de vários textos, compreendendo para que servem e como utilizá-los. Sendo assim, possibilitar situações para o que o sujeito tenha o domínio das habilidades de leitura, de expressão oral e de produção de textos verbais e não verbais é condição fundamental para o sucesso na vida em sociedade e na escolarização. (SILVEIRA, 2008, p. 21).

Cabe destacar que a compreensão de que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é complexo nem sempre foi reconhecido. Segundo Baptista (2010) até a década de 1970, os estudos acerca da alfabetização tinham uma compreensão limitada sobre esse processo, em que o procedimento de ensino da escrita era entendido como transcrição da fala, além de um grande enfoque no desenvolvimento motor da atividade: “a aprendizagem requeriria a capacidade de

decodificar sons em letras, no caso da escrita, e de decodificar letras em sons, no caso da leitura”. (p. 99). Foi somente a partir da década de 1980 com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e, que não são observáveis ao professor, que então a alfabetização passou a ser compreendida como um ato complexo, que envolve diferentes processos mentais. Sendo assim, além da alfabetização ser compreendida como um processo complexo, muito além do processo de codificação e decodificação – igualmente importante – assume também relevância o processo de letramento, ou seja, o uso da escrita e leitura em diversos contextos sociais.

Apoiada em Solé e Teberosky, Baptista (2010) afirma que:

[...] a alfabetização não consiste em unicamente em aprender a ler e a escrever para reproduzir o conhecimento que outros elaboraram, mas, sim, em capacitar os sujeitos a usar de forma autônoma, essas habilidades como ferramentas capazes de construir conhecimentos. Ou seja, adquirir as habilidades de leitura e escrita é adquirir um importante instrumento de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos. (p. 100).

Dessa forma, reconhece-se que, a partir do momento que a alfabetização envolve um processo de aprendizagem complexo, o papel do professor, enquanto mediador desse conhecimento, também compreende um processo de ensino complexo, que exige não apenas ensinar o processo de decodificação e codificação de palavras, mas criar um ambiente em que as palavras, em diversos portadores textuais, façam sentido aos alunos, estando incorporadas aos seus interesses.

De acordo com Cerutti-Rizzatti (2012) o letramento é um processo que engloba o uso social da escrita e é indissociável da cultura escrita. Está intrinsecamente relacionado ao capital cultural do indivíduo e pode ressignificar o processo de alfabetização, já que a inserção em espaços com mais ou menos uso da escrita interfere, diretamente, no valor que o sujeito atribui à cultura escrita, bem como ao seu processo de alfabetização. Assim compreende que o processo do letramento é muito mais abrangente e que a alfabetização é a aprendizagem sistemática e organizada da língua escrita.

Para Cerutti-Rizzatto (2012) é significância que o sujeito dá ao contexto escrito que determinará sua relação e necessidade com o processo de aprendizagem da língua escrita sistematicamente.

Kishimoto (2010) assinala que, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, o envolvimento com a cultura da criança e daquilo que é próprio do seu

universo contribui para o processo de letramento, já que, as crianças criam hipóteses sobre a leitura e escrita antes de aprender a ler e escrever. Neste caso, pode-se compreender que o jogo é um dos instrumentos próprio do universo infantil.

Em relação à especificidade do jogo no processo de aprendizagem da alfabetização, alguns autores buscam compreender possíveis contribuições a respeito desse tema, são eles: (KISHIMOTO, 2011; FURTADO, 2004; FRADE, 2003; SMANIOTTO, 2012; ZACARIAS, 2013).

Kishimoto (2011), ao caracterizar uma experiência realizada na escola de aplicação da USP expõe a importância de atividades lúdicas no processo de escolarização e legitima seu uso no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência relata a transição do currículo da escola para o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos de duração. O recebimento de crianças menores, que ainda estariam na Educação Infantil, promoveu a busca pela constituição de uma educação mais lúdica para os alunos, respeitando a especificidade da infância. Por meio das respostas de pais e professores, compreendeu-se que a ludicidade foi imprescindível para o processo de aprendizagem das crianças participantes da pesquisa. Enfatiza ainda, os jogos e atividades com o apoio dos signos e da linguagem como uma das modalidades lúdicas mais apropriadas ao pré-escolar e início do fundamental.

Kishimoto (2011) ainda ressalta que em relação a avaliação realizada com as crianças ingressas nessa proposta de educação lúdica na escola, essas apresentaram avanços significativos no processo de aprendizagem da escrita, bem como foi possível apreender que os alunos, através dos jogos, puderam adentrar na cultura letrada.

Gomes e Burochovich (2005) ressaltam que o jogo é uma atividade de possibilita a utilização da leitura e da escrita de forma contextualizada. Mencionam que não existem muitas pesquisas acerca das relações entre jogo e leitura, destacando a proximidade entre o jogo e a leitura, enquanto atividades que exigem raciocínio e estratégia. Desse modo, o jogo pode ser um aliado na aprendizagem da leitura e escrita. Em consonância, Zacarias (2013) compreende que há uma relação entre as habilidades desenvolvidas para o jogo e para o processo de leitura, assim como Silveira (2004) que parte do pressuposto de que as habilidades requeridas ou construídas durante um jogo podem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem da leitura, por compartilhar das mesmas habilidades para desenvolver a atividade.

A ação de jogar e ler requer um sujeito ativo, um sujeito que decida sobre a melhor estratégia, antecipe, calcule, reflita, sustente seu objetivo, atribua significado ao que faz, abstraia o que é mais relevante, avalie, recupere as más estratégias ou condutas, compartilhe sentimentos. Tanto na leitura como no jogo ter um objetivo é fundamental [...]. Jogar e ler supõe formular hipóteses, verificá-las e fazer provisões a todo instante, considerando as consequências das nossas ações a fim de compensá-las quando fracassamos ou utilizá-las em outras situações ao obtermos sucesso. (p. 134).

Apesar da discussão acerca do letramento estar no centro dos debates referentes ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, reafirmando a importância de uma aprendizagem que considere o uso social do código escrito, é também imprescindível salientar as especificidades que o processo de alfabetização exige, ou mais especificamente, que o processo de aprendizagem da escrita exige e que implica diretamente no trabalho do professor.

O material do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) apresenta em seus cadernos de formação dos anos 1, 2 e 3 importantes observações acerca da inserção do lúdico na sala de aula e, especificamente, nas turmas de alfabetização. O documento menciona que o uso de jogos permite o aprendizado da língua, uma vez que propiciam a reflexão das palavras não apenas em seu aspecto semântico, mas em sua dimensão sonoro-escrita. O texto destaca que a reflexão sobre a relação entre a escrita e pauta sonora auxilia os alunos em suas sistematizações acerca das relações entre as letras ou grupo de letras com mais eficiência.

O documento ainda ressalva que, no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças precisam ser avaliadas em seu processo de aprendizagem, que implica a avaliação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas é também importante realizar uma avaliação das crianças considerando as dimensões motoras, comunicacionais e sociais.

De um modo geral, os três cadernos que reportam ao assunto lúdico apresentam as contribuições que a inserção do jogo na sala de aula pode oferecer tanto para a aprendizagem dos alunos, como para o trabalho docente. O documento assinala como benefícios aos alunos o fato do jogo possibilitar uma aprendizagem mais prazerosa, além de poder trabalhar os aspectos sociais, cognitivos e físicos. Também ressalta que as atividades lúdicas podem promover a metacognição, ou seja, possibilitam que crianças, além de refletir sobre suas ações e estratégias, também devem pensar nas ações e estratégias do outro.



Em relação ao trabalho docente, o documento menciona que o jogo permite que o professor trabalhe diferentes componentes curriculares, em um trabalho multidisciplinar, além de permitir que o professor organize a sala de diferentes modos, seja com grupos homogêneos ou heterogêneos, e que tenha diferentes objetivos para cada grupo. Ainda ressaltam que o jogo pode constituir-se como um instrumento avaliativo, desde que o docente defina os objetivos e intencionalidades para atividade, bem como reconheça o conhecimento e desenvolvimento de seus alunos e quais são as exigências que a atividade lúdica proposta irá exigir da criança.

Frade (2003) ao discorrer sobre as práticas pedagógicas e suas relações com as perspectivas do letramento e alfabetização ressalta que as especificidades da alfabetização são importantíssimas para o aprendizado do sistema de escrita, e evidencia que muitos jogos podem contribuir para este aspecto da aprendizagem, já que proporcionam a utilização de atividades silábicas e fonéticas.

Smaniotto (2012) descreve que o jogo também é um importante aliado no processo de aquisição da linguagem escrita, levando os estudantes a refletirem e aprenderem acerca do sistema de escrita de forma prazerosa e significativa, além de contribuir para o processo de aquisição e respeito às regras, fundamentais para a vida social. Em consonância, Barbosa (1993) defende o uso dos jogos no processo de alfabetização, afirmando que este possui uma riqueza indiscutível e que deve ser priorizado nas séries iniciais.

Furtado (2004) apresenta outras dimensões da aprendizagem da escrita, para além de sua utilização em práticas sociais. Segundo a autora, a aprendizagem da escrita envolve não apenas os aspectos linguísticos, mas também aspectos espaciais e temporais, considerando também o contexto histórico, social e familiar da criança. Também dá grande importância ao aspecto motor e à estruturação espacial da criança, que segundo ela, apresentam grande influência no processo de alfabetização. Apoiada em teóricos da psicopedagogia, ressalva a importância de se realizar um trabalho que objetive o desenvolvimento psicomotor e menciona que:

[...] só a partir de um certo nível de organização motora, do domínio do gesto e do instrumento, esquema corporal, lateralização, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva a criança poderá começar a ler e a escrever (FURTADO, 2004, p.9).

Com base no exposto, pode-se compreender que o processo de aprendizagem da escrita é, assim como o processo de aprendizagem da leitura,

muito complexo e que exige habilidades e conhecimentos específicos do professor. Segundo Furtado (2004), o trabalho psicomotor deve ser iniciado antes do processo de alfabetização, contudo, é necessário que as atividades com esta finalidade envolvam um trabalho em que a criança tenha a experiência com todo o seu corpo, através da qual ela possa estabelecer as relações com o espaço e construir a estruturação espacial. Não obstante, observa-se que o trabalho desenvolvido antes da alfabetização centra-se no que se denomina treino motor, ou seja, as crianças realizam atividades de colagem, pintura e exercícios de cópia de números e letras.

Depreende-se que este trabalho de treino motor pode não contribuir para a consolidação das habilidades que serão precisas para a aprendizagem da escrita, pois estas, além de muitas vezes não possuírem significado algum para a criança, ainda não possibilitam esse trabalho com todo o corpo que Furtado (2004) cita como necessário. Em relação aos jogos, compreende que esses podem ser instrumentos que possibilitem o trabalho com a noção de espaço e o desenvolvimento da consciência corporal, habilidades que, conforme exposto anteriormente, são fundamentais para o processo de aprendizagem da escrita.

As pesquisas e trabalhos estudados até este momento nos permitem compreender as discussões que se tem realizado acerca do jogo e, de um modo mais amplo, do lúdico no contexto escolar. Conforme alguns trabalhos apresentam, o jogo pode trazer contribuições não apenas para a aprendizagem inicial da escrita – a alfabetização – mas pode ser um recurso do professor para o ensino de outros componentes curriculares, bem como ser um instrumento específico para a aprendizagem. É perceptível que o jogo também configura instrumento que pode viabilizar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional.

Desse modo, compreendemos que as leituras realizadas nos possibilitaram ampliar a concepção de jogo, para além de um recurso que pode contribuir para o processo de alfabetização, mas um instrumento que pode possibilitar múltiplas contribuições para os sujeitos inseridos nesta atividade, entendendo que, o jogo constitui-se como um instrumento cultural e, portanto, possui suas especificidades para além do contexto educacional.

## 6 ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE JOGOS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

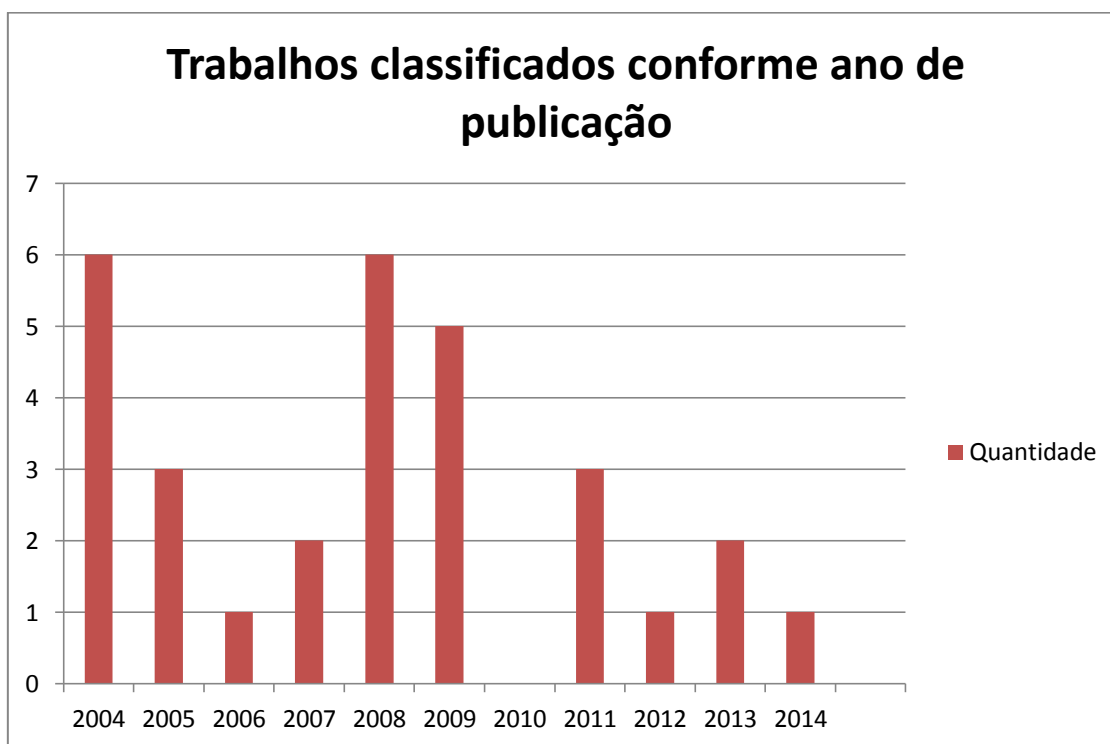
Neste subitem pretendemos expor algumas considerações acerca de uma análise quantitativa dos trabalhos utilizados nesta pesquisa. Ressaltamos que no capítulo 2 os trabalhos foram explorados de modo a descrever, sucintamente, os objetivos e principais resultados dos autores abordados.

### 6.1 Análise quantitativa do estudo bibliográfico

Uma das primeiras abordagens que se pode analisar é em relação ao período estipulado. Para selecionar os trabalhos que compuseram esta pesquisa, isto é, estipulamos como critério utilizar trabalhos referentes aos últimos dez de anos de publicação (período de 2004 a 2014).

A seguir, evidenciamos um gráfico que expõe a publicação dos últimos dez anos referentes à temática jogo:

GRÁFICO 1: Publicações sobre jogos referentes aos últimos dez anos



Elaborado pela autora.

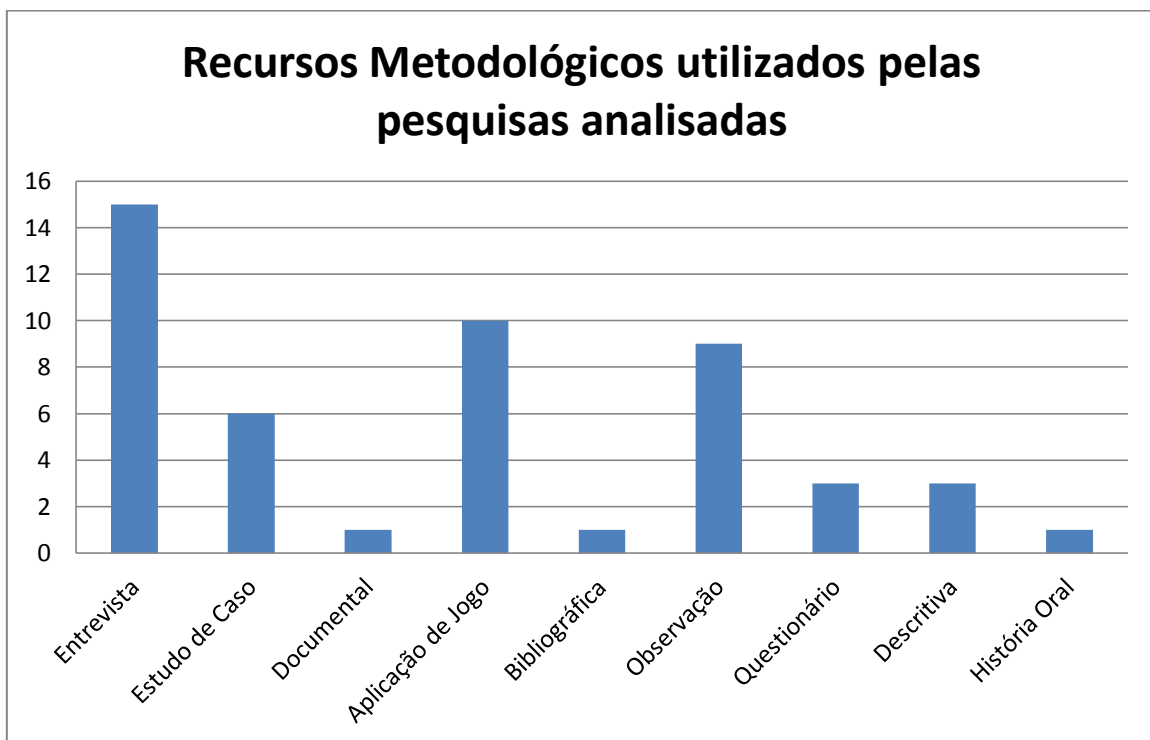
Desse modo, pode-se observar que no período entre 2004 e 2009 há uma publicação significativa acerca do jogo (este período concentra 23 dos 30 trabalhos selecionados, ou seja, 76,66% das pesquisas). No período entre 2011 e 2014 as publicações diminuem significadamente, sendo que há apenas sete pesquisas

selecionadas deste período (o que representa 23,33%) dos trabalhos. Nota-se que não há publicações referentes ao ano de 2010. Assim, depreende-se que nos últimos quatro anos, a temática jogo tem sido investigada com menos intensidade, se comparada com os períodos entre 2004 e 2009.

Outra análise possível é em relação aos tipos de pesquisas empreendidos pelos autores consultados. Pode-se afirmar que praticamente todas as pesquisas são qualitativas, sendo utilizados, dependendo do objetivo e objeto de estudo do pesquisador, diferentes recursos metodológicos.

Logo, consideramos relevante observar quais foram os principais recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores em seus estudos:

GRÁFICO 2: Recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores.



Elaborado pela autora.

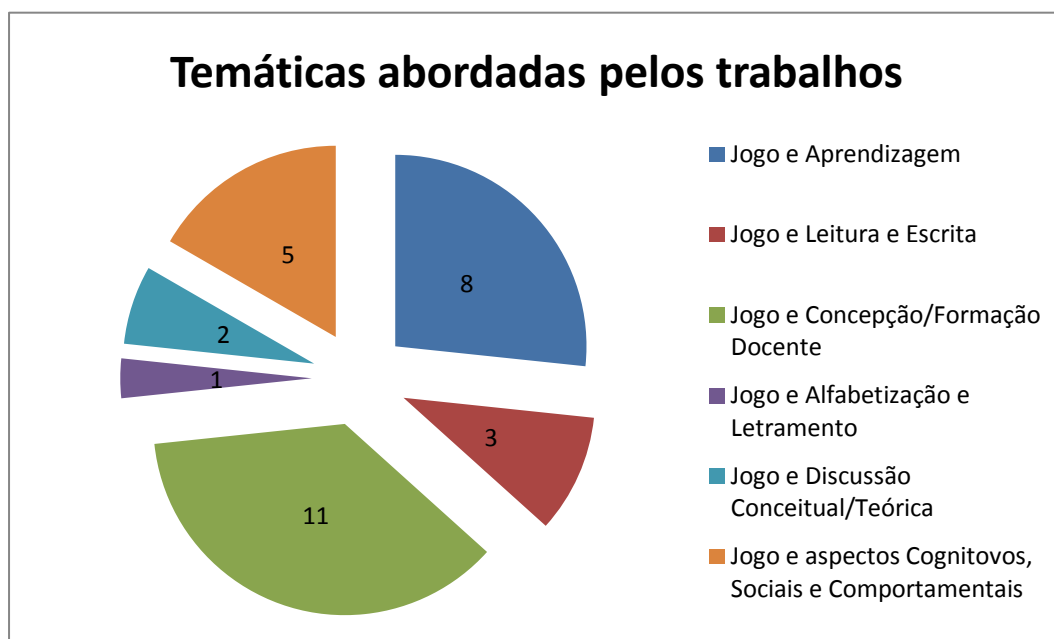
Primeiramente, ressaltamos que, um mesmo trabalho pode ter utilizado mais de um recurso, dependendo, conforme mencionado, dos objetivos da pesquisa. Assim, há um número maior de recursos metodológicos indicados no gráfico, em relação ao número de pesquisas selecionadas para esta investigação, pois um mesmo trabalho pode ter utilizado dois ou mais recursos.

Considera-se ainda que, há pesquisas que utilizaram outros instrumentos complementares, além destes, tais como aplicações de avaliações diagnósticas;

protocolos de avaliações e minicursos. Contudo, os recursos acima expostos foram os mais encontrados, bem como são os mais utilizados em pesquisas qualitativas. Nota-se que há um grande número de pesquisas que utilizaram recursos como: entrevistas; aplicação de jogos; observação e estudo de caso. Tais constatações podem indicar a necessidade, para alguns autores, de estudar o jogo a partir dos sujeitos que se utilizam deles.

Também consideramos quais foram as temáticas trabalhadas pelas pesquisas selecionadas, já que, conforme assinalamos no capítulo 1, a temática jogo e alfabetização não foi encontrada em números significativos para essa pesquisa e, sendo assim, utilizamos pesquisas que apresentavam as contribuições do uso do jogo referentes a várias perspectivas, conforme expomos a seguir:

GRÁFICO 3: Temáticas abordadas pelos trabalhos



Elaborado pela autora.

Conforme já ressaltado, a temática da alfabetização não foi abordada amplamente nos trabalhos selecionados. Apenas um dos trinta trabalhos abordou, especificamente, esse tema. Outros três trabalhos referiram-se a relação entre jogo e os processos de leitura e escrita que, embora não discorressem, especificamente, sobre o processo de alfabetização inicial, contribuíram para compreender como este recurso pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Não obstante, as outras temáticas abordadas pelos trabalhos selecionados contribuíram para entender que o jogo, para além de um recurso didático que possa

auxiliar na aprendizagem, também é recurso que possibilita o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor do sujeito, além de contribuir para interações entre os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa centrou-se em compreender as contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento. Mais especificamente, buscou-se explorar a produção acadêmica nacional dos últimos dez anos e analisar de que forma a utilização dos jogos pode contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Acreditamos que conseguimos ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a utilização dos jogos no Brasil e que os trabalhos analisados apresentam diferentes formas de conceber o jogo como um recurso no processo de aprendizagem em sala de aula. Pudemos constatar que apesar do jogo ser considerado valorativo, na prática, ele ainda é concebido como uma atividade para passar o tempo e não que possa efetivamente ser trabalhado como um conteúdo específico. Os jogos, por possuírem o aspecto do prazer, da alegria, da descontração, da liberdade, são considerados como instrumentos que não podem estar relacionados ao espaço educacional, já que se opõe à seriedade do momento da aprendizagem.

Conforme exposto, nos chama a atenção essa concepção “pejorativa e depreciativa” dos professores a respeito do uso do jogo. Ou seja, quando o professor justifica que não considera seu uso no contexto educacional em virtude de diversas razões, tais como: 1) o pouco conhecimento em relação ao potencial do jogo como recurso para aprendizagem; 2) devido à própria concepção de lúdico e de jogo, intrinsecamente relacionada aos aspectos do prazer e do divertimento; 3) em relação ao cumprimento do conteúdo programático, que não permite a inserção desse tipo de atividade, tais motivos ilustram que o processo educacional ainda é fortemente marcado por uma concepção que considera como momento de aprendizagem apenas atividades sistematizadas, na qual o professor é centro, ou seja, percebe-se uma dificuldade em reconhecer que é possível haver situações de ensino-aprendizagem em outros espaços e momentos, como é o caso do jogo em sala de aula.

Ao mesmo tempo, essa visão do professor como o centro do conhecimento, leva-nos a refletir, que apesar de tantas pesquisas e reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem ainda mantém-se uma visão tradicional do ensino. Resgatando o trabalho de Alves (2009) que identificou três formas de compreender e utilizar o lúdico no contexto escolar que denominou de: professor opressor,

professor recriador e professor lúdico, pode-se observar que os trabalhos pesquisados nos levam a discutir que o modelo que ainda temos na escola hoje é o do professor opressor e recriador, pois os jogos, conforme analisado ao longo dessa pesquisa, ainda são proibidos ou negligenciados dentro da sala de aula, ou usados como atividade de descanso e distração.

Esses motivos também podem nos remeter à concepção de escola que os docentes têm, ou seja, o fato de não considerarem que a escola possa ser local, ao mesmo tempo, de divertimento e de aprendizagem, de prazer e de descobertas, ilustra como concebem sua atuação profissional na instituição educacional, o que reforça uma visão tradicional e unilateral, ou seja, afasta-a de ser um local significativo e lúdico de aprendizagem.

Não obstante, conforme se buscou expor nesta pesquisa, observamos também que, apesar da crítica sobre o caráter lúdico, o jogo, quando utilizado com planejamento e intencionalidade, pode apresentar contribuições para a aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento do aluno. É aí que o jogo se faz pedagógico, quando o docente, reconhecendo as propriedades do recurso, utiliza-o de modo a atingir os objetivos da aprendizagem. Assim, compreendemos a importância do reconhecimento docente pelas especificidades dos jogos e sua potencialidade em sala de aula.

Isto posto, uma das contribuições desta pesquisa reside em trazer a tona à discussão, tanto em cursos de formação de professores alfabetizadores, quanto em cursos de graduação em licenciatura, que o jogo pode constituir atividade lúdica sistematizada de ensino e que, nessa perspectiva, o jogo não apenas promove atividades lúdicas que proporcionam aos estudantes formas alternativas de aprender e de conviver, mas também que permite reconhecer possibilidades para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Consideramos que é primordial que discussões sobre os jogos e sua relação com a realidade no contexto escolar sejam tema nos cursos de formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada, já que, conforme apresentado por algumas pesquisas, os professores não possuem uma formação suficiente para compreender o jogo como um recurso para o processo de aprendizagem.

Além dessas constatações, também percebemos que apenas três trabalhos, dos trinta encontrados, abordavam a relação entre as habilidades requeridas para ler e escrever e sua relação com as habilidades também requeridas para jogar. Desse



modo, embora esses trabalhos não tivessem como foco a aprendizagem inicial da leitura e escrita, contribuíram para compreender de que forma os jogos podem auxiliar nesse processo específico de aprendizagem, ou seja, os jogos, inseridos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias ao sujeito aprendiz.

No entanto, cabe destacar que foram escassas as publicações sobre a especificidade do tema relacionando-o à aprendizagem, o que nos permite afirmar que as publicações acadêmicas sobre o jogo, nos últimos dez anos, possuem diversas temáticas e perspectivas, que não são, necessariamente, a questão da aprendizagem da leitura e escrita e sua relação com o jogo.

Poucos são estudos encontrados sobre a relação entre a aprendizagem inicial da leitura e escrita – e suas implicações – e os jogos. Este fato, constatado por meio do levantamento bibliográfico, também nos intriga, visto que várias são as temáticas abordadas em relação ao lúdico no processo de aprendizagem e, sendo o processo de alfabetização inicial um tema ainda debatido no cenário atual, consideramos que há poucas produções que considerem esta relação, ou seja, que têm como objeto de estudo o jogo como um recurso no processo de alfabetização inicial. Essa constatação indica a importância de novas pesquisas sobre o assunto.

Sobre a contribuição dos jogos para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, pode-se inferir que tais recursos, em sala de aula, constituem-se, de fato, como possibilitadores da aprendizagem, já que quando planejados pelo docente, podem levar os alunos a refletir sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética, questionando suas próprias convicções e construindo novas formas de compreender o funcionamento da escrita. Acreditamos que quando os jogos são inseridos na sala de aula, integrando ao processo de ensino aprendizagem, esses podem tornar-se um recurso que estimula a entrada do aluno na cultura letrada e que crie a necessidade do sujeito relacionar-se com o mundo escrito. Desse modo, também é relevante salientar que, a inserção do jogo em sala de aula não implica, necessariamente, em aprendizagem, isto é, o uso do jogo, sem o planejamento, sem que o professor reconheça a necessidade dos alunos e seja capaz de planejar uma intervenção com jogo que atenda tais especificidades, não o torna uma atividade para a aprendizagem. O recurso, sozinho, não é capaz de possibilitar o desenvolvimento desejado. É necessário que o jogo seja utilizado com finalidade, intencionalidade e planejamento.

Conforme o desenvolvimento da investigação, notamos que, a publicação de trabalhos sobre os jogos sofreu, nos últimos cinco anos, uma queda considerável. Não podemos afirmar se essa falta de investimento nessa temática pode estar relacionada a uma postura geral dos professores, em priorizar os conteúdos em sala de aula, de maneira que processo de aprendizagem seja entendido como desvinculado da ludicidade. Outro fator que podemos inferir, é que talvez, as avaliações internacionais e nacionais têm forçado ou direcionado o ensino dos conteúdos de uma maneira muito mais “tradicional” do que poderíamos supor. Claro que não estamos afirmando, mas são aspectos que nos remetem a uma reflexão nesse sentido. Agrega-se a isso, o fato de termos poucas obras sobre a relação entre jogos e o processo de aprendizagem da escrita e leitura, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando o ensino de nove anos.

Sendo assim, elucidamos que seja relevante investigar quais tem sido as discussões de alfabetização e letramento atualmente, nas pesquisas, e o que se tem preconizado como recursos e meios didáticos para se trabalhar a aprendizagem da leitura e escrita nesse período da escolarização, considerando a recente movimentação do Governo Federal com o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que indica a necessidade da alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, observando se o jogo e/ou lúdico tem ocupado algum espaço nessas outras propostas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, R. de C. **O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida.** 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2006.
- AGLI, B. A. V. D.; BRENELLI, R. P. O jogo “descubra o animal”: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n.3, p. 563-572, set./dez., 2007.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo, Loyola, 2003.
- ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança.** In OLIVEIRA, ML., org. *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.
- ARAUJO, N. M. E.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. dos. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Revista Backtiniana**, São Paulo, v.7, n.1, p. 4-23, Jan./Jun., 2012.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Froebel. **Cad. Cades**, Campinas, v.24, n.62, p. 9-25, abril, 2009.
- ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 25 – 34, dez, 1999.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e Letramento em classes com crianças menores de sete anos. In: Frade, I. C. A. da S. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95 – 110.
- BARBOSA, S. R. **O papel do jogo no processo de alfabetização.** 53 f. Especialização em Educação Motora. Unicamp, Campinas, 1993.
- BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRANCHER, V. R.; CHENET, N.; OLIVEIRA, V. F. de. O lúdico na aprendizagem infantil. **Revista de Educação UFSM.** Cadernos Edição 2005. N.27.
- BRANDÃO, A. C. et al **Jogos de Alfabetização.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- 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. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** 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.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização : ano 2 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 48 p.

CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 1, jan./jun., p. 87-95, 2009.

CAMPOS, M. C. R. M. **Formação docente em oficinas de jogos:** indicadores de mediação da aprendizagem. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 2, p. 211-220, Jul./Dez., 2011.

CARVALHO, L. R. R. de; OLIVEIRA, F. N. de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, Ago. 2014

CAVALCANTE, C. M. B.; ORTEGA, A. C. Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n.3, p. 449-459, jul./set., 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**; Campinas, v.33, n.118, p. 291-303, jan.-mar., 2012.

CHAGURI, J. de P. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem em espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros.** 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>. Acesso em 24/03/2014.

CORDAZZO, S.T.D.; VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 89-101, 1º sem, 2007.

COSTA, A. V. **O lúdico na sala de aula de língua portuguesa no fundamental II**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DANTAS-LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 330f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FIOROT, M. A. et al . Análise do processo de tomada de consciência de professoras por meio do jogo Traverse. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 13, n. 2, Dec. 2008.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C. Competências de ensino: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse. **Estudos de Psicologia**, 12 (3), p. 221 – 231, 2007.

FRADE, I. C. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 18 - 29, mar./abr., 2003.

FURTADO, V. Q. **Crianças com dificuldade em escrita e estruturação espacial: uma reeducação psicopedagógica**. 2004. 192 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

GOMES, M. A. M. BUROCHOVICH, E. Desempenho no jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.21, n. 3, p. 319 - 326, Set-Dez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e Letramento/Literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: Frade, I. C. A. da S. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134 – 155.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. MORGADO, R. de F. C. TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** [online]. v.37, n.1, p. 191-210, 2011.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação de professores de língua materna. **Ling. (Dis)curso**, v.8, n.3, p. 487 – 517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. Programas de Educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267 – 281 jul./dez. 2001.

LEAL, T. F.; MENDONÇA, M.; MORAIS, A. G.; LIMA, M. B. O. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. In: Pró-Letramento: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

LIRA, A. C. M. **Problematisando o uso de jogos e brincadeiras na educação de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. 2009. 175 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LLUÍS, M. C. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÜDERS, V. **Aprendendo a analisar problemas e encaminhar soluções em atividade interativa**: o aluno com dificuldades de aprendizagem e o jogo informatizado. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. RJ: E.P.U. 2013.

LUNA, F. G. de. **A (in) disciplina em oficina de jogos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **O lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar**. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 24/03/2014.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.** São Paulo, p. 1 – 17, fev, 2014.

MOURA, G. R. A. de Jogos e o lúdico na intervenção das dificuldades de aprendizagem e aquisição da escrita na alfabetização. **Revista Edufatima**, Brasília, v.2, n. 1, p. 1 – 16, jan./dez., 2011.

PEREIRA, J. E. **A importância do lúdico na formação de educadores**: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB da Faculdade de Educação da USP. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html> . Consultado em: 05/fev/2014.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RITZMANN, C. D. S. **O jogo na atividade de ensino. Um estudo das ações didáticas de professores em formação**. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, K. D. C. **O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso.** 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I – Número I – Jul. 2009, p. 1-15.

SILVEIRA, C. A. F. **Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura.** 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SIMILI, M. de F. C. **Jogos de regras e Educação: Concepções de docentes do ensino fundamental.** 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

SMANIOTTO, G. C. Alfalettrar: os jogos de alfabetização e os gêneros textuais como recursos lúdicos na apropriação do sistema de escrita. In: **Conex**, n. 10, 2012, Ponta Grossa, p. 1 - 5.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, p. 5 – 17, Abr, 2004.

SULEIMAN, A. R. **O jogo e a educação matemática: um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico.** 2008. 258 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

TEIXEIRA, S. F. de A. **Uma reflexão sobre a ambigüidade do conceito de jogo na educação matemática.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEIRA, L. de S.; OLIVEIRA, V. X. A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. In: **EPCT**, n. 5, 2010, Campo Mourão.

VÓVIO, C. M.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cades**, v. 33, n. 90, p. 177 – 196, ago, 2013.

ZACARIAS, T. R. P. **Relações entre condutas reveladas na compreensão leitora e no jogo Quarto em alunos do Ensino Médio.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.