



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

NARRATIVAS DOCENTES DE ADAPTAÇÕES AOS USOS DE JOGOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Resumo: O objetivo deste trabalho foi analisar as adaptações que os professores das séries iniciais fazem de jogos didáticos. Nos apoiamos teoricamente nos conceitos de autores que versam sobre a função social e significado do brinquedo, brincadeira e jogo (BROUGÈRE, 2002; 2004; KISHIMOTO, 1999) e de pesquisadores que tratam da autonomia, da experiência e da prática docentes (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2003; 2007). Como percurso metodológico, optamos por pesquisa qualitativa, com entrevistas em profundidade. A construção e análises dos dados foram realizadas à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo. Concluímos que existe uma lacuna a ser preenchida quanto à formação continuada que deveria orientar as alfabetizadoras que fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais, entre outros saberes destacados por nós. **Palavras-chave:** Jogo. Alfabetização. Adaptação. **Abstract:** The aim of this study was to analyze the adaptations that teachers of the initial series make educational games. In theory we support the concepts of authors who deal with the social function and meaning of the toy, joke and game (BROUGÈRE, 2002; 2004; KISHIMOTO, 1999) and researchers dealing with autonomy, experience and practice teachers (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2003; 2007). As a methodological approach, we chose qualitative research with in-depth interviews. Construction and data analyzes were carried out in light of Bardin (2009), based on the technique of content analysis. We can conclude that there is a gap to be filled as the continuing education that should guide the literacy teachers who do the teaching work taking into account their experiential knowledge, among other knowledge highlighted by us. **Keywords:** Game. Literacy. Adaptation.

Introdução A relação entre jogo e aprendizagem está presente principalmente no discurso pedagógico e em algumas práticas das séries iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, este trabalho aborda questões ligadas às adaptações que as professoras fazem para a utilização de jogos didáticos, acompanhadas de seus respectivos significados. Historicamente a profissão de ensinar está intrinsecamente envolvida em uma teia que mistura ética e religião, bem como um dever de obediência e subordinação inquestionáveis a regras muitas vezes impostas pelo poder, seja ele político, de autoridade escolar, religioso ou outro, levando alguns profissionais ao exercício da profissão que beira ao sacerdócio. Podemos perceber, à luz de Tardif (2014), que o saber docente é construído de vários saberes, que compõem a história do profissional, os conhecimentos que adquiriu na universidade, os objetivos, conteúdos e métodos que deve saber aplicar, suas experiências cotidianas, entre outros aspectos para ele, professor, relevantes e que alicerçam a sua prática. No entanto e, contraditoriamente, são saberes desconsiderados e que ficam em segundo plano. Apesar de não lhe ser atribuído o valor que carrega, o saber experiencial ou prático ecoa na *praxis* de cada professor, manifestando-se no seu saber-fazer, nos “macetes” profissionais, pois ele não se encontra em teorias e nem se aprende nas faculdades, mas é adquirido no “chão da sala de aula” (THERRIEN, 2007), em interação com outros, principalmente com os alunos. Assim, percebemos também que o que o professor ensina (os “saberes a serem ensinados”) e a sua maneira de ensinar (o “saber ensinar”) decorrem de processos históricos, mas principalmente de processos com natureza social, isto é, produzem-se nas relações em sociedade. O professor aprende, ao longo de sua carreira, a se colocar em seu ambiente de trabalho e simultaneamente insere-se nele incorporando suas regras de ação que, por sua vez, farão parte de sua consciência prática. Refletir sobre esse aspecto social do saber, descrito por Tardif (2014) remete-nos aos programas de alfabetização, pelos quais a escola tem sido alvejada. É impossível não pensarmos sobre os desafios enfrentados pelos professores diante do novo anunciado nesses programas, tendo que modificar suas práticas, as quais até então foram construídas e tidas como funcionais e eficazes para o que se propunham. Assim, quando pensamos na socialização nos remetemos às formações continuadas oferecidas aos professores que se caracterizam como momentos de orientações sobre os Programas de alfabetização em vigor, mas também de troca de experiências. Podemos dizer que são inúmeros conhecimentos que precisam ser construídos, apropriados e postos em prática a fim de que se “solidifiquem” como saberes docentes, pois são todos constituintes da matéria que esses professores precisam gestar e gerenciar em seu exercício de profissional da docência com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. No que concerne ao fato de os professores terem de alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que elas se tornem letradas, podemos compreender com isso que a ação não prescinde equilíbrio entre alfabetização e letramento com boas doses de ludicidade através dos jogos didáticos pesquisados. À luz de

Ferreiro e Teberosky (1986) essa possibilidade de hipotetizar sobre a construção da escrita e desenvolvimento da leitura seria proporcionada nas situações didáticas vivenciadas com jogos em sala de aula. Soares (2003) nos faz perceber que as experiências várias de contato com a leitura e com a escrita, bem como a compreensão do uso social que ambos têm, é o que tornará a criança, imersa nessa cultura, um sujeito letrado. Saber alfabetizar para além da codificação e decodificação descontextualizada é um exercício de construção que se estabelece nas relações entre professor e aluno. Nesse sentido, é importante lembrar que as crianças das séries iniciais trazem consigo também necessidades de ordem afetiva (WALLON, 2007) e que se apresentam nesta relação, cujo êxito, por sua vez, vai depender de negociações e reconhecimento de papéis. Isso representa um jogo no qual se misturam instrução, educação e transformação, os quais caracterizam o saber social (TARDIF, 2014). Portanto, o trabalho docente se constitui de uma ação ou atividade de instrução e formação humana na interação entre aquele que ensina e aquele que aprende, ou seja, “o profissional do saber ou de ensino” (THERRIEN, 2003) e o aluno. O saber letrar pode ser relacionado diretamente à história dos programas escolares trazidos por Tardif (2014) se pensarmos no percurso de um longo caminho que foi a questão da alfabetização com seus métodos, por exemplo, de marcha sintética ou analítica (MORTATTI, 2006) e dos diversos programas de governo como o Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino fundamental (PRÓ-LETRAMENTO). Seus conteúdos sofreram modificações social e historicamente até se chegar a uma consciência de que a leitura e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) se constroem através da imersão da criança na cultura letrada e na compreensão da língua e de seu uso como prática e necessidade social. Como podemos perceber, os conteúdos de leitura e principalmente de escrita, supostamente contidos na mediação a ser feita pelos professores, usando jogos, precisam ser muito bem gerenciados pelos docentes, a fim de que alcancem os seus propósitos. Isso se chama, conforme nos lembra Therrien (2007) um processo de gestão pedagógica da matéria, a qual seria aqui representada pelos conteúdos de leitura e de escrita com fins de alfabetização e letramento. Ainda para o autor, na qualidade de mediador entre os alunos e os conhecimentos científicos, os docentes fazem adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos e até mesmo nos conteúdos de ensino, transformando o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. Assim, podemos pensar nas adaptações que as professoras pesquisadas fazem em sala de aula ao usarem jogos didáticos para alcançar o objetivo maior que é a alfabetização, tornando o conteúdo de linguagem mais acessível aos educandos. Pensar nesses ajustes é interessante para descrevermos essas adaptações. Isso porque segundo elas, acabam adaptando o material à sua maneira, da forma que compreendem e acreditam que conseguirão a alfabetização e o letramento (SOARES, 2003) da turma. Considerando tudo isso, podemos dizer que a relação com os jogos é peculiar à *práxis* de cada

professor que, por sua vez, constrói suas próprias teorias sobre o ensinar e o aprender advindas de suas relações, não apenas, mas principalmente, com a prática na sala de aula. Ele faz o que acredita e tem como base seus saberes experienciais. É conhecedor de várias teorias, e, certamente, tem provado de diversos métodos ao longo de sua prática de sala de aula. No caso dos professores com os quais estivemos trabalhando, os alfabetizadores foram desenvolvendo seus “macetes” para ensinar a ler e escrever, desempenhando, assim sua função baseado nas convicções que construíram ao longo de suas experiências. Nessa perspectiva, a tese a ser defendida em nosso trabalho é a de que os professores utilizam jogos didáticos buscando, a partir de regras e desafios inerentes a esses jogos, facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Não obstante, eles são adaptados pelos professores mediante os fatos imprevisíveis da sala de aula, considerando a autonomia relativa que o saber da experiência lhes confere enquanto gestores pedagógicos da matéria de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem das crianças, que estão sob sua responsabilidade, acerca das peculiaridades inerentes ao sistema alfabético de escrita e dos usos que podemos fazer dele em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. **A relação entre jogo e educação** Nos dias hodiernos a atividade de brincar tem sido reconhecida no cenário escolar e para além dos limites da escola. Também é compreendida como dissociada de qualquer obrigação ou função real e possui caráter não-sério, subvertendo a realidade. A criança é protagonista da ação lúdica e possui liberdade para escolher, negociar e atuar segundo suas motivações e interesses. Uma vez que a atividade com o brinquedo e, portanto, a brincadeira não apresenta mais caráter livre, assumindo regras passa a ser denominado jogo. Refletir sobre o jogo e sua função para criança e adulto é importante para se entender que tradicional ou socialmente ele assume papéis diferentes. Para o adulto será “o brinquedo” que lhe proporcionará diversão e entretenimento. Em contrapartida, para a criança, o brinquedo lhe permitirá a ação da brincadeira, contudo condicionada a regras não previamente definidas, mas estabelecidas no processo. Por esta razão é que Brougère nos adverte quanto ao fato de que o que torna o jogo educativo “é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores,” e não exclusivamente o jogo por si só. (BROUGÈRE, 2002. p. 6). Para o autor, “o jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos”. (2002, p. 14). Com base, portanto, nessas formulações teóricas, compreendemos que os jogos analisados nesta pesquisa não passam de brinquedos que, sob o olhar dos professores que estabelecem objetivos e analisa a ação da criança e seu aprendizado enquanto brinca, transformam-se em objetos significativos dentro da cultura escolar e que podem ser usados para promover experiências com efeitos possivelmente educativos para as crianças, sendo o principal destes efeitos, a sua almejada alfabetização. À luz da perspectiva de Brougère (2002, p. 16), o que caracteriza o jogo não se restringe a uma vocação particular para a educação, porém “uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação” destes.

“Como todo lazer, ele pode aparecer como uma situação complexa do ponto de vista cultural (...).” Para Kishimoto (1999) o jogo se caracteriza por um conjunto de regras e estrutura sequencial que o classifica e estas estruturas sequenciais de regras e o exercício delas oferecem as várias possibilidades de brincar com este jogo. O vocábulo brinquedo, que sempre nos remete ao tempo de infância, não pode ser confundido com os sentidos vinculados ao termo jogo, pois “diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.” (1999, p. 18). O objeto brinquedo oferece a criança a possibilidade de manejo de acordo com seus interesses, motivações, vontades, desejos, entre outras sensações que podem ser expressas ou supridas através da atividade da brincadeira. A palavra “brinquedo”, por gerar uma conotação que entra no campo semântico da criança, oferece várias possibilidades ao seu usuário, tais como estimula a representação, a manipulação, a reprodução do real, a incorporação do imaginário, da ficção científica ou dos contos de fada, entre outras. A brincadeira, por sua vez, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. (KISHIMOTO, 1999, p. 21). A brincadeira é inerente à infância e merece destaque nesta pesquisa, pois se constitui o canal por onde a criança se desenvolve, interage, aprende e cresce enquanto brinca. Ponderar a relevância da brincadeira, do brinquedo e do jogo, termos tão intimamente relacionados a ponto de confundir-se e promotores da ação lúdica, é fundamental para o trabalho com jogos de alfabetização em sala de aula. Isso se justifica porque, apesar de ser um momento sério de ensino para o professor, para o aluno é um momento lúdico, ainda que ele brinque com letras e palavras, que existam regras e esteja sob o olhar atento do alfabetizador.

Desenho metodológico Para a realização da pesquisa foi utilizado um desenho metodológico de caráter qualitativo, com forte cunho etnográfico. O cerne do trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade. A pesquisa que propusemos teve como *locus* uma amostra de toda a rede municipal de Fortaleza, tomando uma escola situada em cada Distrito Educacional, totalizando seis escolas. Em cada escola, selecionamos uma sala de aula de primeiro ano e outra turma de segundo ano. Os sujeitos da pesquisa foram professoras de primeiro e segundo anos do ensino fundamental lotadas nas escolas como professoras efetivas as quais escolheram seus nomes fictícios. O próximo passo foi submeter a lista das escolas, a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SME. O trâmite é necessário como condição para se pesquisar nas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF. Uma vez reunidos os nomes das escolas a lista foi levada para a SME para que pudéssemos receber a autorização para realizar o trabalho de pesquisa nas respectivas escolas. Após esses procedimentos iniciais, a análise dos dados foi efetuada de maneira descritiva e interpretativa, baseada na técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e inferência do

conteúdo das mensagens. O tratamento dos resultados se deu através de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto. Para nossa análise utilizamos os textos das entrevistas. Para respondê-las utilizamos, como unidade de registro o tema das adaptações realizadas em relação ao uso dos jogos. E como unidade de contexto utilizamos os parágrafos relacionados às adaptações. (BARDIN, 2009). **As adaptações feitas pelas professoras e suas significações** Com base nos dados coletados a respeito das adaptações realizadas pelas docentes quando do uso de jogos didáticos veremos que as docentes utilizam o material seguindo as instruções contidas no manual de utilização, mas também e, principalmente, adaptando-os de diversas formas, como veremos a seguir. **1 - Mudança de regras** A primeira categoria de adaptação no uso dos jogos que conseguimos identificar foi o estabelecimento de regras um pouco diferentes daquelas que as instruções de uso indicam. A regra original do Jogo do Bingo dos Sons Iniciais, por exemplo, consiste em gritar o bingo, ou seja, chamar as palavras sorteadas e as crianças irem marcando como se marca um bingo numérico, vence a criança que primeiro completar sua cartela de palavras. No entanto, a professora considera que fazendo algumas mudanças nessa regra, o jogo pode ser mais interessante para os estudantes. Isso se justifica nas palavras da professora Ângela porque mediar, trabalhar em grupo e criar novos desafios se torna ainda mais instigante para a turma.

Eu vou dizer como é que eu faço, primeiro eu chamo de bingo mesmo, então acontece assim, eu distribuo as cartelas, boto o meu microfone nas alturas, eles ficam em silêncio absoluto, aí eu digo: primeira palavra!

'Como se fosse a primeira pedra... [risos]' [Fala da pesquisadora].

Eu leio a palavra. Quem é que acerta?

*Quem gritar bingo primeiro: bingo! Aí recebe a palavra. No final, quem forma a cartela ganha 50 pontos pro grupo. [...] Todos sou eu que medio. Mas, eu faço algumas regras porque senão o trabalho não rende. E eles ficam muito nessa coisa de querer ganhar o bingo, aí ficam dizendo bingo direto, bingo, bingo! Sem refletir sobre a palavra. Aí quando eu vi que a história era só ganhar a cartela, tipo assim, eu não vou refletir sobre a palavra... [...] Eu quero é os 50 [pontos], aí eu digo, ah é... É o seguinte, a primeira vez, a pessoa tem uma chance, mas se a pessoa disser bingo sem ler a palavra, só pra dizer, vai ficar duas rodadas sem jogar e perde 10 pontos pro grupo. (**Professora Ângela**). Inicialmente nos chama a atenção o fato da professora colocar o volume do microfone nas alturas. Isso ocorre muito provavelmente porque a docente requer atenção redobrada e também*

para dar um tempero a mais à brincadeira proporcionando maior suspense ao exclamar: "primeira palavra!". A mudança que a alfabetizadora realiza no Jogo do Bingo em relação à regra de uso original é a de que para receber a palavra sorteada a criança precisa gritar a palavra "bingo" antes dos demais colegas, contudo, refletindo se em sua cartela tem a palavra com o mesmo som inicial da palavra gritada. Do contrário, se falar a palavra precipitadamente e a mesma não couber na sua cartela, ficará uma rodada sem jogar e ainda perderá pontos para o grupo, como punição pela desatenção. Assim, diferentemente do que as instruções na caixa do bingo indica, a professora usa esse jogo para trabalhar atenção, concentração, além da leitura e análise da estrutura silábica e sonora das palavras. Para Ângela é importante o desafio, por isso a alteração nas regras, para que as crianças motivadas pelo fato de ganhar os pontos para a equipe possam refletir sobre o som das palavras e, com bastante atenção e rapidez, acertar no jogo. A mudança das regras e o acréscimo de dificuldade ao Bingo, em nossa interpretação, se dá por dois motivos, o primeiro para instigar mais a turma, ou então para que a razão da brincadeira não se restrinja apenas ao ganho de pontos sem refletir sobre as palavras como a professora mesmo nos fala. Entretanto, vale ressaltar que isso parece não implicar em quebra da ludicidade esperada em um jogo de bingo, do contrário, essas tomadas de atitude, negociações e desafios só tornam o jogo ainda mais interessante. Nesse sentido, como afirma Brougère (2004), a ação intervencionista da professora na brincadeira encontra um bom motivo e, ao mesmo tempo, se mostra produtiva, na medida em que agrega ingredientes externos que intervêm na brincadeira, como comportamento, postura, aptidões, saberes e habilidades a partir do que sugerem as provocações propostas pela educadora. Pensando um pouco mais sobre a relação entre jogo e educação, percebemos neste contexto, à luz de Brougère (2002) que o jogo para a turma não tinha caráter ensinador, contudo, para a professora tratava-se de uma situação de experiência com efeitos educativos. Pois havia um conflito claro, bem observado pela professora, ou seja, os alunos estavam mais interessados em ganhar o jogo do que compreender e pensar sobre as palavras e sua escrita. Nesse sentido, a mediação do professor nesse jogo é fundamental para suscitar a situação de aprendizagem durante a atividade que, para as crianças é uma competição. Apesar do que já vimos dos relatos das docentes entrevistadas, quanto à falta de orientação nas

formações continuadas, bem como por parte das coordenações para poder refletir sobre essas questões, essa postura de Ângela ocorre usando o próprio saber da docência que é construído dia a dia em sala de aula. Além disso, temos outra observação bastante pertinente a fazer, pois se a intenção do jogo é ensinar a escrita das palavras, parece que esse objetivo pedagógico se torna frágil diante da dispersão que o jogo pode proporcionar. Então, a via educativa que a professora toma ultrapassa os limites do aprender a ler e escrever palavras, e vai para o ensino de como se comportar no jogo. Ou seja, o jogo passa a ser disciplinador de um comportamento que não era esperado nem estava previsto nas regras do jogo. Afinal, é nesse poder de gerenciamento da matéria, sendo aqui os sons das palavras, que o professor mostra sua eficiência e competência docentes, conforme definido por Tardif (2014) e Therrien (2007). Entendemos aqui como se fosse a forma que a docente retira conteúdo e estratégias desse jogo o máximo que pode para fazê-lo render, como ela mesma destaca. **2 - Suplemento para outras necessidades didáticas** Ao falarmos em jogos, pensamos logo que suas peças sejam usadas com as finalidades do jogo. No entanto, o que percebemos é que as professoras fazem uso dos jogos em outras atividades didáticas, as quais distanciam o seu uso das finalidades originais. A professora Alice explicou sua utilização do material da seguinte forma:

Às vezes, eu uso algumas fichas para outras atividades, entendeu, por exemplo, o bingo, aquele que tem as letrinhas móveis... É, às vezes eu uso... tem um outro das fichas grandes que a gente coloca na bolsinha...

'Eu sei é o troca-letas'. [A pesquisadora complementa]. O troca-letas, né?

É. Então, às vezes, eu utilizo também as fichas... Exatamente como letra móvel. (Professora Alice). Percebemos neste relato que a alfabetizadora usa as peças de alguns jogos como recurso didático (KISHIMOTO, 1999) para ensinar leitura e escrita, mas de outras formas que vão além do uso originalmente pensado para o jogo. Poderíamos pensar que a professora o faz dessa forma devido à falta de material didático adequado e/ou em quantidade suficiente na escola. Contudo, acreditamos que a praticidade no uso do material que, segundo as pesquisadas, é de boa qualidade, apresentável e já está pronto, a leva a utilizar as peças dos jogos em suas

aulas. Contudo, não criticamos a postura da docente, pois à luz de Tardif (2014) e Therrien (2003) o professor tem autonomia para lançar mão de seus saberes, sobretudo os que são construídos a partir de uma situacionalidade marcada pela escassez de tempo e de recursos didáticos mais atrativos no que concerne ao ensino da leitura e da escrita com o intuito de alfabetizar. **3 - Apoio na realização de ditado de palavras** O exercício dos ditados, tão antigos e por vezes “reprovados” por professores contemporâneos ganhou nova roupagem e hoje é realizado de forma contextualizada e lúdica. Eis o relato da alfabetizadora Clarice que utilizou o jogo realizando ditado com os alunos. *“eles estão num nível razoavelmente assim parecido, mas já fiz ditado usando as fichinhas”*. Segundo veremos no próximo relato, a professora Afrodite também viu no material a oportunidade de ampliação de vocabulário da turma através da atividade de ditado.

Agora tem um deles lá que eu faço o ditado vem assim umas figurinhas e eu faço o ditado mostrando as figuras. Eu mostro a figura... ultimamente eu não estou mais nem fazendo com esse porque eles já estão tudo... [...] Ontem 3 alunos tiraram 10 no ditado e eu só dou 10 se não errar uma letra. [...] Você mostra a figura e eles escrevem a palavra. (Professora Afrodite). O interessante de analisarmos as entrelinhas da fala desta professora, é que ela nos dá indícios de que reconhece certo grau de limitação no potencial do jogo, uma vez que as crianças acabam decorando o repertório de palavras. Logo, percebe que, se o jogo não for usado de outras maneiras, pode simplesmente promover uma ação mecânica de memorização. Por isso, sente a necessidade de testar essa aprendizagem usando os recursos do jogo no sentido de ampliar suas possibilidades. O ditado parece ser uma via instigante, contudo, percebe a docente que essa pode ser uma aprendizagem superficial. Assim, é importante destacarmos o que a professora capta com a frequência no uso do material e conhecimento dele por parte das crianças, pois se trata de um saber que é construído em um processo de ensinagem. Isso é o saber da prática (TARDIF, 2014), que ninguém pode desvalorizar. **4 - Mescla de jogos e atividades** Nesta categoria vemos que a professora Liz deu-nos exemplos de adaptação com novas modalidades de brincar. *“Como o loto, né, como o loto...”*. Outra docente, Lara descreveu-nos que utilizou o “troca letras” da seguinte forma:

eu peguei uma fita gomada e preguei na lousa, aí peguei as fichinhas das figuras e coloquei como se fosse baralho [faz um gesto reproduzindo a ação de emborcar as fichas] e um outro baralho na mesinha que estava na frente. Aí eu chamava de um por um. Vir pra desafiar. Aí ele pegava sem saber o que era e colocava a figura, ia lá no bolsão, e colocava e tentava formar. Se ele não conseguisse os colegas podiam ajudar. Aí assim a gente viu o baralho todinho. Aí acertou?

Pode virar sua cartinha. Como se fosse um ponto pra você. (Professora Lara). Parafraseando Kishimoto (1999) o que vai caracterizar o jogo em baralho ou buraco, ou no caso dos jogos didáticos, será a construção das regras. Aqui Lara fez uma releitura do que poderíamos interpretar como sendo um baralho da linguagem, cujo desafio era formar palavras, ou seja, ela mescla os jogos com outros materiais de que dispõe na escola para gerar algo muito interessante que é a possibilidade de desafio. Isto acontece porque decerto a professora sabe que o desafio é a alma propulsora da atividade, o que revela uma postura crítica em relação aos próprios jogos didáticos. Esta ação desafiadora da professora Lara nos remete ao pensamento vigotskyano no tocante à atividade lúdica e suas regras as quais fazem do desafio a mola propulsora da aprendizagem e, principalmente, do engajamento da criança na atividade, nas relações que estabelece com seus pares, na compreensão e obediência às regras, ou seja, o despertar do desejo de aprender, fomentando assim o desenvolvimento psíquico da criança através da ludicidade. (VIGOTSKY, 2010). Podemos inferir através das ações da alfabetizadora que esse é um saber que demonstra ter construído e do qual ela desempenha muito bem. Certamente aprendeu na Universidade, nas leituras que fez, mas também com a própria experiência que ela demonstra ter, como vimos a partir de Tardif (2014). Neste exercício remetemos ao que Therrien (2007) nos instrui sobre a gestão pedagógica da matéria quando a atividade envolve a professora que desafia, o aluno desafiado e o jogo repaginado. **5 - Rodízio com e a partir dos jogos** Outro tipo de adaptação que as educadoras fazem e nos revelaram através da pesquisa de campo acontece através de rodízio que, como em qualquer outra modalidade, é oferecido aos alunos uma rotatividade com os jogos didáticos de que dispõem e todos utilizam o material proposto. Maria percebe no rodízio uma maneira de dinamizar os jogos pedagógicos e compartilhar o material quando o mesmo se torna

insuficiente para o número de alunos. Vejamos então o respectivo relato:

Por que é assim, eu faço assim, quando eu dou os jogos, além disso eu dou um rodízio. Eu faço um rodízio. O grupo... aquele grupo está com aquela atividade, aí eu já... quando eles terminam que está cansado, que eles não ficam muito tempo, aí eu já troco os jogos. Coloco outro jogo pra eles. Está entendendo?

[...] Eu já faço isso. E aí todos vão brincar o mesmo jogo e na hora de a gente abrir pro grupão pra sistematizar o que foi aprendido, aí fica mais fácil. (**Professora Maria**).

A professora Maria demonstra que os jogos podem ter usos variados para além do que as instruções na caixa permitem (ou limitam) conhecer. Ao mesmo tempo a alfabetizadora revela que o dinamismo do jogo suscitado pelo rodízio, facilita o trabalho com as crianças. Constatamos esse fato na avaliação que faz no final de sua última frase. Em nossa interpretação, a professora caracteriza como mais fácil um trabalho que envolve as crianças, desperta-lhes o interesse, gera movimento, não fica cansativo, oferece possibilidade de amplo manuseio pelo fato de não restringi-los a apenas um ou outro jogo. Essa dinâmica instiga mais da criança. Acreditamos que a sistematização em grupo, é um momento em que a educadora vai encorajar esse aprendizado e constatar a produtividade do trabalho. Percebemos através da ação do rodízio que a docente está atenta para que os estudantes não automatizem o saber sobre a leitura e a escrita em palavras decoradas, bem como possam matutar sobre elas e hipotetizar sua escrita, compartilhando em grupo uma sistematização do que foi aprendido. Esta "sacada" da professora reflete muito sobre o letramento, que é a capacidade de uso da leitura e da escrita de forma bastante consciente, eficiente e situada. Essa postura da alfabetizadora mostra que as professoras, compreendem a importância de as crianças praticarem e participarem de/em atividades letradas. **6 - Sem adaptações nas instruções de jogo** Esta última categoria nós classificamos como uso sem adaptações nas instruções de jogo, pois a utilização que é feita do material obedece às instruções tal e qual consta no manual. As professoras Clarice e Jasmin brincam seguindo as instruções. Clarice respondeu: *"Atualmente eu tenho procurado fazer igual..."*. Jasmin disse: *"Às vezes eu sigo"*. Levar em conta o que faz essas docentes utilizarem jogos didáticos da forma que estabelece o manual é importante quando compreendemos as peculiaridades de cada educador, tanto da

alfabetizadora que justifica o uso seguindo o manual por achar o jogo rico, como da professora que diz ultimamente estar fazendo igual ao que orienta o manual, dando-nos a entender que já adaptou alguma(s) vez(es), ou então da entrevistada que nos fala que às vezes segue e, a nosso entender, outras vezes extrai do material novas possibilidades. Assim como também é de igual importância entender a prática das educadoras que fazem adaptações, conforme vimos anteriormente. **Principais achados da pesquisa e conclusões** Em relação às adaptações feitas pelas professoras quanto ao uso de jogos didáticos, percebemos um interesse legítimo por parte das docentes em desempenhar um trabalho produtivo e dinamizar as aulas, usando de criatividade para alcançar as crianças em seus diferentes níveis de escrita, como argumentam Ferreiro e Teberosky (1986). Com base no exposto, consideramos que os usos que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem de jogos didáticos são um conjunto de ações que combinam uso de acordo com as regras do material e adaptado conforme a necessidade dos alunos, desdobrando-se nas modalidades que a pesquisa nos possibilitou catalogar. Assim sendo, vale ressaltar que esses usos acontecem de forma autônoma pelas alfabetizadoras, as quais apresentam de modo irrefutável sua competência profissional, ainda que necessitem, e muito, de receber direcionamento para este exercício em sala de aula.

REFERÊNCIAS BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43) BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. In: Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: artes Médicas, 1986. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** / Tizuko M. Kishimoto (Org.); --2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. 2006.

Disponível em:

<<http://>

portal.mec.gov.br

[/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)

>. SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. VIGOTSKY, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotsky, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria de Pena Villalobos. – 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010. WALLON, H. A Evolução Psicológica da criança / Henri Wallon; com introdução de Èmille Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção psicologia e pedagogia). TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e Competência no Ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar**. Publicado In: Revista Educação em Debate. Nº 45, 2003. THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Maíra. **Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula**. Publicado In: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE, 2007. Versão anterior e diferente publicada In Romanowski, Martins e Junqueira (Orgs), Conhecimento local e conhecimento universal: a aula. Curitiba: Champagnat, 2004. Vol 3, p.43-56. THERRIEN, Jacques. UFC-CNPQ e LOIOLA, Francisco Antônio, UFC. **Considerações em Torno da Relação Entre Autonomia, Saber de Experiência e Competência Docente no Contexto da Ética Profissional**. In: Anais em CD-Rom do XVI EPENN. Aracaju, Se. 06/03.

*Eliziete Nascimento de Menezes é professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: eliziete20@yahoo.com.br

Recebido em: 19/06/2016

Aprovado em: 20/06/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: