

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLEUSA FREITAS SÉRGIO

**JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:
CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO DO MUNICÍPIO DE LAURO MÜLLER/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira.

CRICIÚMA, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação

S484j Sérgio, Maria Cleusa Freitas.

Jogo como recurso didático-pedagógico :
concepção das professoras dos anos iniciais
do ensino do município de Lauro Müller/SC /
Maria Cleusa Freitas Sérgio. - 2021.

110 p. ; il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Antonio Serafim Pereira.

1. Jogos educativos. 2. Jogos infantis. 3.
Prática de ensino. 4. Processo ensino-
aprendizagem. 5. Ensino fundamental. I.
Título.

CDD. 22. ed.
371.397

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB
14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back -
UNESC

MARIA CLEUSA FREITAS SÉRGIO

**“JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:
CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 18 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador – UNESC)



Profa. Dra. Marizei Lopes Pedralli
(Membro – FVA)



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidaleir Orjigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Maria Cleusa Freitas Sérgio
Mestranda

Dedico este estudo a todos aqueles que estão na linha de frente do ensino-aprendizagem, especialmente aos que buscam sempre por melhores recursos para fazer a educação verdadeiramente um caminho para um futuro melhor e de sucesso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao meu esposo Roberto e às minhas filhas Tamiris e Isabela pelo apoio e pela compreensão que tiveram comigo durante toda a caminhada para a concretização de meu objetivo final.

A Deus, que me deu conforto e sabedoria nas horas mais difíceis.

Agradecimento especial ao meu pai Vitor e à minha mãe Zilda pela paciência. Mesmo estando doente, minha mãe soube compreender a minha ausência.

Aos meus irmãos Marilza, Marlei e Marcos, que sempre me incentivaram para que eu estudasse e realizasse este sonho: ser mestre em Educação.

Aos meus amigos, que me incentivaram e apoiaram nesta longa caminhada. Especialmente à minha amiga de todas as horas, Monica Bez Batti, a minha eterna gratidão.

À minha psicóloga Elaine por me ouvir muitas vezes nas terapias e por seus conselhos. Enquanto estive em tratamento, principalmente durante sua internação em uma UTI, sua força e seus ensinamentos como psicóloga me ajudaram a seguir em frente. Você me fez muita falta. Fica aqui o meu eterno agradecimento.

Agradecimento imenso ao Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira por aceitar ser meu orientador. Com seu empenho, paciência e conhecimento, muito contribuiu para as minhas escolhas e os encaminhamentos para que a pesquisa se apresentasse com qualidade.

Agradeço, de maneira especial, aos membros da banca, Prof.^a Dra. Marinei Lopes Pedrali, Prof. Dr. Gildo Volpato e Prof. Dr. Alex Sander da Silva, que muito contribuíram com suas sugestões para a conclusão deste estudo. Aqui fica a minha gratidão.

Meu agradecimento à Escola de Educação Básica Visconde de Taunay e às professoras que me acolheram e prontificaram-se a contribuir para a minha pesquisa.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, o qual, com seu profissionalismo acadêmico, transmitiu um vasto conhecimento para o meu desenvolvimento intelectual. Agradeço também à secretária Vanessa e a todos que direta ou indiretamente me ajudaram.

Enfim, aos colegas de turma pela companhia no intervalo e pelas trocas de conhecimentos durante as aulas. Em especial à colega Márcia por me acompanhar no cafezinho antes da aula.

“Os guerreiros vitoriosos vencem antes de ir à guerra, ao passo que os derrotados vão à guerra e só então procuram a vitória.”

(Sun Tzu, 2017)

RESUMO

O presente trabalho descreve o estudo realizado com quatro professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual situada no município de Lauro Müller/SC, com o objetivo geral de compreender as concepções dessas professoras sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição no processo de ensino- aprendizagem do aluno. Com base nesse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) analisar o lugar do jogo na Proposta Curricular e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual essas professoras atuam; e b) identificar as concepções das professoras sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e a contribuição dele no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a fim de contribuir para a compreensão da concepção das professoras, foram analisados a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014a, 2014b) e o PPP (2019) da escola, juntamente com alguns documentos que embasam o Ensino Fundamental e algumas concepções teóricas que tratam do jogo na educação. Logo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com as pesquisadas, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). O estudo demonstrou que as professoras entrevistadas apresentam entendimento sobre o jogo e que a maioria o utiliza com o objetivo de desenvolver os conteúdos, ou seja, dão importância ao jogo como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem por considerar que esse recurso pode ser utilizado não apenas para brincar, como também para ensinar e aprender. Para resolver as dificuldades apresentadas em sala de aula, utilizam determinado tipo de jogo, demonstrando que quando o professor consegue utilizar o mesmo como recurso metodológico o jogo deixa de ser apenas diversão e passa a ser um forte aliado na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Concepção de jogo. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Recurso didático-pedagógico. Ensino-aprendizagem do aluno.

ABSTRACT

The present work describes the study carried out with four teachers who work in the early years of elementary school in a state public school located in the municipality of Lauro Müller / SC, with the general objective of understanding these teachers' conceptions about gambling as a didactic-pedagogical resource and its contribution to the student's teaching-learning process. Based on this objective, the following specific objectives were outlined: a) to analyze the place of the game in the Curricular Proposal and in the Pedagogical Political Project (PPP) of the school in which these teachers work; and b) to identify the teachers' conceptions about the game as a didactic-pedagogical resource and its contribution in the teaching-learning process. Thus, in order to contribute to the understanding of the teachers' conception, the Curricular Proposal of Santa Catarina (2014a, 2014b) and the PPP (2019) of the school were analyzed, together with some documents that support the Basic Education and some theoretical conceptions that deal with gambling in education. Therefore, a semi-structured interview was conducted with the respondents, whose data were submitted to the content analysis proposed by Bardin (2004). The study showed that the teachers interviewed have an understanding of the game and that most of them use it in order to develop the content, that is, they give importance to the game as a didactic-pedagogical resource in the teaching-learning process, considering that this resource can be used not only for playing, but also for teaching and learning. To solve the difficulties presented in the classroom, they use a certain type of game, demonstrating that when the teacher is able to use it as a methodological resource, the game stops being just fun and becomes a strong ally in student learning.

Keywords: Game design. Early years of elementary school. Didactic-pedagogical resource. Student teaching-learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações defendidas no período de 2010 a 2020 sobre o jogo como recurso didático-pedagógico no ensino fundamental (continua)	24
Quadro 2 - Conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.....	74
Quadro 3 - Aspecto do ensino exposto no PPP destacado pelas professoras.....	78
Quadro 4 - Método de ensino mais utilizado segundo as professoras...	79
Quadro 5 - Objetivo da utilização do jogo como recurso didático-pedagógico	82
Quadro 6 - Tipos de jogos utilizados segundo as professoras.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 ANTECEDENTES DE PESQUISA SOBRE O TEMA E OBJETO DA PESQUISA	22
2 O JOGO NA EDUCAÇÃO: PANORAMA HISTÓRICO.....	30
3 O JOGO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	43
4 O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO FUNDAMENTAL	58
5. DO PERCURSO METODOLÓGICO À ANÁLISE DOS DADOS: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	72
5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO	72
5.2 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES.....	106
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....	107
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE DAS PROFESSORAS.....	109
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO LIVRE DA DIREÇÃO DA ESCOLA.....	110

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “o jogo como recurso didático-pedagógico” está relacionado ao fato de eu atuar, profissionalmente, como Assistente Técnico-Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Educação Básica no município de Lauro Müller/SC.

Durante o curso de Pedagogia, essa temática já estava no centro de meu interesse, sendo escolhida como foco de meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “Ludicidade: algumas questões sobre o surgimento, o que é e qual sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem”.

No desenvolvimento das atividades de estágio no Ensino Fundamental durante o curso de Pedagogia, o tema emergiu como necessidade de pesquisa, tendo em vista que os professores das turmas sobre as quais recaiu o estágio se referiam ao trabalho com o jogo como um recurso didático-pedagógico, mas poucos o utilizavam em suas práticas, o que me instigou a pensar em desenvolver um estudo a respeito.

Importante mencionar que o contato mais direto com essa temática ocorreu no curso de Especialização em nível de Pós-Graduação em Fundamentos Epistemológicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de uma disciplina denominada “O jogo, a brincadeira e o brinquedo na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Por meio dos estudos realizados anteriormente, constatei que o jogo como recurso didático-pedagógico era muito pouco utilizado pelos professores em sala de aula, fato esse que me levou a refletir e a pesquisar sobre os motivos que levam os professores a não utilizá-lo como recurso didático-pedagógico, tendo em vista a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Os estudos realizados, tanto no Curso de Pedagogia como no Curso de Especialização, serviram como motivação para eu continuar a pesquisar. Assim, atualmente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), buscando avançar na reflexão e na compreensão sobre as questões que envolvem o jogo como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, ampliei a pesquisa no sentido de investigar o

seguinte problema de pesquisa: Qual a concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental¹ sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos?

Nesse sentido, ficou estabelecido como objetivo geral: compreender a concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Assim, com base neste objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) analisar o lugar do jogo na Proposta Curricular de Santa Catarina e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual as professoras atuam; e b) identificar as concepções das professoras sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e a contribuição dele no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, foi utilizado como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada, que foi realizada com quatro professoras, as quais atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Lauro Müller/SC, com vistas a apreender suas concepções sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.

1.1 ANTECEDENTES DE PESQUISA SOBRE O TEMA E OBJETO DA PESQUISA

O levantamento dos antecedentes de pesquisa foi concluído em 2020 – com um intervalo de tempo entre os anos de 2010 a 2020, cuja realização da primeira etapa ocorreu no ano de 2018 e da segunda etapa no ano de 2020, devido à necessidade de atualizar os dados no que diz respeito à produção em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre o tema em apreço.

No ano de 2018, durante a primeira etapa, foi realizado o levantamento de dissertações e teses disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) referentes aos anos de 2010 a 2017, tendo como descritor principal o “jogo como recurso pedagógico”.

¹ Professoras da mesma escola em que foi realizado estágio.

No banco de dados da CAPES, apareceram 58 (cinquenta e oito) dissertações e 28 teses (vinte oito), totalizando 86 registros (oitenta e seis). No banco de dados da BDTD, com o mesmo descritor, apareceram 5926 (cinco mil, novecentas e vinte seis) dissertações e 2220 (duas mil, duzentas e vinte) teses, totalizando 8146 (oito mil, cento e quarenta e seis) registros de teses e dissertações.

Para filtrar a seleção, estabeleceu-se como critério de análise constar no título dos trabalhos a expressão “jogo como recurso pedagógico”, na qual, posteriormente, foi acrescida as seguintes expressões: “concepções de professores” e “Ensino Fundamental anos iniciais”.

Assim, aplicou-se o referido critério, “concepções dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental”, nos títulos dos 86 (oitenta e seis) trabalhos levantados no banco de dados da CAPES, resultando em quatro (04) dissertações e em nenhum registro de tese. Os 8146 registros de trabalhos levantados na BDTD também foram refinados, obtendo-se oito (08) registros de dissertações e nenhum registro de tese. Dessa maneira, nos dois bancos considerados, foram encontradas 12 dissertações e nenhum registro de tese.

Na sequência, em um primeiro momento, ainda no ano de 2018, foi realizada a impressão, a leitura e a análise dos resumos disponibilizados nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, visando verificar se as doze dissertações contemplavam o critério aplicado no momento, ou seja, se esses trabalhos se referiam, também, às “concepções de professores” e aos “anos iniciais do Ensino Fundamental”. No entanto, a partir da análise minuciosa dos doze resumos, constatamos que apenas seis (06) deles constituíam estudos diretamente vinculados ao objeto da pesquisa descrito neste trabalho.

Por conseguinte, em 2020, como explicado anteriormente, ampliou-se o levantamento de dissertações e teses disponíveis nos bancos de dados da CAPES e da BDTD (segunda etapa) referentes agora aos anos de 2018 e 2019, seguindo-se os mesmos critérios. Dessa forma, no ano de 2020, identificou-se nos dois bancos de dados da CAPES e da BDTD apenas um (01) registro de dissertação e nenhum de tese. Totalizando sete (07) dissertações, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Dissertações defendidas no período de 2010 a 2020 sobre o jogo como recurso didático-pedagógico no ensino fundamental (continua)

Nº DISSERTAÇÃO	ANO DE DEFESA	TÍTULO/ AUTOR	UNIVERSIDADE DE ORIGEM/CIDADE/ ESTADO
D1	2011	O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso Autora: Kátia Diniz Coutinho Santos	UNESP - Universidade Estadual Paulista
D2	2011	O jogo como recurso pedagógico na formação de professores de Matemática Autor: Francisco Ricardo Nogueira de Vasconcelos	UFC - Universidade Federal do Ceará
D3	2012	Reflexões sobre a importância do jogo na educação Matemática Autora: Maria Vânia Moreira Maia	UFC - Universidade Federal do Ceará
D4	2016	O uso da ludicidade no ensino de Física Autora: Claudia Susana Cristino	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

Quadro 1 - Dissertações defendidas no período de 2010 a 2020 sobre o jogo como recurso didático-pedagógico no ensino fundamental (conclusão)

D5	2017	O uso de jogos como estratégia de aprendizagem de equações do primeiro grau para o Ensino Fundamental II Autor: Diogo Rivoli Nazareth	USP - Universidade de São Paulo
D6	2017	O jogo como recurso pedagógico de ensino: uma proposta para os números relativos Autor: Daniel Fernandes da Silva	USP - Universidade de São Paulo
D7	2019	O trilhar da construção de um jogo pedagógico como ferramenta para o ensino de probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental Autora: Nilcéia Datori Barbosa	UFABC - Universidade Federal do ABC

Fonte: Organizado pela autora a partir dos bancos de dados da CAPES e da BDTD.

A análise constatou que seis dissertações se referem ao jogo como recurso pedagógico no ensino da Matemática: Santos (2011), Vasconcelos (2011), Maia (2012), Silva (2017), Nazareth (2017) e Barbosa (2019) e apenas uma, Cristino (2016), refere-se ao uso do lúdico na área de Física.

Cabe ressaltar que duas dissertações se diferem das demais: as de Santos (2011) e de Barbosa (2019), que estão direcionadas ao Ensino Fundamental, anos iniciais, mesmo nível de ensino do presente estudo.

O trabalho de Santos (2011), cujo título é “O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII: um estudo de caso, rede de ensino Federal de Juiz de Fora/MG”, tomou como problema de pesquisa os limites e as possibilidades do emprego do jogo como recurso pedagógico, o jogo e o conhecimento matemático desenvolvido no Colégio Aplicação João XXIII.

Santos (2011) partiu do pressuposto de que o jogo é uma atividade existente no âmbito do Ensino Fundamental do Colégio Aplicação João XXIII, portanto, objetivou investigar e analisar o

emprego do jogo por intermédio de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, que atua com quatorze alunos; levantar as opiniões das professoras e dos alunos sobre o emprego do “jogo” no contexto escolar; e verificar em quais aspectos os jogos são importantes para a formação dos educandos.

Para dar conta de contemplar o objeto de estudo, a autora fundamentou-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, também utilizou procedimentos de observação e uma entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com a professora da turma do 4º ano e com a professora mentora do projeto, enquanto que com os alunos empregou a técnica de grupo focal para a coleta de dados.

A partir do desenvolvimento da análise, a autora constatou que a importância de sua pesquisa está voltada para a compreensão de processos que se passam no interior do colégio. No módulo sobre Jogos Educativos, verificou que eles consistem em uma atividade pedagógica, sendo utilizados como recurso pedagógico revelado pela significação dos processos vivenciados e pela produção do conhecimento. Também que os jogos poderão subsidiar práticas educativas e servir de referência para outras realidades.

Sendo assim, os resultados da investigação apontam que o emprego do jogo como recurso pedagógico, nessa fase da Educação Básica, pode contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos, enriquecendo e valorizando a cultura lúdica no contexto escolar.

Dessa maneira, concluiu que existe a necessidade de avançar nas pesquisas relacionadas às crianças, nas quais elas sejam protagonistas; também que os currículos dos cursos de formação de professores precisam conter teorias que deem subsídios para o entendimento do potencial do jogo como recurso pedagógico no contexto educacional; bem como, que algumas teorias críticas reflitam sobre a infância e que reconheçam a criança como protagonista de sua própria história.

A pesquisa de Santos (2011), a que mais se assemelha com a pesquisa que desenvolvi, tem seu direcionamento para o jogo como recurso pedagógico e para a sua contribuição de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem da criança na Educação Básica ao mesmo tempo que pode enriquecer e valorizar a cultura lúdica no contexto escolar.

No entanto, a autora enfatiza que o pesquisador, em sua formação, necessita dar atenção especial à criança como protagonista de sua história. Logo, o professor deve ter acesso a teorias em sua

formação, as quais deem subsídios e entendimento do potencial que o jogo proporciona e sua utilização como recurso pedagógico no contexto escolar.

A pesquisa de Barbosa (2019), intitulada “O trilhar da construção de um jogo pedagógico como ferramenta para o ensino de probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, descreve o processo de construção e criação de um jogo pedagógico para o desenvolvimento de conceitos de probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme o que a autora apresenta como problema de pesquisa, a resolução de problemas no contexto dos jogos, que pode ser utilizada em sala de aula para o ensino do conteúdo “probabilidade” e para solucionar a escassez e a disponibilidade desse recurso, serve como material pedagógico para o professor trabalhar no ensino a aprendizagem desses conceitos.

Desse modo, a autora escolheu o jogo por ser considerado atrativo e também por promover exercícios de aprendizagem ativa, capazes de possibilitar simulações de tarefas que provocam e exigem soluções imediatas na formação da criança, assim como por ter como objetivo principal um trabalho interdisciplinar e ao mesmo tempo mostrar que a “probabilidade” está associada a diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, a metodologia da pesquisa se configurou na criação de um novo método estratégico na construção de jogo pedagógico como ferramenta para o ensino de probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a autora explicou, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito aos conteúdos e às habilidades a serem trabalhados na unidade temática "Estatística e Probabilidade" para os anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborou cartas “Perguntas (?)” para o jogo, as quais são tarefas baseadas em situações-problemas, com o objetivo de favorecer a apreensão dos conteúdos e o desenvolvimento do conhecimento probabilístico. Dessa maneira, a autora chegou à seguinte conclusão: todas as tarefas propostas nesse jogo, em sala de aula, foram contextualizadas e pautadas em situações reais que fazem parte do cotidiano da criança. Além disso, com a criação de novos métodos e recursos, houve a diminuição da escassez de materiais nas escolas, possibilitando um melhor ensino-aprendizagem à criança.

Assim, a segunda pesquisa demonstrou o cuidado da autora em criar um novo método estratégico de ensino, com referência na Base

Nacional Comum Curricular, para trabalhar com jogos em sala de aula e criar diversas possibilidades ao ensino-aprendizagem da criança.

Os dois estudos discutidos, embora contribuam para a área da Matemática, apresentam um olhar diferenciado em relação à pesquisa por mim desenvolvida por ela contemplar conteúdos diferentes. Ambas se diferem pelo fato de apresentarem apontamentos distintos e metodologias diferenciadas. A primeira foi realizada com uma professora de turma, uma professora mentora de projetos e com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (14 alunos), utilizando como procedimentos de investigação a observação e a entrevista semiestruturada e, por fim, o grupo focal com o intuito de enriquecer a coleta de dados. Além disso, a autora concluiu que ao se tratar da utilização do jogo como recurso pedagógico no contexto escolar, foi constatado que há necessidade de mais estudos e aprofundamentos por parte dos pesquisadores em relação à criança como protagonista de sua história. A segunda pesquisa, por sua vez, demonstrou que a criação de novos métodos e recursos diminui a escassez de materiais nas escolas e possibilita o ensino-aprendizagem da criança.

Dessa forma, uma vez que as duas pesquisas apresentam enfoques diferentes, mas possuem em comum o mesmo centro de interesse, que são os jogos e o jogo pedagógico, elas acabaram oferecendo subsídios e enriquecendo a pesquisa atual.

À vista disso, o estudo realizado se difere dos trabalhos que a antecedem pelo fato de ter como objeto de estudo as concepções de professoras sobre o jogo como recurso didático-pedagógico no Ensino Fundamental e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo é esta introdução, a qual apresenta o objeto deste estudo, como se chegou a ele, o problema e os objetivos da pesquisa, bem como os estudos anteriores que se relacionam, de certa forma, com a dissertação em questão.

O segundo tem como temática o jogo na educação e apresenta um panorama histórico sobre essa relação, enquanto o terceiro capítulo trata das perspectivas teóricas e da contribuição do jogo no processo de aprendizagem.

O quarto capítulo apresenta as considerações sobre o jogo na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental. No quinto, apresenta-se o percurso metodológico, tratando das formas de coleta, da exposição e da análise dos dados sobre o jogo como recurso didático-pedagógico.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que serviram de suporte para este trabalho.

2 O JOGO NA EDUCAÇÃO: PANORAMA HISTÓRICO

Este capítulo tem como proposição apresentar os principais apontamentos históricos que fundamentam o jogo como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência os seguintes pensadores: Murcia (2005), Volpato (2017), Kishimoto (1990, 1992, 1996, 1999, 2002, 2011), Fantin (2000) e Lima (2008), entre outros. Conforme esses autores, o jogo é considerado uma atividade fundamental para a aprendizagem da criança nas diferentes fases de seu desenvolvimento. Estes pensadores em alguns aspectos se aproximam e em outros se diferem sobre o significado do jogo no processo de formação da criança. Dessa maneira, diferentes abordagens sobre a importância do jogo no processo de desenvolvimento da criança mostram que a utilização desse recurso em sala de aula varia conforme o momento histórico e a visão de cada pesquisador.

Fantin (2000, p. 38) destaca que “o jogo como fato social é resultado de relações interindividuais e de cultura, por uma produção sociocultural [...] neste sentido [...] insere-se num sistema de significações, sendo preciso interpretá-lo”. Assim, em cada cultura, vai se estabelecendo uma prática que delimita aquilo que se considera jogo, isto é, ele se constitui como tal no processo histórico e cultural particular a que se circunscreve.

Os jogos sempre fizeram parte da vida do ser humano como atividades inerentes em todas as fases da vida. Desde a era primitiva, o jogo era praticado por indígenas nas atividades diárias, como a caça, a pesca, a dança e as lutas. Essas atividades, muitas vezes, eram formas curiosas de divertimento e prazer.

Brougère (1998) sublinha que o jogo só pode ser entendido a partir de sua origem e sua história, das formas que atualmente adquire para as crianças. Isso porque, nas diferentes sociedades e culturas, o conceito de jogo, criança e educação toma contornos diferenciados. Conforme a concepção que se tem de criança, de jogo e de educação, há divergências quanto ao seu significado e ao seu tratamento na prática pedagógica.

Para Murcia (2005), o jogo é considerado um elemento permanente em todas as civilizações. Ele sempre esteve ligado “[...] à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. [...] serviu de

vínculo entre povos, é facilitador da comunicação entre seres humanos” (MURCIA, 2005, p. 9).

Lima (2008), em seu livro “O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional”, destaca, em um breve histórico, alguns estudiosos sobre o jogo na educação, fazendo referência aos estudos de Airès (1981), Brougère (1998), Huizinga (1990) e Masi (2000), referindo-se que sempre existiram, nos diferentes contextos históricos, posições favoráveis e contrárias ao jogo. Lima (2008, p. 13), ao realizar essa breve análise histórica do jogo, tomando como referência os estudos de Ariès (1981), entre outros, afirma que “[...] a origem das primeiras reflexões sobre a importância do jogo na educação é muito remota”.

Ao longo da história, vários pensadores procuraram explicar a origem do jogo. Volpato (2017) enfatiza que, de imediato, na Grécia antiga, autores como Aristóteles (385-322 a.C.) e Platão (427-347 a.C.) destacavam a importância da atividade lúdica no processo de formação da criança e o potencial presente no uso dos jogos, que tanto serviam para instruir, como também divertir, configurando-se em uma atividade de crescimento pessoal e social. Para Aristóteles (*apud* VOLPATO, 2017), o jogo, além de preparar a criança para a vida adulta, funcionava como uma forma de “descanso do espírito”, como algo oposto ao trabalho, como recreação. Essa prática deveria ser estimulada para a formação da personalidade e, por isso, também ser supervisionada pelos adultos como garantia da conservação das leis e das virtudes (VOLPATO, 2017).

Na Antiguidade, começaram a aparecer as primeiras escolas com um processo educativo considerado comunitário e com uma educação de caráter intencional, por meio dos quais as crianças deveriam começar a ser educadas. Nessa época, Platão (427-347 a.C.) afirmava que a infância deveria ser ocupada com jogos educativos praticados pelos dois sexos, sob vigilância, pois eram considerados importantes nos anos iniciais da criança. Naquele tempo, era valorizado o jogo físico por ser preparatório para as atividades militares (ALMEIDA, 2002).

Brougère (1998, p. 28), ao interpretar Aristóteles (1984), diz que “[...] o jogo é um meio de relaxamento, divertimento, descanso e resgate de energias para as atividades humanas sérias”. Apesar de o trabalho ser considerado a atividade mais importante, o jogo era um meio de recuperação para as atividades produtivas. É importante destacar que para Aristóteles não interessava definir o que era o jogo, mas sim colocá-lo em seu devido lugar, no qual só teria seu devido

valor se funcionasse como um complemento das atividades autênticas, verdadeiras, como forma de preparo para a vida em sociedade e não apenas como um passatempo para a criança.

Kishimoto (1990) considera que Platão, naquele momento, comentava sobre a importância de a criança aprender brincando em oposição à utilização da violência e da opressão e que Aristóteles enfatizava que para educar as crianças os jogos deveriam imitar atividades sérias, de ocupação adulta, como forma de preparo para a vida futura.

Os romanos foram influenciados pelos etruscos, que consideravam o jogo como atividade carregada de sentidos e transformavam-no em momentos de espetáculo, em uma simulação do real, que juntava multidões; por outro lado, era visto como um valioso meio de exercitação e de conhecimentos, que desenvolvia na criança habilidades e atitudes, isento de criar consequências à realidade (BROUGÈRE,1998).

Segundo Kishimoto (1996, p. 28), o jogo foi considerado, durante muito tempo após a Antiguidade, “[...] um relaxamento, um divertimento, um prazer, uma atividade frívola desprovida de valor em si mesma”. Para a autora (2011), na educação, o jogo pode ser entendido de diferentes modos, conforme sua especificidade. Assim, dependendo de cada sociedade e cultura, ele apresenta seu modo e formas diferenciadas de utilização.

O jogo utilizado naquele momento histórico se apresentava como um facilitador do aprendizado de conteúdos formais ligados às obrigações sociais, que visavam à inserção de crianças no processo de produção. Essa função do jogo atendia aos pressupostos de uma tendência essencialista, que objetivava preparar o homem para vir a ser, a partir de modelos preestabelecidos (ALMEIDA, 2002).

Durante o período Medieval, a educação passou a exercer forte influência sobre a criança. Por consequência, entrou em cena o uso do jogo, como aponta Áries (1981), com duas posições conflitantes: a primeira como uma tendência de formação disciplinadora, que defendia a mortificação do corpo. A segunda, assumida pelo conjunto da sociedade, concebia o jogo como atividade de grande relevância cultural, pois envolvia e promovia uma intensa comunicação e interação social entre todos os membros da comunidade, sem distinção de classe, gênero ou idade.

Kishimoto (1990) salienta que, no início da educação greco-romana, não se utilizavam as letras para a alfabetização das crianças. Dessa maneira, foi nessa época que se começou a dar a devida

importância a essas letras de madeira por meio de sua utilização em jogos. Conforme a autora, os escritos começaram a aparecer a partir de Horácio e Quintiliano, que apontaram a presença de guloseimas em formas de letras, criadas por doceiras de Roma. Ou seja, foi nesse momento histórico que surgiu a preocupação de envolver o jogo com o ensino. Ainda de acordo com a autora, ao longo de toda a Idade Média, a sociedade ocidental foi dominada pelo Cristianismo, que banuiu o jogo da educação, considerado pela igreja católica como pecaminoso, impondo, dessa forma, uma educação disciplinadora.

Lima (2008) ressalta que a visão antropocêntrica do Renascimento, a partir do século XIV, influenciou para que o jogo fosse, gradativamente, retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo de formação de crianças e jovens, assim, aos poucos, ele voltou a fazer parte do cotidiano da educação.

Aristóteles e São Tomás de Aquino (*apud* BROUGÈRE, 1998) destacam que o jogo no campo educativo era considerado uma necessidade da criança, o qual deveria ser aplicado como atividade recreativa e relaxante após a realização de esforço físico ou intelectual, sem valor em si mesmo. Sendo assim, durante a Idade Média, ele ficou limitado à função recreativa, sem assumir valor pedagógico.

Para os romanos, o jogo era considerado uma atividade carregada de sentidos; por um lado, considerado um espetáculo, como simulação do real, que juntava multidões; por outro, era visto como um valioso meio de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes, isento de provocar consequências para a realidade. (BROUGÈRE, 1998, p. 36).

Com o advento do Renascimento, como já dito, o jogo retornou, aos poucos, ao cotidiano da educação, sendo incorporado ao processo de formação de crianças e jovens. Nessa mesma época, as escolas jesuítas do século XVI, fundadas por Ignácio de Loyola, preconizavam a importância do jogo e dos exercícios na formação dos seus alunos, visto que o objetivo era enriquecer as ações didáticas com atividades de caráter lúdico, uma metodologia educacional diferenciada para as crianças (KISHIMOTO, 1990).

Desse modo, o jogo educativo se manifestou no século XVI como suporte da atividade didática, visando à aquisição de conhecimentos e, por esse motivo, acabou conquistando espaço

definitivo na educação de crianças. Assim, os jogos, desde os tempos passados, remetem-nos a uma ligação entre o jogo e a aprendizagem, mas predomina a ideia dele associado à recreação, juntamente com o estabelecimento de circunstâncias que se contrapõem ao trabalho escolar (KISHIMOTO,1999).

O Renascimento, séculos XV e XVI, apresentou uma nova configuração de homem e cultura. Surgiram, nesse período, alguns pensadores preocupados com a educação, o que levou ao rompimento de concepções dominantes da Idade Média. Desse modo, o jogo começou a aparecer nas teorias desenvolvidas por alguns pensadores desse período com uma nova configuração. Assim, deixou de ser algo negativo, tornando-se positivo. Ele entrou no mundo da criança com uma nova ideia, o que favoreceu o desenvolvimento da inteligência. Kishimoto (2002, p. 62) afirma que

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica ao conteúdo.

Quando buscamos na literatura as relações do jogo com a educação, encontramos na época que antecede o Romantismo (movimento do final do século XVIII que revolucionou o pensamento ocidental, principalmente referente à forma de conceber a criança, o jogo e as suas relações com a educação) três formas: como recreação, desenvolvida durante os intervalos entre um trabalho escolar e outras atividades; como um recurso para motivar as crianças para determinadas aprendizagens; e como instrumento revelador da personalidade da criança. Essas três formas possibilitavam que o professor construísse um ensino pautado no aluno (BROUGÈRE, 1998).

Lima (2008) enfatiza que, nos séculos XVII e XVIII, a presença marcante, no contexto sociocultural, de jogos de azar e de apostas determinou uma visão negativa de jogo. Os moralistas e pedagogos dessa época consideravam-no uma atividade que provocava desgraça e ilusões, causando vício e atitudes impensadas e que, por isso, não poderia ser incorporada ao processo educacional. Portanto, o momento

histórico em apreço foi marcado pela visão de criança que vigorava e ao mesmo tempo contribuía para reforçar a visão negativa do jogo na educação.

Dessa maneira, a criança era considerada um adulto em miniatura, tendo como alternativa a superação de suas mazelas. Nesse período, o jogo, por estar próximo dela, proporcionava-lhe a espontaneidade, imaginação, liberdade e não produtividade, visto, portanto, como fútil, de menor valor. Logo, o que acabava determinando a qualidade ou importância das coisas nessa época era referencial do mundo adulto, cuja visão negativa ou acessória do jogo era sustentada por um pensamento filosófico que com caráter nefasto mantinha a visão de criança como um adulto em miniatura (LIMA, 2008).

Lima (2008) destaca que o período transitório do jogo na educação no século XVIII foi marcado pela representação negativa da criança. Assim, segundo o autor, nessa época, conviviam duas posições que começaram a tomar espaço e a se confrontar ao mesmo tempo. De um lado, a visão racional, a qual idealizava que a criança era representada como ser de instinto mal, sempre voltada ao prazer imediato para criar desordem e necessitava ser dominada pela razão e submissão de regras. Por outro lado, a criança era considerada um ser sentimental, frágil, desprotegido, que precisava de cuidados e apresentava uma imagem que seduzia, atraía e cativava o adulto.

Nesse momento histórico, a valorização ou a desvalorização da criança foi orientada por diversos pontos de vista. Entretanto, o modo de vê-la tinha como norte a razão, que depreciava a infância e fundamentava-se no sentimento da imaginação e espontaneidade que a valorizava. Foi então nos séculos XVII e XVIII que ocorreu um avanço importante na divulgação e criação da utilização do jogo como meio de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar e que ele começou a ser considerado um recurso adequado para o desenvolvimento das potencialidades da criança (LIMA, 2008).

Lima (2008) destaca que na sociedade industrial o jogo era utilizado como meio socializador e integrador, considerado desaconselhável e que necessitava ser lapidado e adaptado ao novo modelo de sociedade no qual se apresentava. No entanto, pedagogos, médicos e nacionalistas demonstraram e apontaram outras justificativas que estão ligadas ao jogo e à produção, ao lucro e ao privado, e com isso foram feitas novas representações e exigências para a permanência e existência dele (LIMA, 2008).

Desse modo, explica o autor, a sociedade pós-industrial criou novas condições em fontes energéticas e divisões de trabalho e de poder, as quais permitem às pessoas não gastarem tanto tempo com o trabalho. Sendo assim, o trabalho, que tem conotação de sacrifício, dever e obrigação, deve ser separado do tempo livre e do estudo, por isso passou por uma mudança e misturou-se com o estudo e o jogo, dando origem a um novo fenômeno, denominado “ócio criativo”.

As exigências da sociedade pós-industrial requerem, então, que não se ensine apenas o trabalho e o caráter prazeroso e estimulante que o jogo proporciona às crianças, mas que elas sejam preparadas para o não trabalho e as atividades ligadas ao tempo livre (MASI, 2000).

Lima (2008) aponta alguns pedagogos que, ao longo da história, apresentam posicionamentos divergentes ante o jogo no contexto educacional. Evidencia Fröebel (1852) como o criador do Jardim da Infância e como o primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a educação ao estabelecer os jogos e os brinquedos como elementos centrais em sua teoria educativa. Nesse sentido, valoriza o jogo nessa fase da criança como sendo uma atividade mais pura e espiritual a qual representa a autoativa de seu eu interior (LIMA, 2008).

Em suas reflexões, Lima (2008), destaca também o pedagogo Freinet (1960), que se difere de Fröebel e de Claparède ao discordar, em sua teoria, que o jogo tem como principal fundamento no trabalho pedagógico a transformação da ideia de trabalho escolar. Para ele, a pedagogia do jogo impõe atividades superficiais à criança, isto é, de fora para dentro. Assim, considera que esse recurso deve se tornar tão significativo à criança a ponto de ela o encarar como um jogo cheio de prazer e satisfação. Para ele, o jogo não substitui o trabalho, ou seja, um não pode substituir o outro em suas características, por isso condena o jogo como recurso didático e aponta como importante para a criança o trabalho-jogo como a forma ideal para promover a aprendizagem.

Nos séculos XVII e XVIII, a divulgação e a utilização do jogo como recurso pedagógico foram intensificadas. No entanto, afirma Ariès (1981), moralistas da época continuaram enxergando-o como secundário e dispensável no contexto educacional. O romantismo e a mudança nas concepções de criança e infância foram fatores que nos séculos XVIII e XIX, segundo Brougère (1998), reforçaram a valorização dele como atividade indispensável na educação das crianças.

Assim, no período do Romantismo, o jogo começou a assumir papel importante, fixando na criança um valor positivo por sua conduta típica e espontânea. Nesse momento, com uma consciência poética de mundo, reconheceu-se que a criança tem uma natureza boa, semelhante à de um poeta, e considerou-se sua expressão, enxergando-se nela um ser em desenvolvimento, com características próprias, embora transitórias. Desse modo, ela passou a ser vista como um ser que brinca e imita, sempre favorecida pela espontaneidade e liberdade. O Romantismo específico da época proporcionou um novo lugar no pensamento sobre a criança e o jogo, apoiado por filósofos e educadores que consideraram este como conduta livre e espontânea para ser usado como instrumento de educação (KISHIMOTO,1996). Nessa direção, reveste-se de importância a posição de Lima (2008, p. 56-57) de que

Torna-se fundamental, portanto, delimitar o que é o jogo, a sua importância, e buscar preservar características essenciais que estão se transformando ou se perdendo. Este material, ao adotar o paradigma pós-romântico, resgata interpretações que consideram o jogo como atividade de natureza histórico-social; negando e afirmando representações e sentidos elaborados sobre o vocábulo. A omissão, a ausência de reflexão crítica e a não intervenção nesse processo pode significar o consentimento e a anuência da sedimentação de novas características, que deturpam e descaracterizam o jogo, dificultando a sua delimitação.

Kishimoto (2002) afirma que no século XVIII surgiram grandes acontecimentos na área da educação e dos jogos e que, por esse motivo, os jogos educativos se popularizaram. Esse movimento começou a penetrar no cotidiano popular, dado que naquela época quem tinha acesso à educação era somente a elite, que era formada por príncipes, reis, nobres, herdeiros, ou seja, aristocratas e governantes. Outra descoberta importante foi a da infância, fruto de uma longa concepção construída ao longo daquele século.

Ao longo do tempo, as brincadeiras e os jogos foram assumindo caráter diferenciado, o que acabou por se transformar em um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança e de sua inserção na sociedade. No início do século XIX, essa nova visão do

jogo como aspecto positivo à educação abriu campo para investigações na área.

A partir do século XIX, pesquisadores assumiram o jogo como objeto de investigação científica e elaboraram pesquisas que procuraram compreender e explicar a importância desse tipo de atividade na vida das pessoas (LIMA, 2008). Fröebel, um dos primeiros a analisar o jogo educativo, considerou-o parte primordial do trabalho pedagógico por tê-lo “[...] como fator de desenvolvimento integral da criança” (KISCHIMOTO, 1996, p. 71).

Fantin (2000, p. 34) enfatiza que por meio das inovações pedagógicas, no início do século XIX, “Rousseau fala da necessidade de educar as crianças conforme sua natureza infantil [...]” e aponta o brincar como objeto e ação do brincar, mas é com a teoria de “Fröebel que o jogo começa a fazer parte da história da educação pré-escolar”. Conforme Fantin (2000), apesar dos estudos sobre o que é, de fato, o jogo na educação, ainda está longe de se chegar a um consenso. Assim, faz-se necessário um aprofundamento teórico para situar e compreender os diferentes olhares e perspectivas relativos a essa temática.

O jogo é considerado educativo por apresentar valor, que pode e deve ter uma finalidade pedagógica, por associar-se a uma atividade com desenvolvimento cultural, afetivo, cognitivo e motor de quem joga. Kishimoto (2002) considera-o educativo por natureza. Ao ser realizado, ele permite à criança um fim educacional e define-se pelo fato de ter uma função lúdica e educativa. Por esse motivo, o jogo não perde a sua forma lúdica livre e é utilizado como promotor de aprendizagem dependendo do momento que acontece. Com isso, possibilita um fim recreativo nas horas livres, mantendo-se o seu equilíbrio, permitindo-se, na escola, jogar e aprender e ao mesmo tempo atender aos objetivos propostos pelo professor.

Volpato (2017), ao pesquisar sobre as históricas relações do jogo com a educação, apresenta outros educadores que destacam a importância dos jogos para a educação. Entre esses educadores estão Dewey, Maria Montessori, Claparède, Freinet, Piaget e Vygotsky.

No início do século XX, o pensador Dewey ressaltou a importância dos jogos na educação e das formas de ocupação ativa. Ao dar oportunidade à vida ativa, isso faz o ambiente da criança ser natural e, dessa forma, possibilita a ela aprender retamente. Desse modo, em vez de aprender lições abstratas e remotas de uma vida possível, aprenderia com atividades de seu interesse próprio (VOLPATO, 2017).

Segundo Volpato (2017), Freinet destaca como definição o trabalho-jogo. No início, tentou extinguir o jogo das atividades educativas e fez um investimento na educação de jogos, que fazia a criança jogar com o auxílio de um adulto. Dessa maneira, somente apresentou à criança as necessidades de prazer e alegria, visto que se colocou contra a pedagogia dos jogos, a qual substituiu todas as práticas de atividades sérias de trabalho. Para o autor, a criança deveria se dedicar ao trabalho como se fosse um jogo, nunca o jogo pelo fato de jogar, mas por satisfação e prazer.

Conforme Volpato (2017, p. 97), a importância do jogo e do brincar no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de “[...] habilidades cognitivas, emocionais, corporais da criança [...]”, principalmente nos primeiros anos escolares, tem sido defendida constantemente por estudiosos da educação e da psicologia. Assim,

O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (KISHIMOTO, 1999, p. 80).

Dessa maneira, o desenvolvimento da criança se modifica quando o professor utiliza o jogo em sala de aula como recurso didático-pedagógico. Conforme Volpato (2017), embasado em Vygotsky (1998) e em Piaget, nas situações de jogo, as crianças podem colocar seus desafios, além de seu comportamento diário, levantar hipóteses, a fim de compreenderem problemas que são colocados pelas pessoas com quem interagem. Para Piaget, o desenvolvimento da criança está relacionado com a inteligência e o pensamento e depende do jogo – aspecto lúdico (VOLPATO, 2017). A criança precisa brincar, inventar, jogar e criar para crescer e manter o seu equilíbrio com o mundo. Nesse sentido, tanto Vygotsky como Piaget concordam que no jogo ocorre uma evolução na criança, mas apresentam razões diferentes. Vygotsky afirma que as mudanças que acontecem na criança dependem da interação com meio social. Piaget considera que essa evolução deve vir sempre acompanhada do pensamento e da inteligência.

Como visto, a visão dos jogos como recurso didático-pedagógico veio se modificando no decorrer da história. Segundo Kishimoto (1999, p. 17),

Cada contexto e tempo histórico cria sua imagem social de jogo, conforme seus valores e modo de vida que se expressam por meio da linguagem. Neste sentido, o jogo, num primeiro momento, como fato social assume sua imagem e sentido conforme cada sociedade e deste modo se mostra o aspecto enquanto lugar e época que adquire significações distintas.

Na antiguidade, como já mencionado, os jogos eram utilizados como recreação e relaxamento quando aplicados após as tarefas diárias, as quais exigiam muito esforço físico e intelectual na escola. Atualmente, o jogo é utilizado como promotor de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de lazer nas horas livres, dependendo do momento em que acontece e o objetivo proposto pelo professor que organiza a atividade educativa. Kishimoto (1999, p. 85) destaca que:

A importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar “virtualmente” situações de soluções de problemas que as aproximem daquelas que o homem “realmente” enfrenta ou enfrentou.

Neste sentido, desde o ano de 2020, estamos enfrentando e vivenciando na educação um momento histórico diferenciado, nunca vivido antes, devido à pandemia do “novo Corona vírus” (ou Covid-19), no qual somos provocados a refletir sobre o papel que a escola ocupa na sociedade no século XXI e, conseqüentemente, sobre as metodologias e práticas pedagógicas dentro e fora da escola. Sendo assim, em meio a tantas mudanças repentinas, o professor necessitou adequar rapidamente suas metodologias de ensino para assim conseguir atender as crianças, incorporando saberes da cultura digital para se aproximar da geração mais nova a fim de proporcionar-lhe novos conhecimentos e ensiná-la a expressar e analisar criticamente as informações disponíveis (SANTA CATARINA, 2020).

Silva e Morais (2011), enfatizam que o uso das novas tecnologias em sala de aula não é uma ideia tão nova assim; há anos

professores vêm utilizando como instrumento de ensino aprendizagem para a criança. Isto é, colocando o computador como recurso didático no ensino, visando aumentar a capacidade de aprendizagem através do uso de jogos computacionais para além da realidade física da escola. Logo, a criança se desenvolve ao resolver situações que estimulem o raciocínio e ajuda a enfrentar situações conflitantes que fazem parte do seu dia a dia.

Nesse contexto, o que de fato precisa ser valorizado no ensino não presencial/remoto são as ferramentas flexíveis de aprendizagem, cabendo ao professor encontrar caminhos para utilizar em sala de aula o jogo como recurso didático-pedagógico para tornar suas aulas mais significativas em termos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (SANTA CATARINA, 2020).

A educação lúdica como ação consciente/intencional, planejada, pode contribuir para a formação da personalidade por meio dos jogos (brincadeiras), da reelaboração de conhecimentos, do equilíbrio do corpo, do desenvolvimento das diferentes linguagens e do desenvolvimento mental e social. Para Kishimoto (1999), a utilização de jogos nas propostas pedagógicas requer a necessidade de estudo. As crianças, ao chegarem à escola, sempre trazem consigo experiências anteriores com jogos e brincadeiras por fazerem parte de um contexto cultural onde os jogos estão muito presentes.

Brougère (2008), possibilita uma visão diferenciada da criança e faz estudos sobre as atividades lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras, para entender a diferenciação que existe entre esses termos como:

O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos. A brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até futilidade (BROUGÈRE, 2008, p. 13).

Para o autor, o brincar se caracteriza por uma atividade que vai além do social e se apresenta com a necessidade de ser aprendida pela criança. Dessa maneira, o jogo é designado de uma forma

diferenciada; depende da cultura e se expressa conforme cada contexto, histórico, social e político e se modifica através das mudanças que a sociedade sofre. Assim, a cultura lúdica é um sistema que permite diferenciar a brincadeira das outras atividades, que pode ser diferente conforme a idade, o gênero e a cultura social.

Desta forma, a cultura lúdica não é considerada um bloco monolítico, é um conjunto vivo e se diversifica através dos indivíduos e grupos, de acordo com a função de hábitos lúdicos, que mudam conforme as condições climáticas ou espaciais. Desse modo, conforme o autor, a definição de jogo se define pelo fato de que é necessário não o considerar como uma atividade específica do comportamento humano, que consegue ter sentido nas interações simbólicas da cultura. (BROUGÈRE, 1998).

Como a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como uma diversão, é importante enfatizar que o desenvolvimento do aspecto lúdico potencializa a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Também colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2002).

Por fim, cabe salientar que a par das defesas referentes ao jogo, constata-se, ainda, no cotidiano escolar, sua ausência como recurso didático-pedagógico. Entretanto, não se sabe ao certo se tal situação se deve ao fato de que os professores estão pouco preparados ou se a dificuldade está na falta de materiais adequados para sua inserção no processo de ensino (BRASIL, 1998a).

Como recurso didático-pedagógico no contexto educacional, ele se torna importante na medida em que o professor tem acesso e compreensão das teorias que dão subsídios e entendimento de seu potencial para o processo de ensino-aprendizagem da criança. Assim, necessita-se resgatar o que é jogo na educação, seu sentido e significado nas mais diversas épocas, fazendo um panorama histórico, sob uma perspectiva histórico-cultural e social, para possibilitar ao professor desenvolver suas atividades com embasamento e fundamento tão necessários a uma educação de qualidade.

3 O JOGO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Atualmente, como vimos, constataram-se as importantes contribuições do jogo tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Conforme, a perspectiva vygotskyana, a criança aprende por isso se desenvolve, este capítulo discute as concepções teóricas sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem escolar.

O jogo como recurso didático-pedagógico passou por várias mudanças ao longo da história, como vimos no capítulo anterior, tendo em vista que muitos pensadores, pesquisadores, filósofos, pedagogos, entre outros, desenvolveram várias teorias para fundamentar as práticas pedagógicas nas escolas.

No Brasil, educadores propuseram reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Seus estudos sobre as tendências pedagógicas mostraram que elas estão divididas em duas grandes linhas de pensamento pedagógico, as liberais e as progressistas, que são influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade.

Conforme Saviani (1997) e Libâneo (1990), as atividades da docência, deliberadamente ou não, expressam concepções teóricas, que só podem ser apreendidas a partir de um processo analítico rigoroso. Lima (2008), em seu livro “O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional”, oferece indicações para esse processo na sistematização de tendências que elabora sobre o jogo, a saber: ausência e proibição da brincadeira, instrumento didático, atividade recreativa, jogo simbólico e *laissez-faire*.

A ausência e proibição da brincadeira trata o jogo como obstáculo para a aprendizagem por desconcentrar e dispersar a criança. Na escola, permeia o medo de que tais atividades comprometam o ensinar e acentuem, nas crianças, a preguiça e a negligência. Lima (2008) já destaca o jogo com uma outra visão, que o denomina como instrumento didático, e traz uma nova perspectiva na qual a brincadeira é tratada como um meio preparatório para a aprendizagem e apresenta domínio sobre os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Destarte, o professor direciona e tem como meta desenvolver nas crianças habilidades específicas e noções previamente

definidas, preparando-as, assim, para aprendizagens de conteúdo escolares (LIMA, 2008).

Nessa tendência, o jogo didatizado empregado como meio de seduzir a criança para os conteúdos que estão sendo trabalhados deixa de ser brincadeira e assume uma função controlada e orientada para finalidades explícitas planejadas pelo professor. Essa tendência visa preparar a criança para as etapas posteriores da aprendizagem por meio de atividades repetitivas, ocultando o objetivo do ensino, o que acaba por torná-la involuntária e imperceptível. Segundo Lima (2008), uma prática educativa que se pauta na aprendizagem significativa explícita o objetivo didático para a criança, motivando-a para alcançá-lo de maneira voluntária e intencional, não precisando de subterfúgios para se efetivar. Diz o autor (2008, p. 29):

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exigem do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

Uma terceira concepção apresenta o jogo como atividade recreativa, que permite o relaxamento e o gasto de energia acumulada durante as atividades desenvolvidas na sala de aula, que são consideradas “sérias”. Nesse sentido o jogo seria para descansar de atividades consideradas centrais, sendo o jogo uma forma de recreio.

Em outra concepção presente no sistema educacional, o jogo simbólico, as brincadeiras e os jogos são propostos como meios para o equilíbrio e a recuperação psicológica por meio dos quais a criança vai extravasar emoções reprimidas, frustrações e sentimentos traumáticos causados por situações do cotidiano. As situações lúdicas são oferecidas no espaço da instituição educacional, competindo aos professores o uso de materiais adequados e do tempo para que a criança possa se restabelecer, renovar-se e equilibrar-se ante as agressões e às imposições do meio (LIMA, 2008).

Outra tendência designada *laissez-faire* (expressão francesa que significa deixar fazer, representa as práticas educativas espontaneístas, as quais deixam a criança fazer o que bem deseja, sem orientação didática), fundamenta as práticas educativas que concebem as

atividades lúdicas como sendo de origem biológica ou natural e que o seu aparecimento se dá em razão da maturação das crianças. Para Lima (2008, p. 29), “[...] os adultos não interferem, não influenciam e não enriquecem tais atividades: apenas observam e garantem tempo e espaço para que elas aconteçam”. Essa tendência, conforme o autor, está presente tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, cujos espaços para a sua efetivação são os parques, as salas, as quadras, os pátios, os gramados e as caixas de areia. As crianças reproduzem nos seus jogos somente o que é proporcionado pelo espaço e pelo material que encontram à disposição e pelo que aprenderam em suas vivências e experiências anteriores.

Fontana e Cruz (1997) consideram três concepções distintas em relação ao jogo e à brincadeira, que podem ser expressas na escola e identificadas pela observação do encaminhamento metodológico do professor. Nesse sentido, as autoras destacam uma concepção que pode ser traduzida nesta frase: "Criança vai à escola para aprender, e não para se divertir". Nessa concepção a brincadeira é considerada uma diversão e deve ser permitida na escola somente na hora do recreio.

Outra concepção apresentada pelas autoras encontrada tanto na pré-escola como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é a que parte da ideia de que “a criança tem como necessidade o brincar”. Aqui se separam as brincadeiras das "tarefas sérias", dessa maneira, o tempo ocupado para desenvolver as brincadeiras se determina conforme a idade e o planejamento pedagógico. Conforme as autoras, uma terceira concepção "brincando a criança aprende" acaba por se traduzir em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e procuram evitar uma distinção rígida entre jogo e as "tarefas sérias"; desse modo, os jogos podem ser introduzidos como recursos didáticos importantes no ensino-aprendizagem.

Assim, as concepções de Lima (2008) e Fontana e Cruz (1997) acabam se relacionando pelo fato de criticarem as concepções que consideram a brincadeira e o jogo como atividades não sérias, permitindo-as somente depois do término das atividades formais, no recreio ou em espaços que lhes são destinados. Dessa forma, as crianças apenas podem reproduzir nos seus jogos e nas brincadeiras o que é proporcionado pelo espaço e pelo material que estão à disposição e que aprenderam em suas vivências e experiências anteriores. Esses autores consideram o jogo como método educacional e como um recurso didático importante que pode ser introduzido no ensino. Os autores apresentam o jogo como instrumento didático, que

deve ser utilizado como metodologia de ensino pelo professor, de forma complementar, para desenvolver as atividades em sala de aula.

Volpato (2017) argumenta que é inegável a presença dos jogos na sociedade atual, em especial no cotidiano das crianças, tanto nas escolas quanto nos lares. No entanto, muitas vezes, por falta de compreensão da sua importância na educação por parte dos pais e de alguns professores, eles acabam sendo deixados à margem do processo educativo.

Em situações de jogo, as crianças ficam motivadas a usar a sua inteligência, visto que querendo jogar bem, acabam por se esforçar para superarem seus obstáculos cognitivos e emocionais. É nesse momento que surge a importância do jogo, pois, por dele, as crianças ficam mais ativas mentalmente.

Batista e Dias (2012) destacam que os jogos influenciam a criança em seu desenvolvimento de agilidade, concentração e raciocínio, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. No jogo, a criança necessita desenvolver ações como pensar, tomar decisões, criar, inventar, aprender a arriscar, experimentar, além de estabelecer relações interpessoais com o meio cultural no qual está inserida.

Segundo as autoras, os jogos são recursos auxiliares importantes para serem utilizados em sala de aula, fazendo com que a criança se interesse pelos conteúdos didáticos, caminhando por meio da curiosidade do aprender. Dessa forma, eles servem como importante ferramenta pedagógica, favorecendo aspectos como a socialização, atenção e concentração, trazendo grande benefício para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por proporcionarem que se sintam atraídas e capazes de aprender os conteúdos escolares de forma diferenciada e lúdica.

O professor, quando for administrar suas aulas com jogos, deve discutir e organizar o sentido das regras com as crianças e sempre explicitar quais são as suas implicações nos jogos e nas brincadeiras. Significa que a possibilidade e a necessidade de jogar coletivamente, em função dos movimentos, acaba passando pela compreensão das regras e do comprometimento mais sério na relação com o outro.

Para Kishimoto (2011), a experiência positiva que a criança tem proporciona segurança e estímulo para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o jogo possibilita a experiência do êxito, uma vez que é significativo e auxilia na autodescoberta e na assimilação e integração com o mundo por meio das vivências anteriores e nas relações com outras crianças. Nesse contexto, o professor necessita se atualizar

constantemente, visto que com o tempo os jogos sofreram/sofrem mudanças/adaptações. Como a sociedade se modifica com o passar do tempo, com a educação não pode ser diferente.

[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. (KISHIMOTO, 2011, p. 17-18).

Em relação ao jogo e à brincadeira na escola enquanto possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, eles aparecem nas mais variadas situações/formas e são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades desenvolvidas na prática pedagógica. O jogo, em sala de aula, como já se disse, propicia a relação entre parceiros, grupos; também se pode analisar a diversidade de comportamentos das crianças para construir estratégias ante a vitória e em relação à derrota. Desse modo, o professor necessita dar maior atenção, verbalizar e reconhecer o mal-estar da criança ante uma derrota para, assim, ajudá-la a superar o sentimento de frustração diante de qualquer perda. A criança necessita de tempo para aprender a perder no jogo. Por esse motivo, o professor precisa estar preparado para lidar com esse tipo de situação (BRASIL, 2009).

Na escola, o jogo precisa ser encarado como recurso pedagógico por meio de conceitos que permitam a sistematização de um determinado conteúdo e a construção de um espaço lúdico de aprendizagem. A escola não pode simplesmente repetir o que a criança vivencia em seu cotidiano, porque o jogo na escola carece de objetivos definidos e claros, intermediado pelo professor juntamente com os elementos que influenciam qualitativamente o brincar. Com a brincadeira, a criança aprende a enfrentar desafios, desenvolvendo a inteligência e a imaginação. As brincadeiras são formas de reflexão. Por meio do brincar, a criança se relaciona consigo mesma, com pessoas e objetos que estão ao seu redor e fazem parte de seu convívio (FANTIN, 2000).

Fontana e Cruz (1997), como vimos, enfatizam que a brincadeira na escola, muitas vezes, é negada, secundarizada ou

vinculada a objetivos didáticos, cujo brincar, ao privilegiar a atividade cognitiva, pode subestimar seu caráter lúdico. O professor, ao organizar sua proposta de trabalho, deve valorizar a fantasia e a imaginação da criança para assim aprofundar o universo em uma dimensão pluridimensional e suas múltiplas possibilidades. Desse modo,

Enxergar o potencial de desenvolvimento que está por trás do jogo requer do educador conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas. As situações de jogo vivenciadas pelas crianças transformam-se num espaço de observação atenta, no qual o educador, gradativa e progressivamente, vai ampliando o seu conhecimento e a sua capacidade de decifrar e distinguir as diversas contribuições proporcionadas por esse tipo de atividade, na formação da criança. (LIMA, 2008 p. 92).

Para Volpato (2017), quando se analisa os sentidos e os significados dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos, não se pode esquecer de que eles fazem parte do cotidiano da criança, que se relaciona com os pais e outras pessoas mais experientes. Com o passar do tempo, a criança vai se apropriando dos significados convencionais sobre o que representa o brincar para seus pais e outros adultos com os quais interage e, com isso, vai atribuindo sentido singular às suas ações nos jogos, nas brincadeiras e nos brinquedos.

É nesse contexto que Kishimoto (1992) oferece algumas indicações sobre o jogo, que devem ser consideradas pelo professor no que diz respeito à organização de atividades para trabalhar em sala de aula com as crianças: identificar as características daquilo que se chama jogo, descrever o comportamento por ele expresso e explicar as razões que levam a criança a jogar.

Ao definir seus objetivos e conteúdo, a escola não pode se esquecer de que os jogos são de grande utilidade no processo de socialização e de desenvolvimento da criança. Visto que o jogo em grupos gera direitos, deveres e hierarquias de valores, proporciona ao aluno a identificação de grupo e, ao mesmo tempo, mantém certa individualidade. Quanto às regras do jogo, o importante é que a criança, no grupo, tenha oportunidade de construí-las com os seus pares.

Brougère (1998) afirma que o material utilizado pelo professor para desenvolver um determinado jogo esclarece a estratégia da escola e a dimensão pedagógica assumida. Na visão do autor, o professor, ao escolher o material, precisa estar atento às preferências das crianças, de forma a sugerir alterações nos materiais à disposição quando for necessário. As escolhas proporcionam verificar se os objetivos foram ou não alcançados. A qualidade da educação, por meio do jogo, está ligada à coerência na escolha de materiais específicos e às propostas de uso, com uma intervenção adequada do professor, que assume papel fundamental no enriquecimento do jogo. Isso porque

[...] o uso de materiais didáticos no ensino escolar deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que alcance o objetivo proposto. Não se pode prender em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros. (SOUZA, 2007, p. 113).

Kishimoto (1999), fundamentada em autores da Psicologia Histórico-Cultural, considera que a escola precisa redimensionar sua visão sobre a importância dos jogos e das brincadeiras, de como organizar e utilizar os brinquedos, lembrando de que eles fazem parte dos elementos da cultura e podem representar uma particularidade da criança. Sob essa inspiração, trazemos, na sequência, reflexões adicionais e complementares a respeito da importância do jogo como recurso didático-pedagógico no contexto escolar e sua contribuição ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Com relação aos aspectos cognitivos, fundamentados no referencial teórico de Vygotsky (1998), o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a ação, direta ou indireta, de outros indivíduos mais experientes. Vygotsky dedicou-se a estudar o que chamamos de funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas funções mentais mais complexas, típicas do ser humano. Para tanto, ele se baseou na filosofia marxista, a qual concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de

vida da sociedade, mas também as formas de pensamento do ser humano (VOLPATO, 2017).

Para Rego (2000, p. 39),

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Vygotsky (1998) considera que as Funções Psicológicas Superiores são frutos do desenvolvimento cultural e não dos processos de maturação biológica e são construídas pela mediação sociocultural, por meio de instrumentos psicológicos (linguagem e signos), evidenciando-se em dois momentos: primeiro no social e depois no individual por meio do processo de apropriação, ou seja, da internalização das experiências sociais (SANTA CATARINA, 1998). Leontiev (1978, p. 267) diz que cada indivíduo “aprende a ser homem”, aprende a ser diferente em cada contexto sociocultural diferente. A criança, desde que nasce, passa a interagir com o mundo por meio da mediação do outro e por meio da linguagem. O adulto ensina a criança a utilizar os objetos, agita o chocalho diante dela, ajuda a pegá-lo, ensina-a a chutar a bola, a comer com talheres, a tomar banho, a vestir-se, a falar ao telefone (VOLPATO, 2017).

Outro conceito importante na teoria de Vygotsky é o de mediação, que seria um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação, caracterizada como a relação do homem com o mundo e com outros homens, “[...] é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem” (REGO, 2000, p. 50). Para Vygotsky há dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “[...] o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o

signo, que regula as ações sobre o psiquismo da pessoa” (REGO, 2000, p. 50).

A concepção de Vygotsky (1998) sobre o papel mediador dos instrumentos tem como fundamento a filosofia marxista. Ele acredita que com o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com a finalidade de transformação da natureza e a satisfação das necessidades básicas, desenvolvem-se atividades coletivas e, portanto, relações sociais mediadas pelo trabalho. Já os signos seriam para ele instrumentos psicológicos internos ao indivíduo, diferentemente dos instrumentos que lhe são externos.

Rego (2000) ressalta que as características humanas proporcionam a concepção do desenvolvimento como processo. Nesse sentido, “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 2000, p. 59). Dentro da perspectiva de educação escolar, se é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico individual (REGO, 2000).

[...] a distância entre aquilo que ela (criança) é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (REGO, 2000, p. 73).

Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, precisa de alguém mais experiente para lhe dar instruções, fornecer pistas e informações durante o processo. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processos de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas ao seu nível de desenvolvimento real (SANTA CATARINA, 1998).

A escola, por meio de seus professores, que são responsáveis pela construção do processo de ensino e aprendizagem, deve considerar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola supostamente adequados à faixa etária de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Na escola, a intervenção planejada e deliberada do professor, a qual atua na zona de desenvolvimento proximal, deve estar explicitamente comprometida com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. É nesse contexto que o brinquedo aparece na atividade infantil e tem claras relações com o desenvolvimento, criando a zona de desenvolvimento proximal na criança. Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, chama a atenção para o papel da brincadeira de faz de conta, na qual a criança é levada a agir em um mundo imaginário, cuja situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes (OLIVEIRA, 2005).

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação da uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto de significado [...]. Mas além de ser uma imaginária o brinquedo é também uma atividade regida por regras [...] que devem ser seguidas (OLIVEIRA, 2005, p. 66-67).

Assim, com a criação da situação imaginária, tendo as definições das regras específicas do brinquedo, a criança acaba acionando a zona de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, quando brinca, ela sempre se comporta além de seu comportamento habitual e idade. É como se ela fosse maior do que na realidade se apresenta. Volpato (2017) enfatiza, conforme a teoria de Vygotsky (1998), que o potencial de aprendizagem da criança segue a zona de desenvolvimento proximal e que é nesse momento que ela passa a compreender o que antes precisava da ajuda de uma pessoa mais experiente para assimilar. Vygotsky (1998) destaca que o professor, ao

oferecer informações às crianças a respeito de algum jogo ou de alguma brincadeira, atua como representante do processo cultural que produz esse conhecimento.

O jogo é essencial como recurso didático-pedagógico. Ao brincar, a criança relaciona teoria e prática, elabora hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem mais eficiente e interessante. Dessa forma, para Oliveira (2005, p. 61),

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o jogo constitui-se em um dos recursos fundamentais para que os processos de desenvolvimento se efetivem, resultando em saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro. Para trabalhar com os jogos, é preciso traçar e definir os objetivos que se quer alcançar para que eles não se constituam em um momento sem significado dentro da sala de aula.

Segundo Volpato (2017), enquanto para Vygotsky (1994) a brincadeira tem um papel importante no desenvolvimento do pensamento da criança, levando-a a operar com o significado das coisas e não com os objetos, Piaget (1978) também considera importante a brincadeira para a criança. No entanto, para ele, o jogo simbólico não tem finalidade adaptativa, não provoca um aprimoramento dos esquemas mentais. Embora considere importante para a constituição de símbolos que servem para representar objetos ou acontecimentos, ampliando o campo de ação da inteligência, seu desenvolvimento está sempre subordinado ao desenvolvimento da própria inteligência.

Vygotsky e Piaget apresentam concepções diferentes sobre a importância da brincadeira para a criança. Concordam que a brincadeira evolui e modifica-se (VOLPATO, 2017). Para Vygotsky ela se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas. Para Piaget, essa evolução acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento. Os dois dirigem a atenção para aspectos distintos do processo de evolução da brincadeira, reconhecendo nesse processo diferentes momentos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Piaget (1976) afirma que os jogos e as atividades lúdicas são significativos para que a criança se desenvolva e destaca como a criança passa de um estágio de jogo para outro e como este se relaciona com o desenvolvimento da inteligência e do pensamento. Para o autor, os primeiros jogos que a criança joga são chamados jogos de exercícios de repetição, os quais não comportam nenhum simbolismo e acontecem por puro prazer, representando o que a criança aprendeu. Nessa etapa, o jogo vai se tornando mais elaborado à medida que o bebê começa a combinar ludicamente ações diferentes, passando de uma à outra ação, sem empreender esforço que vise à adaptação ao meio ou aos objetos e sem ter nenhuma finalidade determinada. O bebê repete certas ações pelo prazer de exercitá-las. Esse estágio se apresenta até os dezoito meses.

O segundo estágio de evolução se refere à criança que tem entre dois a seis anos de idade, e os jogos que se encontram nessa fase são denominados jogos simbólicos, pois têm significado para ela quando se torna capaz de representar objetos e acontecimentos ausentes. Fontana e Cruz (1997, p. 133-134) afirmam que,

De acordo com Piaget (1978), o jogo simbólico começa por comportamentos pelos quais a criança imita objetos, pessoas ou situações. Aos poucos, a brincadeira simbólica com outras crianças (casinha, escolinha, etc.) começa a ter lugar, e o simbolismo lúdico vai se tornando mais complexo. O símbolo lúdico pouco a pouco leva às representações adaptadas, em que verdadeiras dramatizações com papéis definidos ocupam o lugar do faz-de-conta. Construções com madeira, pedras, modelagem, etc. passam a ser utilizadas, substituindo as transformações mais rudimentares dos objetos que ocorrem no

jogo de faz-de-conta [*sic*]. Assim, o jogo simbólico se desenvolve na direção de uma atividade mais construtiva, com finalidade de adaptação ao real.

O terceiro estágio aparece nos jogos com regras e desenvolve-se por volta dos sete anos de idade. Ocorre com a crescente socialização do pensamento e com a substituição do símbolo lúdico individual por regras (VOLPATO, 2017).

Os jogos com regras são jogos de combinações sensório-motoras (como corridas, bolas de gude, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.). Quase sempre há entre indivíduos competições que são reguladas por regras estabelecidas pelo grupo, por acordo momentâneo ou por regras transmitidas de uma geração a outra. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 134).

Lima (2008) considera que a aprendizagem e o jogo são atividades diferentes, mas defende que eles podem ser utilizados de forma complementar ao ensino. Desse modo, colaborando para a superação da falsa dicotomia que existe na escola, em que o jogar e o aprender são atividades não compatíveis, os professores, ao secundarizarem o jogo, estão deixando de explorar uma atividade que é considerada por Vygotsky (1998) e Leontiev (1978) como essencial no período escolar.

Assim, os pesquisadores e estudiosos do jogo concordam que quanto mais informações e conhecimentos a criança tiver acesso em sua infância, mais rico será o seu repertório. Desse modo, o desenvolvimento das atividades lúdicas acaba por influenciar na criança a riqueza e a fecundidade em dramatização de temas e as escolhas de papéis, além de facilitar a utilização de objetos na duração das atividades (LIMA, 2008). Lima (2008) destaca que quando o professor decide utilizar como proposta complementar o jogo e as tarefas escolares, simultaneamente deve promover uma mudança de concepção em si mesmo quanto à sua formação e a seu estudo, de modo que aceite a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico, deixando-a descobrir o seu próprio potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos. Nesse sentido, o jogo como recurso pedagógico tem sido tema de estudos de

diferentes autores como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Rau (2007, p. 32),

O entendimento do jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno busca a construção de seu conhecimento, qualquer atividade dirigida e orientada visa a um resultado e possui finalidades pedagógicas.

Sendo assim, na busca por respostas sobre como tornar o ensino mais agradável tanto para as crianças quanto para os professores, descobrimos que o uso de jogos como recursos pedagógicos pode ser a saída para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e tornar as atividades desenvolvidas em nossas escolas mais dinâmicas e prazerosas. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (RAU, 2007, p. 32).

Kishimoto (2011) defende a utilização de jogos e de atividades lúdicas como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem e que a utilização deles como recurso pedagógico vai contribuir para que haja a interação entre professor e a criança. Dessa maneira, Kiya (2014) concorda com Kishimoto ao afirmar que a utilização de jogos e atividades lúdicas auxilia como ferramenta de ensino. Sendo assim, a autora considera que essas atividades facilitam a aprendizagem e contribuem para uma melhor prática pedagógica do professor, além de despertar o interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola de modo geral.

Rau (2007) considera que o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo no contexto cultural e biológico por ser uma atividade livre, que alegra e engloba uma significação, tem grande valor social e oferece inúmeras possibilidades educacionais, visto que favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência e contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade.

Compreende-se que apesar de estudos e debates demonstrarem a importância do uso de jogos como recurso pedagógico, muitos professores ainda o veem como um passatempo, uma atividade inútil, sem caráter educativo, por parecer uma atividade “não séria”. Desse modo, o professor necessita rever seus conceitos e compreender que o jogo, quando adequado ao processo educativo, torna-se uma ferramenta com grande possibilidade de ensino (KIYA, 2014).

Para Kiya (2014), o jogo como recurso pedagógico possibilita ao professor tornar suas aulas mais interessantes e estimulantes, proporcionando às crianças uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Nesse sentido, Rau (2007, p. 38) destaca em uma frase que o professor “[...] deve buscar o conhecimento sobre o que faz e sobre por que motivo o faz, visando ao domínio dos instrumentos pedagógicos para melhor adaptá-los às exigências das novas situações educativas”.

Assim, com o uso de atividades diversificadas, sendo o jogo uma delas, torna a aprendizagem mais significativa na medida em que se permite uma atuação diferenciada, conforme a necessidade que cada grupo demonstra. Desta forma, ao desenvolver as atividades, acaba possibilitando na criança o desenvolvimento de sua autonomia.

Por conseguinte, o professor em sala de aula deve apresentar uma atuação clara e objetiva, ao desenvolver um tema, um conteúdo, a ser abordado e os papéis a serem assumidos pelas crianças, podendo ser com interações lúdicas reais, uma vez que, ao compreender o jogo em diversos contextos, é possível entender seus valores no ensino-aprendizagem, suas ricas possibilidades ao se utilizar diversos jogos para ensinar.

Desse modo, é fundamental resgatá-lo em sua contemporaneidade, sempre preservando o seu significado básico, transformando-o e adaptando-o conforme as suas circunstâncias, visto que como a sociedade se transforma, o mesmo ocorre com o jogo. Sendo assim, o professor necessita atualizar-se constantemente para que o jogo tenha sentido e êxito em cada sociedade, no contexto social e na educação.

4 O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico, tecemos considerações sobre o jogo como recurso didático-pedagógico, primordialmente a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros referentes legais/oficiais, na interlocução com os autores de referência.

Inicialmente, vale sublinhar o reconhecimento por parte de vários autores da importância dos jogos para o desenvolvimento da criança ao longo da história, como dito anteriormente. No entanto, para que esse reconhecimento fosse realmente garantido à criança, diversos documentos legais surgiram, destacando-se entre eles:

a) a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1959 durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, em cujo Princípio Sete lê-se e

Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. Também a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, p. 1).

b) a atual Constituição Federal do Brasil, que em seu Artigo 227 elenca os direitos fundamentais da criança, tais como: o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988);

c) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, no Artigo 16, estabelece que o direito à liberdade das crianças e dos adolescentes compreende os aspectos do brincar, praticar esportes e divertir-se. Também no Artigo 59 se refere ao esforço que os Municípios, Estados e União, em conjunto, deverão fazer, visando proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para a infância e a juventude (BRASIL, 1990);

d) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual estabelece que, nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam (BRASIL, 1998b).

Como vimos, os jogos e as brincadeiras são direitos garantidos às crianças, os quais devem ser aplicados em sua integralidade; e a escola é um espaço, por sua natureza, não exclusivo, evidentemente, para que tal ocorra.

Santa Catarina, desde o ano de 1989, caminha em um movimento de discussão e de sistematização de sua Proposta Pedagógica, a qual, fundamentada nos documentos legais acima, traz como opção teórica, desde o início até a sua versão mais recente de 2018, a abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, por compreender que

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. [...]. Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. (SANTA CATARINA, 1998, p. 15. Acréscimo no original).

Do ponto de vista pedagógico, a opção teórica assumida pelos organizadores da Proposta Curricular de Santa Catarina recaiu sobre a abordagem histórico-cultural. Em todos os documentos publicados, o grupo de trabalho reafirma a mesma posição político-pedagógica, ou seja, pensar o currículo das escolas públicas estaduais nessa abordagem (SANTA CATARINA, 2005).

Ao optar por essa matriz teórica e metodológica, a Rede Estadual assume como sua função social “[...] garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais socialmente produzidas” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10-11).

Desse modo, ao materializar a sua ação educativa proposta teoricamente, a escola contribui para que cada estudante possa apropriar-se dos conceitos científicos significativos que lhe possibilitem lidar com sua realidade sócio histórica e acessar as

riquezas materiais socialmente produzidas (SANTA CATARINA, 2005).

Assim, para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina, fundamentada no materialismo histórico e dialético, pensadores como Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores aparecem como principais expoentes. É nesse contexto que a PCSC (SANTA CATARINA, 2005) ressalta a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem das crianças. Embasada em Oliveira (2002), ela destaca que o “[...] jogo humano requer a capacidade de se relacionar com diferentes parceiros e com eles comunicar-se por meio de diferentes linguagens, para criar o novo e tomar decisões. É algo culturalmente determinado” (SANTA CATARINA, 2005, p. 53). A interação com diferentes crianças vai acontecer mais sistematicamente na instituição de Educação Infantil e estender-se por todas as demais fases de escolaridade do ser humano.

Para que a criança consiga realizar as leituras não convencionais do mundo ao seu redor, poderá fazer uso do jogo simbólico ou do faz de conta como ferramentas indispensáveis para a criação da fantasia. Os jogos atuam sobre a capacidade da criança de imaginar e representar, articulados com outras formas de expressão. São, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas (SANTA CATARINA, 2005).

Os jogos continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança e criam condições objetivas para a atividade de estudo, como também para o surgimento de outras formas de jogos e brincadeiras, como exemplo os jogos com regras explícitas, as brincadeiras tradicionais, os jogos de percurso, a amarelinha, a vareta, o dominó, o baralho, entre outros (SANTA CATARINA, 2014a).

À vista disso, compreender a utilização de convenções e regras nos jogos que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem favorece a integração da criança em um mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações.

Logo, em um estágio mais avançado, as crianças aprendem a lidar com situações mais complexas e nos jogos com regras elas passam a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias que os jogadores definem no momento do jogo. Dessa maneira, percebem, também, que só podem jogar em função da jogada

do outro (ou da jogada anterior, se o jogo for solitário) (BRASIL, 1997).

Nos jogos com regras, há um aspecto importante, visto que neles o fazer e o compreender constituem faces de uma mesma moeda. A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Por isso é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos nos mais variados contextos. “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (KISHIMOTO, 2011, p. 106-107).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais (BRASIL, 2017), considera a valorização das situações lúdicas de aprendizagem articuladas às experiências e vivências da Educação Infantil. Todavia, para que essa articulação progressiva de ensino ocorra, faz-se necessário favorecer às crianças novas formas de relação com o mundo e possibilidades de desenvolver uma atitude ativa na construção de conhecimentos em suas vidas.

Logo que a criança chega ao Ensino Fundamental, anos iniciais, começa a ter modos próprios de vida e apresenta múltiplas experiências, que podem ser pessoais ou sociais. Sendo assim, faz-se necessário reconhecer a existência dessas experiências de infância no plural, e a continuidade desse processo ter interdependência da comunidade local (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017) também destaca que é necessário garantir a transição entre as mudanças introduzidas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e que deve prevalecer na educação a integração e a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, é importante considerar o que a criança traz para essa nova etapa, valorizando o que, naquele momento, sabe e consegue fazer. Conforme a Base (BRASIL, 2017), os jogos e as brincadeiras apresentam seu valor específico, por isso necessitam ser organizados de modo a mobilizar os alunos para uma melhor apropriação dos conhecimentos escolares.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 214) destaca que

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como

ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos [...].

O professor, ao utilizar o jogo como ferramenta auxiliar no Ensino Fundamental, precisa acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as demais demandas da sociedade, buscando inteirar-se das pesquisas e inovações em sua formação, de modo a apreender melhor essa distinção que há no jogo e assim reconstituir sua prática docente (ANDRADE, 2017).

Santos (2011) considera que para ser aplicado no contexto escolar o jogo precisa estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (intencionalidade), o que requer a análise de suas potencialidades pedagógicas, além de planejamento das intervenções, com vistas a incentivar e auxiliar as crianças em seus processos de exploração e construção de novos conhecimentos.

Andrade (2017) ressalta que o jogo como ação cultural acontece na integração e interação com os outros e no respeito às diferenças e divergências de opinião, contribuindo, portanto, para o exercício da cidadania. Dessa maneira, a criança aprende por meio do jogo a saber ganhar/perder. Compreende-se que as regras devem ser estipuladas às crianças e por elas respeitadas, com o auxílio do professor, para que assim adquiram conhecimento e entendimento de quando é sua vez de jogar e a do outro.

Na visão de Santos (2011), o jogo é uma alternativa didático-pedagógica relevante para ampliar a motivação para a aprendizagem e aprimorar o desempenho escolar da criança. Por consequência, sua utilização em sala de aula eleva a autoestima da criança, resgata a dimensão lúdica nas escolas e contribui para que o ensino tenha mais qualidade.

Os jogos podem ser desenvolvidos em todas as áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, desde que planejados e que tenham como referência a necessidade da criança, aquilo que ela pensa e sente. Por meio deles, a criança entra em contato com situações diversas que estimulam sua linguagem, seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e moral.

Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2017) considera que se faz necessário dar continuidade às experiências do brincar, as quais são

desenvolvidas na infância, e que nesse período é importante ser valorizado o reconhecimento das vivências infantis escolares. Por conseguinte, é de fundamental importância oportunizar a compreensão de mundo, possibilitando às crianças transitarem nas mais variadas esferas da vida social.

Conforme consta na Base (BRASIL, 2017), o Ensino Fundamental, anos iniciais, deve valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, sendo necessário existir uma articulação entre as experiências e as vivências na Educação Infantil. Nesse sentido, essa articulação necessita priorizar a progressiva sistematização dessas experiências e o desenvolvimento das crianças para que se elaborem novas relações com o mundo e construa-se uma atitude ativa de conhecimentos (BRASIL, 2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 33).

A escola, ao proporcionar às crianças o contato com a brincadeira, está criando condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017).

Valem aqui as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) ao destacarem que o tempo de brincar das crianças é cheio de momentos intensos e que o professor também deve proporcionar instantes que revelem vivências e elaborem ideias as quais surgiram e são/foram comentadas em casa, com os familiares, criam novas informações e refazem suas próprias histórias.

Assim sendo, a escola também precisa considerar a rotina das crianças, sendo que a brincadeira precisa fazer parte do seu cotidiano. É importante, então, que o espaço onde acontecem as brincadeiras não

seja muito rígido, pois a rigidez limita a criança em sua atividade criadora, indo ao encontro com o propósito mais importante do jogo (BRASIL, 2009).

Dessa forma, para contribuir e complementar as discussões que acontecem em relação ao jogo na educação em meio aos documentos aqui descritos, trago alguns autores que contribuíram e ainda contribuem com suas pesquisas sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e com seus aprofundamentos teóricos na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental.

Volpato (2017) afirma que a escola, quando acumula conhecimentos, deve ter o compromisso de socializar o saber historicamente produzido assim como, ao mesmo tempo, necessita ter o pressuposto de garantir à criança a alegria, a satisfação e o prazer de viver cada momento de sua vida. No entanto, o que se configura é a real necessidade de uma reconciliação que existe entre escola e alegria.

Conforme o autor, a escola tem uma necessidade de ser transformada, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a mudança acaba por passar por aspectos de incorporação e valorização de conteúdos culturais das crianças. Para que essa aprendizagem seja significativa, deve ser considerado que o jogo é parte integrante da infância e uma das principais atividades propulsoras de desenvolvimento. Nesse contexto, o jogo está presente na escola, nas mais variadas situações e nos diversos contextos, bem como em diversas formas, diversos lugares e na importância atribuída à prática pedagógica. Nesse sentido, segundo Fantin (2000, p. 65), “[...] o maior interesse está na educação sistemática, em que a qualidade da experiência possui um significado especial onde não importa apenas saber como e o que a criança aprende, mas o que pode fazer com o que aprende”.

Desse modo, a polêmica a respeito do jogo com utilização pedagógica deixa de existir a partir do momento que se respeita sua natureza, seu significado usual e quando na escola ele aparece como recurso para realizar finalidades educativas e é considerado um elemento indispensável no desenvolvimento da criança.

Santos (2011) salientam que a interação no jogo entre as crianças ao participarem do grupo pode proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos muito valiosa. Em vista disso, por meio de jogos, a criança pode descobrir a sua potencialidade criativa, aumentar a espontaneidade, testar suposições, exercitar a fala e a atenção. Dessa forma, o jogo pode propiciar condições para a criança se concentrar e desenvolver sua habilidade de observação, atitude que

proporciona mais conhecimento de si própria e dos outros participantes.

Nesse sentido, cada jogo possui suas próprias características e benefícios, explorando de forma gradativa diversos aspectos. Com isso, as crianças despertam a perspectiva de atingir o objetivo proposto no jogo, gerando um aumento cognitivo. Dessa maneira, por meio do jogo, a vida social e as necessidades intelectuais e afetivas da criança são desenvolvidas, o que favorece não só o aprendizado, mas também habilidades e atitudes éticas (SILVA; MORAIS, 2011).

Silva e Morais (2011) destacam que o ambiente lúdico tem em conta como útil o uso de jogos computacionais, visto que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório e propõem atividades com desafios que divertem e ao mesmo tempo ensinam. Sendo assim, desenvolvem habilidades funcionais; contribuem para uma boa saúde mental; melhoram a flexibilidade cognitiva, funcionando como uma ginástica mental; aumentam a rede de conexões neurais e alteram o fluxo sanguíneo no cérebro quando o participante entra em estado de concentração. Nesse sentido, apontam Castoldi e Polinarski (2009, p. 685) que “[...] a maioria dos professores tem uma tendência em adotar métodos tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pela inércia, há muito estabelecida em nosso sistema educacional”.

No entanto, o professor, ao utilizar determinado jogo, precisa também conhecer os critérios da brincadeira, ter a liberdade de escolha e reunir decisões e negociações entre parceiros, enquanto a criança, nesse momento, precisa definir, entrar no jogo e seguir por vontade própria as regras propostas. Em alguns jogos com regras, a presença do professor é indispensável; já no de faz de conta não se faz necessário, mas, nesse caso, o professor pode estimular a criança e ampliar a brincadeira oferecendo materiais, informações e experiências, que servirão de apoio à atividade lúdica (VOLPATO, 2017). Por isso, para Fantin (2000, p. 77), “[...] os jogos e as brincadeiras na escola devem ter como pressuposto o múltiplo aspecto de, além da brincadeira em si, servir ao desenvolvimento da criança, à construção de conhecimentos e ao resgate da cultura”.

Enfim, o professor deve ter a capacidade de avaliar a importância do jogo no contexto escolar e desvelar o que está por trás desse instrumento. Mesmo sendo um importante recurso pedagógico, que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo (LIMA, 2008), não pode ficar reduzido só à observação de seu aspecto positivo, isto é, da influência desse tipo de

atividade para o desenvolvimento das diferentes competências da criança, embora seja um recurso relevante para se utilizar como ferramenta pedagógica, entre outros aspectos, sobre o tipo de cultura que a geração mais velha está oferecendo à geração mais nova (LIMA, 2008).

A interpretação dos conteúdos dos jogos revela que tipo de conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos estamos impondo às crianças; quais são os elementos dos quais estão se apropriando e incorporando nas situações lúdicas.

Para Kishimoto (2011), o professor, ao utilizar o jogo, acaba por assumir o potencial que apresenta na educação, responsabiliza-se pela arrumação do espaço físico e é o construtor do espaço lúdico, sociocultural. Assim sendo, o trabalho com atividades lúdicas requer experiência por parte do professor, que ao conduzir situações nesse espaço percebe que a criança está cada vez mais desenvolvida devido ao uso mais frequente das tecnologias.

Nicola e Paniz (2016) enfatizam que com a utilização de recursos diferentes os professores proporcionam às crianças um ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, elas se mostram mais motivadas e interessadas quando nelas é despertada a vontade de construção de conhecimento. Assim, a vontade tem como resultado a motivação de professores em estimular as crianças para que o processo de construção de conhecimento seja concretizado.

Nesse sentido, em especial com o uso de jogos, criam-se condições fundamentais para o desenvolvimento da criança, de maneira que promovam a participação em grupos e ou individualmente, o que melhora o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

As autoras também apontam que dificuldades podem aparecer no decorrer da utilização de recursos didáticos diferenciados ou na sua aplicação, como, por exemplo, a agitação das turmas, o número de alunos nas turmas. Logo, vai depender do recurso a ser utilizado, o que demanda mais atenção para evitar possíveis transtornos.

Fantin (2000) afirma que a qualidade dos jogos vai depender do material e do/a espaço/organização oferecido/a às crianças, mas que ela não resulta somente da criatividade, depende também da postura do professor, a qual deve ser condizente com a proposta da escola. Conforme a autora, o jogo como recurso didático-pedagógico vai facilitar o ensino-aprendizagem da criança, dependendo das condições que escola possa oferecer a essa atividade.

O professor necessita compreender o potencial dessa ferramenta pedagógica no processo de formação do aluno, isso porque as crianças e os adolescentes convivem dentro desse universo, e o uso de redes sociais, de jogos em rede, de *blogs*, de *micro blogs*, dentre outros, é inerente ao processo de constituição da sua subjetividade.

Atualmente, tendo em vista os avanços tecnológicos e as transformações que vêm ocorrendo na sociedade sobre a importância do jogo na educação e para a criança em seu convívio social, não se deve negar, os jogos eletrônicos e as tecnologias no processo de formação humana. Compreende-se que na escola seria uma postura não condizente, se não incorporasse os mesmos, uma vez que não possibilitaria o reconhecimento dessas mudanças e transformações no campo da tecnologia. Desse modo, cabe às instituições de ensino considerarem os documentos acima expostos, para assim desenvolver uma educação que atenda a seus princípios legais e que dê subsídios aos professores para atuarem nas diversas áreas de conhecimento com mais qualidade e embasamento teórico e metodológico.

Sendo assim, ao mesmo tempo é necessário proporcionar à criança formas de relação entre essas possibilidades e aquelas encontradas na educação informal (SANTA CATARINA, 2014a). Portanto, a escola não pode negligenciar os diferenciados jogos e sua existência, e o professor deve estar engajado ao seu tempo, procurando se valer dessas ferramentas pedagógicas para potencializar seu trabalho docente e dialogar com o universo cultural das crianças e dos adolescentes.

Atualmente, vivemos em um mundo cada vez mais voltado para as tecnologias, as quais atuam nas mais diversas áreas do conhecimento, como o computador e o celular, possibilitando às escolas, inclusive, que a aula seja conduzida de maneira lúdica, divertida e prazerosa (SILVA; MORAIS, 2011). Essa ideia nos leva a considerar com Braga e Costa (2017, p. 29) que

Ensinar usando novos recursos tecnológicos não é, simplesmente, ministrar uma aula com um jogo digital educacional, mas sim, criar uma abordagem diferenciada para um determinado conteúdo. O professor precisa estar tão envolvido com o jogo quanto os alunos, e não, vê-lo como uma obrigação ou como algo desagradável.

Silva e Morais (2011) assinalam que o uso de diferentes tipos de jogos computacionais utilizados pela maioria das crianças atualmente se diferencia pelo fato de serem jogos educacionais, que podem atuar na educação como recurso didático na construção do conhecimento, com o intuito de divertir e ao mesmo tempo ensinar.

Nesse contexto, existem uma diversidade de jogos que podem ser utilizados na educação, como softwares educacionais, dentre outros, e os jogos educacionais apresentam-se como uma ótima ferramenta pedagógica e ao mesmo tempo, auxiliam em prender a atenção da criança, possibilitando a aprendizagem nas interações (SILVA; MORAIS, 2011).

De forma paralela ao ensino de uma determinada prática corporal, podem ser apresentados aos estudantes jogos eletrônicos que problematizem tal prática, bem como pode ser possibilitada uma discussão crítica sobre a importância desses jogos na cultura contemporânea, o que seguramente é questão pertinente a todos os componentes curriculares (SANTA CATARINA, 2014a, p. 104).

Desse modo, cabe ao professor proporcionar à criança momentos e espaços que ampliem as possibilidades de movimento, bem como um olhar atento em relação às novas configurações dos tempos e espaços escolares para a criança. Sendo assim, é necessário que ele se inove sempre, de acordo com as mudanças apresentadas na educação em relação ao desenvolvimento da criança (SANTA CATARINA, 2014a).

Por meio do professor, simulações, jogos, brincadeiras, experiências, vivências, a utilização de tecnologias da informação e comunicação e a aproximação de diversas instituições e movimentos sociais podem contribuir para o trabalho escolar, visto que são estratégias que podem ser utilizadas nesse processo. Torna-se importante considerar, então, que os jogos e as brincadeiras não se reduzem a estratégias de aprendizagem, porque são considerados parte integrante da dimensão humana e do processo de elaboração do pensamento (SANTA CATARINA, 2014b).

Para tanto, o jogo como recurso didático-pedagógico na escola deve ser oferecido à criança articulado às reais necessidades do momento, podendo ser trabalhado em sala de aula ou de uma forma

remota, por meios tecnológicos, para sanar as dificuldades pedagógicas, também como meio de relaxamento e descanso para assim enriquecer o ensino-aprendizagem.

De acordo com as mudanças que vêm acontecendo na educação de forma remota (por meio de plataformas digitais) e com o avanço rápido que as circunstâncias promoveram, não poderíamos deixar de falar das diversas ferramentas tecnológicas educacionais que temos disponíveis no momento. O professor deve fazer uso dessas ferramentas de ensino em sala de aula e fora dela para auxiliar na facilitação do processo de ensino-aprendizagem deles próprios e das crianças (alunos) que fazem parte dessa nova era digital (SIENA, 2018).

Acredita-se que os jogos digitais educativos, associados aos métodos de ensino, podem contribuir significativamente para a aprendizagem de qualquer conteúdo, estimulando fortemente a atenção das crianças, que cada vez mais vêm utilizando esse recurso. De acordo com a cultura atual, na história da educação, vinha-se dando ênfase apenas aos interesses de meninos adolescentes pelos jogos digitais, mas, nos dias atuais, as meninas e as demais crianças de todas as idades, gênero e classes sociais cada vez mais têm sido atraídas por esse tipo de entretenimento (SIENA, 2018).

Para Siena (2018), as escolas brasileiras da atualidade estão tomadas por uma geração composta pelos ditos “nativos digitais”, por isso as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas no ensino necessitam ser adaptadas rapidamente. Caso isso não ocorra, essa e a futura geração terão muita dificuldade para se adaptar aos processos educativos de ensino e, em meio a essa situação, não haverá motivação suficiente para mantê-las participantes do processo de ensino e aprendizagem, causando consequências como a desistência e o abandono escolar precoce.

No entanto, devido à necessidade de desenvolverem atividades não presenciais por causa da pandemia do novo Corona vírus, os sistemas de educação de todo o País necessitaram se adequar ao novo modelo de ensino (aulas não presenciais e aulas híbridas), de acordo com os documentos existentes na educação, sendo que os professores receberam ainda estão recebendo formação para esse momento atípico para assim conseguirem lidar com essas novas ferramentas e estratégias.

Conforme venho acompanhando, tais acontecimentos na educação fizeram com que os professores, quase que pressionados, mudassem suas práticas e metodologias de ensino devido às

inesperadas mudanças; por isso as tecnologias, mais do que nunca, estão sendo utilizadas como ferramenta auxiliar de ensino. Os professores devem aproveitar esse momento para utilizar o jogo como recurso pedagógico para desenvolverem as atividades em sala de aula e fora dela, visto que estão fazendo uso de tecnologias constantemente.

A Gerência de Gestão da Educação Fundamental (Santa Catarina, 2020) destaca que esse novo momento nos convida a dar ênfase à competência geral número cinco da BNCC, a qual orienta que no final da formação da criança, ela passe a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Para tanto, ao se tratar da cultura digital, não significa afirmar que a escola, no atual formato, esteja ultrapassada, ou em retrocesso, ou que as ferramentas de Educação em rede venham substituir o formato de escola presencial. O fato é que o ensino presencial precisa ser valorizado assim como a realidade de que existem novas modalidades e ferramentas flexíveis de aprendizagem, então é preciso encontrarmos caminhos para a conciliação da educação escolarizada com as ferramentas tecnológicas, em prol de um ensino ativo. Nesse sentido, importa criarmos pontes para que essa relação se estabeleça de forma a valorizar o enorme potencial comunicativo e de aprendizagem dessas ferramentas (SANTA CATARINA, 2020).

Para a Gerência de Gestão da Educação Fundamental (SANTA CATARINA, 2020), é necessário deixar claro que proporcionar o desenvolvimento de cultura digital a partir do acesso às tecnologias exige uma atitude consciente e ativa por parte de seus usuários. Entretanto, é imprescindível nos apropriarmos efetivamente dessa cultura digital, ainda que pareça estranha a muitos de nós. Logo, quando chegarmos ao final desse processo, as crianças que utilizarem essa linguagem estarão familiarizadas a ela, devido a maior parte dos professores, especialmente neste momento de pandemia, utilizarem-na para o aprendizado de conhecimentos. Ao chegarmos ao final desse processo, acredita a Gerência que teremos professores mais fortalecidos e qualificados em suas práticas pedagógicas, as quais serão centradas no protagonismo da criança, visando desenvolver, além dos conteúdos, o letramento digital, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos com uma postura crítica, criativa,

colaborativa e com foco na resolução de problemas (SANTA CATARINA, 2020).

Importante apontar que as tecnologias não substituem o professor, ao contrário, em pondera-o, auxiliando no desenvolvimento de suas aulas, em algumas atividades diárias de sala de aula como a transmissão de conteúdo, que pode ser executada com o uso de meios tecnológicos. No entanto, o planejamento da aula, da mediação da aprendizagem, é papel fundamental do docente dentro da educação.

Santos (2011) destaca que o jogo deve ser considerado um importante recurso pedagógico, ao ser empregado pelo professor na escola e contribui para que a criança desenvolva capacidades como coordenação motora, atenção, concentração e raciocínio lógico e ao mesmo tempo pode estimular a amizade, a socialização, a imaginação e a criatividade. Desse modo, quando participa dos jogos, a criança interage de uma forma descontraída e a aprendizagem pode acontecer de maneira natural. Para tanto, é necessário que os jogos e as brincadeiras façam parte das atividades pedagógicas e que esse direito da criança seja garantido.

Assim, é com o jogo que a criança interage em seus processos de aprendizagem, necessitando ser oferecido um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que certa realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas. Importa que a escola promova atividades que estejam relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como aos valores éticos, estéticos e políticos, entre outros (BRASIL, 2017).

O jogo como recurso didático-pedagógico contém um paradoxo em si, visto que proporciona a aquisição de certos objetivos de aprendizagem. Se o professor souber utilizá-lo em diversas atividades, proporcionará o desenvolvimento de certas aprendizagens específicas na criança, sua superação, principalmente no Ensino Fundamental, e isso acabará sendo comprovado pela própria criança no desenvolver de atividades que antes ela demonstrava dificuldades em resolver.

5. DO PERCURSO METODOLÓGICO À ANÁLISE DOS DADOS: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa realizada, seguido da análise de dados, que foram obtidos a partir de entrevista semiestruturada realizada com quatro professoras que atuam no Ensino Fundamental de uma escola pública estadual situada no município de Lauro Müller, no estado de Santa Catarina.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Tendo em vista os objetivos, a pesquisa realizada se configura como qualitativa exploratória (GIL, 2008). Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada que, segundo Lüdke e André (1986), desenvolve-se a partir de um esquema básico flexível, permitindo que o entrevistador faça adaptações essenciais e necessárias, visando garantir a apreensão de dados significativos para responder à questão central da pesquisa. Daí o seu caráter qualitativo e dinâmico por estimular a atividade subjetiva do/a entrevistado/a, posto que, na medida em que o entrevistador vai explorando os pontos relevantes destacados, ao mesmo tempo mantém preservada a espontaneidade da relação dialógica da pesquisa.

Participaram da pesquisa ora descrita quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública Estadual do município de Lauro Müller, SC. Antes, porém, foi realizada uma entrevista piloto com duas professoras que atuam no mesmo nível, mas em outra escola pública do mesmo município, com a finalidade de validar o roteiro preliminar desse procedimento metodológico. Desse modo, em um segundo momento, foi realizada a entrevista com as quatro professoras, utilizando-se, para isso, a tecnologia digital conhecida como *Google Meet*, devido à pandemia do novo Corona *vírus*, que ocasionou o distanciamento social entre as pessoas.

Inicialmente, foi solicitada a autorização da direção da escola para realizar a pesquisa mediante o termo de autorização e consentimento livre (Apêndice C). Obtida essa anuência, seguiram-se as entrevistas individuais (Apêndice A) realizadas com as referidas professoras, que também assinaram o termo de consentimento livre (Apêndice B).

Vale dizer que todas as quatro professoras são regentes de turma. Para assegurar seus anonimatos e resguardar suas identidades, elas serão assim designadas: P1, P2, P3, P4. P1 leciona nas turmas de 3º e 4º anos; P3 leciona em dois 1ºs anos, nos períodos matutino e vespertino; P2, nas turmas de 2º e 5º anos; e P4 leciona nas turmas de 2º e 3º anos. Todas são efetivas, possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação em nível de Especialização. As quatro correspondem à totalidade de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

Os dados das entrevistas (gravados e transcritos) foram submetidos à análise de conteúdo segundo Bardin (2004). Para a autora, esse método de análise organiza-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

Na pré-análise, deve ser considerada a organização e a leitura do material relevante para a análise. A exploração do material corresponde basicamente a operações de decodificação, demarcando o ambiente a ser analisado, instituindo-se um corpus composto por textos compreendidos como produções linguísticas, que se referem a um determinado fenômeno e tempo conhecidos – “O conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2004, p. 90).

Para Bardin (2004), a terceira e última etapa se refere ao tratamento dos resultados obtidos e interpretados, que, em decorrência, ainda primitivos, são trabalhados de maneira a se tornarem significativos e válidos.

Assim, as categorias de análise foram definidas a partir do roteiro das entrevistas, que ficaram assim constituídas: Conhecimento sobre o PPP da escola; Aspectos do ensino expresso no PPP destacados pelas professoras; Técnicas de ensino mais utilizadas segundo as professoras; Objetivos da utilização do jogo como recurso didático-pedagógico; Tipos de jogos utilizados segundo as professoras.

Feitas essas considerações, passamos, na sequência, a descrever o processo analítico efetuado.

5.2 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Em relação ao conhecimento das professoras sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada, identificamos que a grande maioria revelou conhecê-lo por ter participado de sua discussão

e reformulação. O PPP é um documento que serve para nortear e subsidiar a prática pedagógica da escola, por isso deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar, e todos os professores devem ter acesso a ele sempre que sentirem necessidade.

Ao procedermos a leitura analítica do PPP da escola pesquisada buscando encontrar referências sobre o jogo como recurso didático-pedagógico, não encontramos de forma explícita essas referências. No entanto, o documento está fundamentado nas Leis que regem a Educação em nível federal e estadual e tem como fundamento a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014a, 2014b), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), entre outros documentos que se fazem necessários, conforme especificado no Quadro 2. Dessa forma, consideramos que o jogo como recurso didático-pedagógico aparece no documento de forma implícita, tendo em vista seu fundamento na Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem como base teórica a Concepção Histórico-Cultural, já mencionada no referencial teórico.

Quadro 2 - Conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola

Conhecimento sobre o PPP da escola	Frequência*
Participação discussão/reformulação	04
Projetos com base no PPP	04
Alterações no PPP	03

*A frequência representa o número de vezes que o sentido aparece no texto, o que pode não representar o total de professoras participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, inferimos que todas as professoras possuem conhecimento do Projeto Político Pedagógico, que, segundo elas, na maioria das vezes, é retomado no início do ano letivo. Serve para confirmar essa situação as seguintes falas: “[...] *todo ano refaz, mexe alguma coisa, as mudanças que têm. A gente tem bastante acesso, geralmente todo começo de ano mexe no projeto*” (P4).

Conforme relato, todas as professoras afirmaram a importância de se trabalhar com projetos em sala de aula, inclusive a maioria declarou que desenvolve atividades de projetos com seus alunos

dependendo da necessidade da escola. Servem para confirmar tal situação as seguintes falas:

O projeto da leitura, [...] por exemplo, [...] está bom, toda a escola está trabalhando com o mesmo objetivo, este é um. Trabalhar com o simulado, decidi, fizemos o segundo, do primeiro para o segundo, consegue ver as falhas e os acertos, nossas, da parte pedagógica, das crianças, e o segundo, é visível a mudança, é importante [...]. (P2).

Projetos, a importância de trabalhar em sala de aula são as atividades desenvolvidas com os alunos, procura saber o que precisa ser mudado, uma coisa que mudou não foi só na nossa escola, foi a avaliação que agora é trimestral. (P1).

Na questão pedagógica, no primeiro ano, em sala de aula, tem muita formação extra. Não específico no Projeto Político Pedagógico. Na alfabetização, está tendo suporte e curso, está lendo, porque são coisas novas [...] muda, é a questão dos projetos, dependendo da necessidade da escola, este ano estamos com dois projetos da leitura e dos 70 anos da escola, todo esse semestre. [...] porque, de um ano para outro, são diferenciadas. (P3).

Constatou-se nas respostas das professoras a preocupação em desenvolver projetos na escola sempre se baseando em seu PPP para se ter um direcionamento, pois as mudanças estão/são todas registradas nesse documento, cujas alterações ocorrem no início do ano letivo e nos momentos em que há necessidade para assim facilitar os direcionamentos que a escola deve seguir. Nele encontramos também todas as leis que a escola deve seguir, assim, quando é preciso, tudo pode ser encontrado facilmente, visto que se encontra em um único documento.

Compreendemos que as professoras, quando realizam seus planejamentos, devem considerar as vivências das crianças, os seus conhecimentos e as informações que trazem consigo; devem valorizar seus conhecimentos prévios, possibilitando-lhes uma metodologia que

dê conta do viver e conviver neste mundo moderno para que possam promover um ensino-aprendizagem significativo e um conteúdo sistematizado e científico. Logo, devem dar ênfase às tecnologias e aos dispositivos didáticos disponíveis para assim despertar o desejo e a vontade de aprender (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Ainda, com a análise realizada no PPP da escola, não se encontrou, nenhum aspecto sobre o jogo, nem projetos que se referem ao jogo como recurso didático pedagógico, onde deixa a entender que essas professoras utilizam como documento orientador de ensino aprendizagem a Proposta Curricular de Santa Catarina, (2014), juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, (2017) para assim desenvolver suas práticas pedagógicas. Desse modo, constou-se que utilizam o PPP da escola somente para estar se baseando em projetos, que são desenvolvidos durante todo ano letivo.

Os projetos que a unidade escolar desenvolve estão todos baseados na PPP, conforme as professoras afirmaram, mostrando-se por meio deles a realidade que a escola vive. Conforme elas explicaram, cada projeto se organiza da seguinte maneira: em um primeiro momento, os professores se reúnem e escolhem um tema a ser trabalhado, o qual deve ser de comum acordo de todos; em seguida, organiza-se com toda a equipe pedagógica uma metodologia a ser desenvolvida; depois são definidos os objetivos, as metas e as ações para que, assim, ele seja elaborado e executado. Conta com a participação de todos os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Entretanto, conforme relatado no PPP da escola (Projeto Político Pedagógico, 2019), sempre surge resistência por parte de alguns professores em desenvolver os projetos planejados pelo coletivo. Há o planejamento coletivo, no entanto, na prática, alguns professores se negam a trabalhar com projetos na escola. Os motivos que levam esses professores a não desenvolverem em sala de aula as ações planejadas não estão explícitas no documento.

As entrevistadas afirmaram que trabalham com projetos em sala de aula todos os anos, procurando relacioná-los com a realidade da escola e a necessidade do momento, e que alguns deles mudam de tema conforme o semestre, enquanto outros continuam durante todo o ano letivo. Apresentaram como pontos positivos ao desenvolverem esses projetos na escola a avaliação realizada e os resultados alcançados, os quais acreditam que preparam as crianças para o que a vida vai lhes oferecer mais tarde.

Evidenciou-se que quanto às mudanças no currículo e na avaliação a maioria das professoras alegou que no PPP da escola acontecem alterações durante o ano letivo, acompanhadas com o desenvolvimento de projetos, conforme as necessidades apresentadas. Para confirmar essa informação, apresentamos, na sequência, a fala de P4: *“O currículo nacional teve mudanças nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, dos anos iniciais. Muita coisa que trabalhou ano passado, este ano nós não estamos trabalhando, ainda não foi aprovado, os livros vieram com mudanças”*.

Para P1, *“A gente procura saber o que precisa ser mudado, uma coisa que mudou não foi só na nossa escola, foi a avaliação que agora é trimestral”*. Assim, conforme os relatos das professoras, constatou-se que todas as mudanças que acontecem na escola são acrescentadas no PPP, ocorrendo em forma de projetos e/ou de leis. Os projetos são alterados no início do ano letivo (durante a semana pedagógica) ou conforme a necessidade apresentada pela escola. Já as leis são impostas à escola pelos órgãos competentes conforme as mudanças ocorridas na Educação.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014b) define a concepção de aprendizagem como um processo global que envolve alguém que ensina e alguém que aprende, dando-se em uma relação de ensino e de aprendizagem por meio da mediação entre professor e aluno, em uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Desse modo, destacamos que a metodologia adotada pela escola se baseia em uma visão fundamentada na concepção histórico-cultural, a serviço do desenvolvimento da cidadania crítica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Nesse contexto, constata-se que as professoras entrevistadas se utilizam da concepção histórico-cultural em conformidade com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) que está apresentada no PPP da escola, não se identificou outras concepções que estão expostas, mas na fala das professoras percebe-se que fazem uso das concepções de Lima (2008) e Fontana; Cruz (1997), mas, não os explicitam em nenhum momento.

Com a análise da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014b), constatou-se que o uso de jogos eletrônicos está a cada dia superando o contexto não escolar e que se problematiza sobre sua prática no que se refere ao seu uso nos diversos contextos, com enfoque maior para as questões direcionadas à sala de aula, onde o professor os utiliza com menor ênfase, embora no

contexto não escolar tenha aparecido em vários espaços e invenções. Ou seja, a cada dia surge um novo jogo devido às inovações tecnológicas, as quais estão tomando espaço neste mundo moderno, mas a escola não tem conseguido superar essas grandes mudanças, pois nem sempre possui suporte físico e financeiro para acompanhar todas essas inovações.

Com relação ao aspecto do ensino expresso no PPP da escola (Quadro 3), somente uma professora considera o jogo um recurso didático-pedagógico importante, conforme ficou claro em sua afirmação, visto também que participa, no ano letivo de 2020, de cursos para facilitar o desenvolvimento de jogos em sala de aula, de acordo com a BNCC, para que assim possa inovar em suas técnicas de ensino e desenvolver com mais qualidade o processo de ensino aprendizagem.

Quadro 3 - Aspecto do ensino expresso no PPP destacado pelas professoras

Aspecto do ensino expresso no PPP destacado pelos	requênciã*
Formação docente	01

*A frequência representa o número de vezes que o sentido aparece no texto, o que pode não representar o total de professoras participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas uma professora contou ter recebido formação docente, em 2020, a qual foi oferecida pela Gerência de Educação, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Para comprovar tal afirmação, segue sua fala: “*É o curso de alfabetização que está sendo oferecido, agora, pela gerência de educação, cada vez que vai, ganha dois jogos [...]. Divide esse jogo entre as três turmas, primeiro, segundo e terceiro, aumentam*” (P2).

Percebeu-se na fala dessa professora que está participando de cursos para inovar a sua metodologia didática a fim de melhor capacitar-se para trabalhar com os jogos como recurso didático-pedagógico em sala de aula com as crianças.

Lima (2008) destaca que a utilização do jogo como proposta complementar às tarefas escolares exige uma mudança de concepção do professor quanto à própria formação e aos seus estudos. Sua teoria vem confirmar que para se trabalhar com o jogo em sala de aula é necessário muito estudo por parte do professor, aliado a uma diversidade de materiais adequados, de modo que o leve a

compreender a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e faça-o descobrir por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

No que diz respeito às técnicas de ensino que as professoras mais utilizam em sala de aula, ficou expresso (Quadro 4) que a maior parte delas consegue desenvolver diversas atividades, utilizando-se das mais variadas metodologias, e que, conforme a disciplina e o conteúdo abordado naquele momento, assim como a turma, é utilizado determinado material – como o jogo, por exemplo – como recurso didático-pedagógico.

Quadro 4 - Método de ensino mais utilizado segundo as professoras

Técnicas de ensino mais utilizadas segundo as	Frequência*
Jogos/brincadeiras na alfabetização	04
Pesquisa	02
Textos	02

*A frequência representa o número de vezes que o sentido aparece no texto, o que pode não representar o total de professoras participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as professoras expressaram que utilizam jogos e brincadeiras em suas aulas como técnicas de ensino para desenvolver todas as disciplinas. *“Eu utilizo na alfabetização jogos, gosto de trabalhar com sequências didáticas, sempre parto ou de uma história infantil, de uma parlenda, música, literatura e a partir dali planejo as aulas, aprendi a trabalhar”*, contou-nos P3.

Nas falas nas quais afirmaram que utilizam jogos em sala de aula, ficou clara a variação tanto nos usos quanto no tipo de jogos, conforme o ano (turma) e as atividades que estão lecionando. Entende-se que os jogos e as brincadeiras utilizados como recursos pedagógicos em sala de aula devem proporcionar à criança um ambiente capaz de desenvolver habilidades, competências e atitudes na sua formação, no momento de seu ensino-aprendizagem (SANTA CATARINA, 2014b).

Quanto ao relato de outras duas professoras, elas alegaram que utilizam pesquisas para desenvolver jogos em sala de aula:

Trabalho no terceiro ano, é alfabetização, com jogos, tem vários, a leitura de formas

diversificadas. Se possível, um teatro, apresentação de trabalho [...]. As pesquisas, manda para fazer em casa, leva material e fazem na sala de aula [...]. Eles gostam de pesquisar, joguinhos, se interessam. E aquele que tem dificuldade porque tem várias formas, não é todo aluno que aprende da mesma forma, buscar meios diferentes, ajuda [...] (P1).

Eu vou trabalhar a água, pegar atividades sobre a água, fizemos pesquisas, frases, textos, o que eles trazem, sabem o que pode acrescentar, interpretação e ensino, leitura, formação de frases e produção de textos. Na matemática, material dourado [...] (P4).

Nesse caso, constatou-se que as professoras utilizam jogos em sala de aula para ensinar conteúdos às crianças, especialmente às que têm dificuldades de aprendizagem – a maioria com objetivos claros –, além disso, usam maneiras diferentes, ou seja, metodologias diversificadas, demonstrando preocupação com a aprendizagem das crianças.

A escola, ao utilizar-se de jogos, dá abertura às crianças para criarem novos jogos e novas formas de jogar, compreenderem e formularem regras, e é nesse momento que a aprendizagem acontece e possibilita também diversão (SANTA CATARINA, 2014b).

Sendo assim, para que a aprendizagem seja significativa à criança, deve ser considerado que o jogo é parte integrante da infância e uma das principais atividades propulsoras de desenvolvimento. Ele está presente na escola nas mais variadas situações e nos diversos contextos, bem como em diversas formas, inúmeros lugares (VOLPATO, 2017).

Apenas duas professoras afirmaram que utilizam textos como técnica de ensino em sala de aula, diversificando em suas formas:

Eu vou trabalhar a água, pegar atividades sobre a água, fizemos pesquisas, frases, textos, o que eles trazem, sabem o que pode acrescentar, interpretação e ensino, leitura, formação de frases e produção de textos. [...]. Em equipe, [...] um aprende com o outro, os materiais utilizados são jogos silábicos, de matemática, trabalho, jogos voltados à

dificuldade, o lúdico, tão brincando e ao mesmo tempo aprendendo, jogos de memória. (P4).

É histórias, textos, por exemplo: tu pega a história de João e o pé de feijão, tu planejas uma sequência didática, de quinze dias, uma semana, depende, não extensa, abordo tudo que eu quero, dá ênfase à letra J, por exemplo. No caso do João, as plantas, o crescimento do pezinho de feijão. (P3).

Suas falas demonstram que também utilizam os textos para ensinarem os conteúdos e que diversificam as atividades realizadas com eles por meio de jogos, conforme a turma e o conteúdo proposto. Para a criança, o brincar e o jogar possibilitam uma aprendizagem prazerosa a partir de atividades que ela realiza com prazer, que ela joga uma vez, por exemplo, e quer repetir várias vezes. Na escola, os objetivos e as atividades relacionados aos jogos devem ser organizados pelo professor da turma, que por meio de seu uso facilitará o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos (SANTA CATARINA, 2014b).

Sobre o uso do jogo como recurso didático-pedagógico, somente uma professora informou que não define os objetivos do jogo quando vai organizar suas atividades para desenvolvê-las em sala de aula com as crianças, enquanto que o restante expressou que consegue utilizá-lo com objetivos definidos. Para comprovar tal situação, segue a sua fala:

Tu vais utilizar, sempre com objetivo. Para passar o tempo, vai se divertindo, porque o aluno gosta mais de usar esse jogo para ter uma aprendizagem, e a gente sabe qual o aluno que precisa direcionar, que tipo de jogos que tem mais necessidade [...] que tu tens outro objetivo, não usas, é dessa forma. (P1, grifos nossos).

Compreende-se que essa professora relatou que não usa o jogo com objetivos definidos para determinada aula, mas sim conforme a necessidade apresentada, ou seja, não o utiliza como parte das atividades organizadas para toda a turma para que a criança com dificuldade ultrapasse suas dificuldades e aprenda o conteúdo

jogando junto com os colegas, mas sim apenas para solucionar os problemas de aprendizagem que foram verificados, que sabe a qual aluno “*precisa direcionar*”.

Por conseguinte, a maioria das professoras respondeu que utiliza jogos e brincadeiras com objetivos definidos (Quadro 5) na alfabetização para sanar as dificuldades apresentadas no aprendizado dos conteúdos e que desenvolve atividades por meio de pesquisas e textos, as quais acabam resultando em técnicas (metodologias e materiais) que são muito utilizadas por elas em sala de aula.

Quadro 5 - Objetivo da utilização do jogo como recurso didático-pedagógico

Objetivo da utilização do jogo como recurso didático	Frequência*
Melhora o processo de aprendizagem	03
Recurso de aprendizagem	02
Solução de dificuldade de aprendizagem	02
Desenvolvimento da criança	02
Socialização	01
Aprendizagem prazerosa e significativa	01
Facilita a aprendizagem	01
Não define o objetivo / Diversão	01
Concentração/ Sequência lógica	01
Alfabetização	01

*A frequência representa o número de vezes que o sentido aparece no texto, o que pode não representar o total de professoras participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, segundo os relatos, três professoras alegaram que o jogo como recurso didático-pedagógico melhora o processo de ensino-aprendizagem da criança quando utilizado em sala de aula. Para confirmar, seguem as falas: “*Eu vejo o jogo como uma forma de melhorar o raciocínio e isso para a educação, pedagogicamente falando, vai ajudar bastante, a criança no processo*” (P2); “*Eu entendo como meio de aprendizagem, onde a criança vai ter mais*

interesse em estar participando e assim ocorrendo também uma aprendizagem” (P3).

De certo modo, a posição das professoras pode ser relacionada à posição de Kishimoto (2002), para quem o jogo é considerado educativo por apresentar valor que pode e deve ter uma finalidade pedagógica por associar-se a uma atividade com desenvolvimento cultural, afetivo, cognitivo e motor de quem joga. Dessa maneira, ao ser realizado, ele permite à criança um fim educacional e define-se pelo fato de ter uma função lúdica e educativa. Assim, o jogo não perde a sua forma lúdica livre e é utilizado como promotor de aprendizagem conforme o momento em que acontece. Ele possibilita um fim recreativo nas horas livres e, na escola, mantendo-se o equilíbrio, possibilita jogar, divertir-se e aprender ao mesmo tempo, bem como atender aos objetivos propostos pelo professor.

Para a autora, é de fundamental importância valorizar na escola a atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem sempre aproveitando o que o jogo apresenta de educativo, para assim facilitar a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento pessoal, social, cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita a socialização, comunicação, construção do conhecimento entre outros (SANTOS, 2011).

Duas professoras preferiram situar o jogo como instrumento/metodologia de ensino. Uma delas disse que o utiliza em sala de aula como recurso de ensino aprendizagem:

É um recurso muito importante na sala de aula, desenvolve a atenção do aluno, linguagem, e através dos jogos elas aprendem a respeitar as regras brincando. Tudo isso é importante na aprendizagem, esse é o meu entendimento, ele é um grande instrumento de aprendizagem, o jogo. (P1).

Eu entendo que o jogo é uma metodologia de ensino; dependendo do conteúdo que quero trabalhar, posso utilizar o jogo para estar trabalhando aquele conteúdo para mim estar desenvolvendo na criança aquela habilidade, naquele momento, por meio dos jogos. (P4).

Conforme Rau (2007), o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo; no contexto cultural e biológico, é uma atividade

livre que alegre e engloba uma significação com grande valor social, além de oferecer inúmeras possibilidades educacionais. Desse modo, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência e contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade.

Santos (2011) considera que para o jogo ser aplicado no contexto escolar, precisa estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (intencionalidade), o que requer uma análise de suas potencialidades pedagógicas, além de planejamento das intervenções com vistas a incentivar e a auxiliar as crianças em seus processos de exploração e construção de novos conhecimentos.

Na sequência, são apresentados os relatos de duas professoras que utilizam o jogo como recurso didático-pedagógico para sanar as dificuldades de aprendizagem em sala de aula:

Eu utilizo na alfabetização os jogos que dão enfoque à leitura e à escrita e na matemática. E tem jogos que vieram para a escola há um tempo, [...] o jogo sempre tem um objetivo. Tu reúnes em grupo, individual, dependendo da dificuldade da criança, um jogo para aquela, outro tu dá outro, eu gosto do quebra-cabeça e jogo da memória, porque as crianças estão vindo para o primeiro ano com falta de concentração [...] (P3).

Bom, jogo eu consigo usar, mas no processo de alfabetização. Jogos, dependendo da necessidade, quando começa o ano, vejo que começo a conhecer as crianças, ver onde tem maior e menor dificuldade, é frequente, começa a diminuir, a criança vai superando aquela dificuldade que o jogo proporciona, porque também tem que ver o nível. (P2).

Nesse caso, os relatos das duas professoras também vêm confirmar a sua preocupação em utilizar os jogos em sala de aula para sanar as dificuldades das crianças, demonstrando que essa utilização ocorre com objetivos definidos, dependendo da dificuldade apresentada pelas crianças ao resolverem as atividades. Conforme a situação apresentada, oferecem um tipo de jogo por meio do qual avaliam o nível de desenvolvimento da criança no momento do seu

uso para que depois possam oferecer determinado tipo de jogo voltado às suas necessidades. Um ponto considerado positivo por parte das professoras é que elas mencionam que levam em conta o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Para comprovar tal declaração, segue a fala de P2:

Eu considero importante sim, porque no jogo a criança consegue se desenvolver, ver a melhor maneira de resolver até a própria competição, ninguém quer perder, quando ela vai fazer um joguinho, quer ganhar e vai encontrar a melhor maneira para conseguir. E isso desenvolve cada vez mais e reflete no processo de aprendizagem e também nas questões sociais, vai perder e jogar limpo, essas coisas. (P2).

Cabe, nesse sentido, a consideração de Santos (2011) de que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental demandam atividades lúdicas que façam parte das atividades escolares e a rotina da sala de aula, a fim de que desenvolvam suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e que tenham acesso às múltiplas linguagens como brincar, jogar, cantar, desenhar, fazer de conta e ouvir histórias narrativas.

Para P1, o jogo como recurso didático-pedagógico em sala de aula, quando utilizado, proporciona à criança a socialização. Sua fala comprova isso: “*Com certeza desenvolve concentração, atenção, a linguagem do aluno, a sociabilidade, o contato com o outro, socializando as experiências, o que eles sabem*”. Dessa forma, os jogos servem como importante ferramenta pedagógica, favorecendo aspectos como a socialização, a atenção e a concentração, trazendo grande benefício para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por proporcionarem que se sintam atraídas e capazes de aprender os conteúdos escolares de forma diferenciada e lúdica (BATISTA; DIAS, 2012).

Segundo a autora, o jogo pode significar uma forma importante de aprendizagem, devido as diversas possibilidades que o colocam a jogar. Desse modo, proporciona, o desenvolvimento cognitivo, a socialização e o crescimento emocional e o mais surpreendente que favorece as relações possíveis entre o jogar e o aprender, na criança. (SANTOS, 2011).

Finalmente, uma outra professora demonstrou em sua fala que o jogo como recurso didático-pedagógico possibilita a aprendizagem prazerosa e significativa. Para confirmar, segue sua fala:

Sim, o jogo é importante no processo de ensino-aprendizagem, na alfabetização [...], com muito lúdico da educação infantil, para não haver esse rompimento brusco, é importante que priorize atividades relacionadas aos jogos, que trabalhe bastante coisas. Onde o recurso pedagógico é o jogo, nesse momento, no ensino de nove anos, que as crianças chegam na escola, com uma idade menor de seis anos, recebe crianças até de cinco anos [...], a aprendizagem acontece de uma maneira prazerosa, significativa, passa ter um significado maior para a criança, porque ela está na fase da brincadeira, do lúdico [...], divertido na verdade, menos cansativo, ele é um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem. (P4).

Sendo assim, na busca por respostas sobre como tornar o ensino mais agradável neste momento no qual, para a criança, quase tudo que encontramos não parece mais ser novidade, para os professores, o uso de jogos como recurso didático-pedagógico pode ser a saída para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e tornar as atividades desenvolvidas em nossas escolas mais dinâmicas, prazerosas e significativas. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (RAU, 2007).

Para Rau (2007), o jogo como recurso pedagógico possibilita ao professor tornar suas aulas mais interessantes e estimulantes, proporcionando às crianças uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Dessa forma, desde que o professor organize suas atividades com objetivos claros definidos e consiga fazer uma distinção entre o jogo como recurso didático-pedagógico com o intuito ensinar e aprender e como forma de lazer a fim de obter diversão para que assim, no processo de ensino-aprendizagem da criança, possa utilizar-se corretamente das duas formas metodológicas, conforme o momento e a necessidade, o jogo é, inegavelmente, um importante recurso didático-pedagógico.

Nesse sentido, os jogos continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança e acabam criando condições objetivas para a atividade de estudo, como também para o surgimento de outras formas de jogos e brincadeiras (SANTA CATARINA, 2014b).

O professor, durante a aula, deve auxiliar a criança e ensiná-la a utilizar o jogo proposto. Só depois disso ela estará apta a uma exploração livre. Para tanto, alguns critérios relativos à idade, às preferências, às capacidades e aos projetos de cada criança também devem ser considerados, bem como a presença do prazer e de efeitos positivos que o jogo traz (FANTIN, 2000).

Em relação à importância do jogo como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, uma professora considera como um recurso importante para ser utilizado em sala de aula a fim de facilitar a aprendizagem da criança. Sobre o jogo ser utilizado como recurso didático-pedagógico e facilitar a aprendizagem da criança, apresenta-se a fala a seguir:

Sim, eu considero importante, não é o único meio, mas é um dos meios que a gente consegue ter um bom resultado, porque através da brincadeira também se aprende e com os alunos, na idade que eles estão, que nós trabalhamos, gostam do lúdico e isso facilita bastante a aprendizagem. (P3).

Kiya (2014) afirma que o jogo como recurso didático-pedagógico facilita a aprendizagem e contribui para uma melhor prática pedagógica do professor, assim como desperta o interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola de modo geral.

Em relação ao quesito diversão, apenas uma professora declarou que utiliza o jogo como diversão em suas aulas sem ter um objetivo voltado aos conteúdos expostos: *“Utilizar para passar o tempo, vai se divertindo, porque o aluno gosta de usar esse jogo para ter uma aprendizagem, e sabe qual o aluno que precisa direcionar, que tipo de jogos que tem mais necessidade, conforme a turma.” (P1).*

Essa professora acredita que não é necessário especificar um objetivo, visto que depende da necessidade apresentada pela criança. Também demonstrou utilizá-lo mais como diversão, *“para passar o tempo”*, pois o aluno *“vai se divertindo”*, o aluno *“gosta”*.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014a) traz o jogo como uma forma lúdica de interagir com o outro. Sendo assim, ao utilizá-lo nas diversas atividades, o professor proporcionará à criança também a integração com os colegas, facilitando o ensino-aprendizagem. Na ação de jogar, nessa interação e socialização composta por regras, a criança consegue se desenvolver enquanto indivíduo.

Outro ponto importante apresentado na Proposta Curricular de Santa Catarina é que

O sujeito procura realizar ações desenvolvidas pelos adultos, as quais nem sempre estão ao alcance de suas condições físicas e de seu desenvolvimento psíquico, contradição que, conforme Elkonin (1998), é resolvida por meio dos jogos protagonizados. Os jogos protagonizados, por sua vez, se constituem na atividade principal das crianças após os primeiros anos de vida. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 38).

Nesse sentido, os jogos protagonizados são atividades que acontecem de forma livre, geralmente, não desenvolvidas pelo professor. No caso do professor, ele organiza o espaço onde determinado jogo se desenvolve, disponibiliza os materiais e intervém quando necessário, enquanto as crianças, por meio da imaginação e do faz de conta, fazem o jogo acontecer, fazendo-se presentes no desenrolar de seus contextos. Pode ser uma atividade individual ou em grupo. De qualquer forma, esse tipo de jogo sempre está no centro de interesse de seus participantes, visto que tem mais sentido e significado.

Em relação à utilização do jogo para que se obtenha a concentração do aluno, percebeu-se que uma professora o utiliza com esse objetivo como recurso didático-pedagógico. Como ela afirmou, faz uso desse recurso para que a criança se concentre nas atividades que são desenvolvidas em sala:

Nesse primeiro semestre, são jogos selecionados, vê qual se encaixa em cada grupo, trabalho, além desses joguinhos de formação de palavras, com jogos de quebra-cabeça e de memória. No primeiro ano, encontro

dificuldade, porque vêm de uma rotina diferente, da educação infantil, preciso estimular neles a concentração e o ouvir. (P3).

Como explicou, a rotina das crianças que chegam ao primeiro ano é totalmente diferente da dos outros anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso faz uso de jogos para que consiga a atenção de seus alunos. Importante destacar, então, que os jogos e as brincadeiras não se reduzem a estratégias de aprendizagem, porque são partes integrantes da dimensão humana e do processo de elaboração do pensamento (SANTA CATARINA, 2014a).

Essa mesma professora utiliza a sequência lógica em sala de aula para desenvolver o jogo como recurso didático-pedagógico:

Tu reúnes em grupo, individual, dependendo da dificuldade da criança, um jogo para aquela, outro tu dás outro, eu gosto do quebra-cabeça e jogo da memória, porque as crianças estão vindo para o primeiro ano com falta de concentração [...]. Elas não conseguem parar, ouvir, escutar, resolver as propostas de atividades que são entregues e entender que precisam ter uma sequência lógica, memorizar alguma coisa. [...] recebe joguinho de formar palavras, de bingo. (P3).

No referido relato, ficou claro que a professora utiliza jogos como recurso didático-pedagógico para alfabetizar as crianças em sala de aula, os quais, no momento da pesquisa, foram disponibilizados pela Gerência da Educação. Além disso, ela recebeu formação e acompanhamento por parte da Gerência de Educação quanto ao uso dos jogos.

Nota-se, então, a preocupação da Secretaria da Educação em oferecer formação as essas professoras para que suas aulas estejam de acordo com o proposto no Currículo Nacional, bem como a preocupação dessa professora em, por meio do jogo, conseguir a atenção e o aprendizado de seus alunos.

Para que o professor consiga bons jogos para trabalhar com seus alunos, é necessário que tenha tempo para pesquisá-los e para fazer uma análise cuidadosa de seus objetivos de aprendizagem. Também não adianta receber os recursos tecnológicos sem ter recebido

orientação de como utilizá-los corretamente, passando a ser um orientador/mediador em sua prática educativa.

À vista disso, ênfase que há a necessidade de formações continuadas aos professores e acompanhamento pedagógico nas escolas, para que conheçam bem as ferramentas que irão utilizar para que, inclusive, sintam-se preparados e seguros para utilizá-las durante as suas aulas (BRAGA; COSTA, 2017). Nesse sentido, são essenciais à formação de professores nas atuações que sejam capacitados e que tenham a reflexão de sua prática pedagógica, para colocar como mediadores as crianças um novo mundo a ser descoberto (SANTOS, 2011).

Em relação aos jogos como recurso didático-pedagógico, a maioria das professoras declarou que os utilizam em sala de aula das mais variadas formas, ficando eles expostos às crianças e todos adequados às suas necessidades.

Uma das quatro professoras, no entanto, expressou que deixa as crianças com atividades livres em suas aulas e que fornece brinquedos para elas brincarem. Conforme relatou, isso ocorre pelo fato de essas crianças terem vindo de uma rotina totalmente diferente da vivenciada no primeiro ano, ou seja, da rotina da Educação Infantil. Abaixo segue o quadro com tipos de jogos utilizados pelas professoras entrevistadas. (Quadro 6).

Quadro 6 - Tipos de jogos utilizados segundo as professoras

Tipos de jogos utilizados segundo as professoras	Frequência*
Atividades livres / brinquedos	01
Conforme o conteúdo	01
Quebra-cabeça/ Montar pecinhas	01
Dificuldade na formação silábica/ jogos silábicos	01

*A frequência representa o número de vezes que o sentido aparece no texto, o que pode não representar o total de professoras participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

E apenas uma professora alegou deixar as crianças livres em atividades e no horário do brinquedo quando considera necessário:

No segundo semestre, quando resolvi dificuldades, por exemplo, que conseguiram evoluir, pego aqueles no horário, porque tem, no primeiro ano, aluno no horário do brinquedo, brincam um tempo. E uma vez na semana, enquanto aqueles vão para o brinquedo livre, trago quatro, digamos que tão com dificuldade, para minha mesa e uso o jogo, com a turma toda. (P3).

Compreende-se, pela resposta da professora, que quando percebe que há crianças com dificuldades nas atividades, ela aproveita o horário do brinquedo e leva esses alunos para a sua mesa para assim explicar os conteúdos e as atividades que eles não conseguiram entender; ela lhes ensina por meio de jogos para assim facilitar a aprendizagem.

Segundo Lima (2008), é importante destacar que deve existir uma parceria entre as crianças e os adultos no mundo dos jogos, sendo que o professor, durante o uso desse recurso em sala de aula, torna-se o mediador e deve ter uma percepção apurada quanto às dificuldades que a criança apresenta para assim ajudá-la a superar todas elas sem traumas e em parceria. A criança, entretanto, precisa também se aproximar do professor e demonstrar seu interesse em aprender.

A professora declarou que utiliza os jogos para ensinar o conteúdo em sala de aula: *“Conforme o conteúdo que tu estás trabalhando, o que dá para fazer para utilizar aquele jogo”*. (P1). Segundo seu relato, apresenta uma preocupação em relacionar o jogo ao conteúdo que está sendo abordado.

Lima (2008, p. 35) defende que “[...] o jogo é uma das atividades básicas, deve ser utilizado pelo professor como conteúdo e meio para estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global da criança”. Por meio da ação de brincar na escola, constroem-se conceitos.

Considerados como uma das atividades da criança, o jogo e a brincadeira por si só não conseguem dar conta do ensino-aprendizagem. E dependendo dos objetivos e dos conhecimentos a serem adquiridos, a aprendizagem pode se realizar por meio de outros tipos de atividades e de conceitos que incluem ação, reflexão da ação e sistematização do conhecimento (FANTIN, 2000).

P2 expressou que utiliza diversos jogos ao organizar as atividades em sala de aula, conforme o seu objetivo naquela aula:

Com certeza, o jogo, para processo de aprendizagem, aluno bom, uso, tem quebra-cabeça, que curtem, está puxando pela memória e aprendizagem. Diversifico esses, podem escolher aqueles que vejo que têm dificuldade, direciono, não tu, é esse jogo porque este é meu objetivo. É mais direcionado de montar palavras, aluno que não tem criatividade [...] (P2).

Assim sendo, conforme a resposta da professora entrevistada, quando utiliza jogos, que afirmou serem diversos como o quebra-cabeça, ela analisa a criança e verifica se está com dificuldade e qual é essa dificuldade para depois escolher qual jogo vai utilizar para trabalhar com aquele aluno. Afirmou também que direciona o jogo de montar palavras, usa mais com as crianças que não apresentam criatividade ao resolverem as atividades. Desse modo, o jogo pode ser considerado um espaço privilegiado de interação, visto que o professor, ao organizar as diversas atividades por meio dele, possibilita à criança esse contato mais direto com diversas sociedades e culturas e os mais variados conhecimentos.

Para Kishimoto (2002), o jogo é uma atividade lúdica com valor educacional e sua utilização no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, pois funciona como um grande motivador do impulso natural da criança, que por meio do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o seu objetivo. Ele mobiliza esquemas mentais e estimula o pensamento, promove a ordenação de tempo e espaço e integra várias dimensões da personalidade – afetiva, social, motora e cognitiva.

No processo de ensino-aprendizagem, quando utilizado como recurso didático-pedagógico pelo professor, traz facilidades para o processo de aprendizagem, e a escola se torna um ambiente mais alegre. Por isso, compreender o significado social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente para o professor? Para Vygotsky (1998), com o jogo, a criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que têm mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e acaba se desenvolvendo.

Foi percebido também que somente uma professora utiliza jogos silábicos em suas aulas para ensinar as sílabas às crianças que estão com dificuldade na alfabetização:

[...] trabalhar com jogos, o segundo ano está no processo de alfabetização, tem dificuldade com algumas sílabas. [...] tu dita uma palavra ou na hora da leitura de um textinho, não conseguem ter essa clareza [...] na questão da sílaba com jogos silábicos. (P4).

Conforme a professora entrevistada, os jogos silábicos são utilizados para ensinar as crianças, que estão no processo de alfabetização. Eles ajudam aquelas que apresentam alguma dificuldade em formar as sílabas ao resolverem suas atividades, principalmente nas atividades em sala de aula quando estão formando as palavras e os textos.

Ainda com relação à análise dos resultados das falas expressas na entrevista realizada com as professoras, constatou-se que grande parte delas considera o jogo um importante recurso didático-pedagógico, que pode ser utilizado não apenas para brincar, mas também para o ensino-aprendizagem sob vários aspectos. Sendo assim, para resolver dificuldades apresentadas em sala de aula e conforme o ano, elas utilizam um determinado tipo de jogo. Compreende-se que ao organizar essas atividades os professores devem ter a responsabilidade de utilizar os jogos sempre com objetivos claros definidos. Sobre o fato de algumas professoras afirmarem que usam o jogo no horário do brinquedo para ensinar as crianças com dificuldades, acredita-se que tanto o horário para brincar como o ensino por meio dos jogos durante esse momento são necessários devido aos direitos de brincar e de aprender que são garantidos à criança.

Pelas respostas, as professoras demonstraram ter conhecimento sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e utilizam como instrumento e metodologia de ensino para melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Mas o que fazer para que esse recurso chegue a todas as escolas e a todas as crianças por meio de seus professores se eles próprios, pelo menos muitos deles, estão fisicamente, financeiramente, didaticamente e metodologicamente distantes dele, principalmente dos jogos digitais se neste País a educação, para a maioria das crianças é

precária e classificatória? Como ensinar para o futuro do Brasil por meio de um recurso tão útil, mas ainda tão distante para a maioria das escolas? Essas são dúvidas cujas respostas, embora pareçam fáceis, simples de responder, também merecem estudos e publicações para que muitos profissionais da Educação e governantes tenham conhecimento, apropriem-se e assumam responsabilidade coerente com propósitos democráticos necessários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a concepção de quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o jogo como recurso didático-pedagógico e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

No decorrer do estudo, constatou-se que o jogo como recurso didático-pedagógico é tema pouco trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, existem poucas pesquisas publicadas neste sentido.

Buscou-se verificar o lugar do jogo na Proposta Curricular de Santa Catarina e no PPP da escola onde essas professoras atuam. Os resultados apresentados revelaram que apesar de o PPP da escola não mencionar a utilização dos jogos como recurso didático-pedagógico entende-se que a instituição tenha essa compreensão pelo fato de fundamentar seu PPP na referida Proposta Curricular de Santa Catarina.

As quatro professoras demonstraram ter conhecimento do PPP da escola, principalmente porque, conforme declararam, participaram de sua atualização no início do ano letivo de (2019) e têm a liberdade de consultá-lo quando sentem necessidade, o que demonstra a importância dada a esse documento que serve de norte para o funcionamento da escola como um todo. Tanto é verdade que pelos depoimentos percebe-se que desenvolvem os projetos definidos pela escola para cada ano letivo, que se fazem presentes em seu PPP, cujos temas são decididos pelo corpo docente conjuntamente, respeitando o preconizado na Proposta de Santa Catarina e na Base Nacional Comum Curricular.

Os resultados apresentados revelaram o uso do jogo como recurso didático-pedagógico por parte dessas professoras, principalmente para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, no entanto, elas também deixaram explícito que pouco se preocupam com uma base teórico-prática consistente que fundamente essa utilização, a qual deveria ter sido adquirida durante a sua formação acadêmica e ou no processo de formação continuada.

Conforme relatado, na maioria das vezes, o jogo é utilizado por elas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, mas também é utilizado por alguma delas ou como objeto de socialização, ou como objeto de concentração, ou como objeto de diversão. Ao fazer

uso do jogo como recurso didático-pedagógico, pelo menos uma delas não o utiliza com um objetivo claro definido. Ou seja, o jogo é utilizado se e quando surge alguma dificuldade no aluno que precisa ser sanada.

Além dos jogos, algumas professoras fazem uso de textos para ensinar os conteúdos, e algumas vezes os jogos servem de complemento e suporte para a sua compreensão.

Observou-se a preocupação de todas as entrevistadas em relação à aprendizagem de seus alunos, visto que todas procuram utilizar vários recursos (metodologias e materiais) para que eles alcancem os objetivos propostos.

Esta pesquisa vem demonstrar para muitos professores e demais profissionais da Educação que o jogo como recurso didático-pedagógico é válido, mas deve estar ancorado em objetivos claros definidos, anteriormente fundamentados em uma concepção teórica para que a aprendizagem seja prazerosa, significativa e efetiva, proporcionando o desenvolvimento da criança. Seu uso oferece aos professores e pesquisadores suportes para que possam repensar e inovar suas práticas pedagógicas.

No entanto é necessário que as escolas avancem e invistam mais em relação a esse recurso didático, baseando-se em estudos e pesquisas, principalmente quando se referem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enfatiza-se que existem muitas produções e materiais concretos relacionados à Educação Infantil, mas poucos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, com estudos realizados sobre o jogo como recurso didático-pedagógico no processo educativo durante anos, primeiro no desenvolvimento de meu TCC sobre a Ludicidade no Curso de Pedagogia, agora direcionado ao jogo no Mestrado em Educação, concluí que sempre existiram diferentes posicionamentos, ora favoráveis, ora contrários à presença do jogo no processo educativo, entretanto é inegável que ele é indispensável na prática pedagógica, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.

A pandemia gerada pelo novo Corona vírus nos trouxe para uma nova realidade para a Educação, a qual também traz o jogo virtual como recurso didático-pedagógico para a sala de aula, além daqueles que, apesar de muitas vezes parecerem tão comuns, tão utilizados pelas crianças, na verdade ainda se fazem pouco utilizados na maioria das escolas, dos professores e, principalmente, dos alunos.

A utilização de jogos virtuais não foi manifestada pelas entrevistadas, dando a entender que elas fazem mais uso dos físicos e

dos de faz de conta em suas aulas, o que demonstra a distância desse recurso em relação à escola.

A realização da entrevista foi essencial para o desenvolvimento deste estudo. Ela aconteceu com facilidade, mas alguns questionamentos senti necessidade de reelaborar para melhor compreensão e enriquecimento da pesquisa. Dessa maneira, os objetivos da pesquisa foram alcançados, tanto o geral como os específicos, com exceção do jogo como recurso didático-pedagógico no PPP da escola para o qual não obtive resposta ou esclarecimentos. Os questionamentos presentes no final do capítulo cinco serviram mais como um desabafo de minha preocupação com o ensino-aprendizado das crianças e com a utilização dos jogos como recursos didáticos-pedagógicos facilitadores do aprendizado diante da realidade de nossa Educação.

Sugiro à escola, por meio de toda a sua equipe pedagógica, realizar um estudo mais detalhado da Proposta Curricular de Santa Catarina e incluir no Projeto Político Pedagógico os fundamentos teóricos sobre o jogo como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do aluno, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que constatei a falta desses dados no documento.

Devido a esse fato citado e por terem sido encontrados poucos materiais referentes ao jogo como recurso didático-pedagógico relacionados ao Ensino Fundamental, anos finais, sugiro outras pesquisas que nos façam refletir e problematizar o jogo na educação no contexto histórico-social no qual estamos inseridos em uma perspectiva histórico-cultural. Para tanto, deixo os seguintes questionamentos: Por que há falta de interesse dos pesquisadores em desenvolver pesquisas referentes ao uso do jogo como recurso didático-pedagógico no Ensino Fundamental? O jogo, como recurso didático-pedagógico, é ou não educativo? Deve ou não ser utilizado com fins didáticos?

Por fim, demonstro aqui meu desejo de que o professor tome para si o papel de organizador do ensino, mas assumindo um trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e de socialização no qual os jogos possam ter significados positivos e úteis ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

ANDRADE, Ion. Os guerreiros vitoriosos vencem antes de ir à guerra. **O jornal de todos os Brasis**, 31 dez. 2017.

Disponível em:

<https://jornalggn.com.br/artigos/os-guerreiros-vitoriosos-vencem-antes-de-ir-a-guerra>. Acesso em: 20 set. 2020.

ANDRADE, Kalina L. A. de B. **Jogos no Ensino de Matemática**: uma análise na perspectiva da mediação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: BLCT, 1981.

BARBOSA, Nilcéia D. **O trilhar da construção de um jogo pedagógico como ferramenta para o ensino de probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, Drielly A.; DIAS, Carmem L. O processo de ensino-aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. **Revista Encontro de Pesquisa**, Presidente Prudente, n. Especial, p. 975 -982, jul. / Dez. 2012.

BRAGA, Miriam R. S.; COSTA, Ramon G. Usando jogos digitais educacionais para apoiar o processo de ensino-

aprendizagem em escolas fundamentais brasileiras. **Revista de Ciência, Tecnologia e Inovação**, Lavras, n. 2, p. 26-35, abr. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: matemática**: Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008. p.110.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 1., 2009, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2009, p. 684-692. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

CRISTINO, Cláudia S. **O uso da ludicidade no ensino de física**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2016.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Trad. De Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL VISCONDE DE TAUNAY. **Projeto Político pedagógico**. Lauro Müller: Escola de Ensino Fundamental Visconde de Taunay, 2019.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Maria N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedos e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISCHIMOTO, Tizuko M. O Brinquedo na Educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, n. 7, p. 39-45, 1990.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Feusp, 1992.

KIYA, Marcia C. da S. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Cadernos PDE: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Produções didático-pedagógicas. Ortigueira: SEED, 2014. ISBN 978-85-8015-079-7.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LIMA, José M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Unesp, 2008.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAIA, Maria V. M. **Reflexões sobre a importância do jogo na Educação Matemática**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- MASI, Domenico de. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000, p. 328.
- MURCIA, Juan A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NAZARETH, Diogo R. **O uso de jogos como estratégia de aprendizagem de equações do primeiro grau para o Ensino Fundamental II**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais em Ciências) - Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.
- NICOLA, Jéssica A.; PANIZ, Catiane M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de Ciência e Biologia. **Infor. Inov. Form.**, São Paulo, n. 1, p. 355-381, 2016. ISSN 2525-3476.
- OLIVEIRA, Marta K. V. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos direitos da criança**. Proclamada pela

Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: Ibplex, 2007.

REGO, Teresa C. V. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **“Crises” geram inovações: o entrelaçar da cultura digital à educação.** Publicado em 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30643-crises-geram-inovacoes-o-entrelacar-da-cultural-digital-a-educacao>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: atividades principais do desenvolvimento humano: contribuições para o percurso formativo.** Florianópolis: Diocese, 2014a, p. 37-39.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** [S.l.: s.n.], 2014b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COREN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, Kátia D. C. **O módulo de jogos no colégio de Aplicação João XXIII**: um estudo de caso. 2011.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**: Trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SIENA, Mauro C. de S. **O uso de jogos digitais como ferramenta auxiliar no ensino de Matemática e o protótipo do game sinapses**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Matemática e Estatística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Daniel F. da. **O jogo como recurso pedagógico de ensino**: uma proposta para os números relativos. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) - Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

SILVA, Isayane K. O.; MORAIS, Marçal. J. O. O desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. **Revista Holos**, Campos Caicó, p. 153-164, dez. 2011.

SOUZA, Salete E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação. **Arq. Mudi**.

Periódicos, [S.l.], n. 11, Supl. 2, p. 10-14, 2007. Disponível em: Acesso em: 22 mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Realizada com as Professoras



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE – UNESC



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação
Básica - FORGESB

Mestranda: Maria Cleusa Freitas Sérgio

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1. Em que ano você trabalha?
2. Qual a sua situação na turma?
3. Qual a sua formação?
4. Você tem conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da escola? Em caso negativo: Por quê? Em caso afirmativo: Como obteve esse conhecimento?
5. Quais as técnicas que você mais utiliza em suas aulas?
6. Consegue utilizar o jogo como recurso didático-pedagógico?
 - 6.1. Em caso negativo: Por quê?
 - 6.2. Em caso afirmativo:
 - 6.2.1 Com qual objetivo?
 - 6.2.2 Qual a dinâmica utilizada nos jogos e que tipo de jogo é usado em sala de aula?
- 7.0 que você entende por jogo como recurso didático-pedagógico?

8. Você considera que o jogo é importante para a criança no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre das Professoras



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE – UNESC

Programa de Pós-Graduação em Educação
– PPGE



Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação
Básica - FORGESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado (a), com clareza, dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa cujo tema é: **Jogo como recurso didático-pedagógico: concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Lauro Müller /SC.**

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fins exclusivos da pesquisa.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa. Fui informado (a) de que minha privacidade será resguardada pela não identificação da minha pessoa em relação às informações por mim prestadas aos pesquisadores.

Este termo, uma vez por mim assinado como membro da equipe gestora, ficará de posse dos pesquisadores, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável: Maria Cleusa Freitas Sérgio-cleusasergio@hotmail.com, celular: 996841126.

Lauro Müller ____ / ____ / ____.

Professora:
(Nome completo e assinatura)

Participante na condição de Professora/ano

APÊNDICE C - Termo de Autorização e Consentimento Livre da Direção da Escola



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE – UNESC

Programa de Pós-Graduação em Educação
– PPGE

Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Gestão na
Educação Básica - FORGESB



TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO LIVRE DA DIREÇÃO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado (a), com clareza, dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa cujo tema é: **Jogo como recurso didático- pedagógico: concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Lauro Müller /SC.**

Autorizo a acadêmica Maria Cleusa Freitas Sérgio a realizar sua pesquisa nesta Escola, comprometendo-me a fornecer o material que se fizer necessário, colaborar para o seu acesso junto aos alunos, setores e professoras.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, além de não ser nominado (a) no trabalho, inclusive a escola.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse dos pesquisadores, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável: Maria Cleusa Freitas Sérgio-
cleusasergio@hotmail.com, celular: 996841126.

Lauro Müller ____ / ____ / ____.

Participante na condição de (Diretora / Escola)