



Jogos de alfabetização do Pnaic PNAIC: contribuições e limitações nas perspectivas das professoras

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca^{1*}, Andréia Osti² e Cláudia da Mota Darós Parente³

¹Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Avenida 24-A, 1515, 13506-900, Rio Claro, São Paulo, Brasil. ²Departamento de Educação, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, Brasil. ³Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: tatiana.lucca@unesp.br

RESUMO. Este artigo analisa como professoras alfabetizadoras que participaram da formação do PNAIC, em 2013, compreendem a contribuição dos jogos do programa para a alfabetização, discutindo a relação que há entre a inserção dos recursos em sala de aula e a formação docente direcionada para essa temática. Considerando a relevância do ensino sistemático dos conteúdos linguísticos e as pesquisas sobre as especificidades da formação docente, a discussão buscou relacionar de que modo a formação específica do PNAIC pode fomentar a compreensão da relevância do uso dos jogos na alfabetização. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, utilizando-se, inclusive, os materiais de formação do PNAIC e uma análise dos jogos. Também foram entrevistadas dez professoras que participaram do PNAIC, de modo a investigar como ocorreu a discussão dos jogos na formação e como elas avaliam esse material. Infere-se que é necessário o investimento nas formações sobre os jogos e suas possibilidades e limitações no contexto educacional. As participantes compreendem os jogos como recursos contributivos para a alfabetização, mas apontam falhas na discussão do tema na formação. Reitera-se que os processos formativos precisam ser espaços de discussão e de reflexão das ações docente.

Palavras-chave: formação docente; material didático; prática de ensino.

Pnaic's literacy games: contributions and limitations from the teachers' perspectives

ABSTRACT. This article analyses how female literacy teachers who took part in the 2013 National Pact for Literacy at the Correct Age - Pnaic formation understand the contribution of the programme's games to literacy, discussing the relation there is between inserting the resources in a classroom and the teacher's formation directed towards this subject. Taking into account the relevance of systematic teaching for linguistic contents, and the researches on the specificities of the educators' formation, the discussion aimed to relate how the specific formation on PNAIC can foster the understanding of how relevant it is to make use of literacy games. To do so, we carried out a bibliographic and documentary research on the subject, including Pnaic's formation materials and the games' analysis. We also interviewed ten female educators who took part in Pnaic, in order to investigate how the discussion on the games took place at the formation and how the teachers evaluated the material. We could infer that it is necessary to invest in formations on playfulness and specifically on the games and their possibilities and limitations in the education context. The participants regard the games as contributing resources for literacy, but point at failures when the subject is discussed at the formation. We reiterate the formation processes need to work as spaces for discussions and reflections of the educators' actions.

Keywords: educator formation; playfulness; teaching practice.

Juegos de alfabetización del PNAIC: contribuciones y limitaciones en las perspectivas de las profesoras

RESUMÉN. Este artículo analiza como las profesoras alfabetizadoras que participaron de la formación del PNAIC, en 2013, comprenden la contribución de los juegos del programa para la alfabetización, discutiendo la relación que hay entre la inserción de los recursos en sala de clase y la formación docente direcionada para esta temática. Considerando la relevancia de la enseñanza sistemática de los contenidos lingüísticos y las investigaciones sobre las especificidades de la formación docente, la discusión procuró relacionar de qué modo la formación específica del PNAIC puede fomentar la comprensión de la relevancia del uso de los juegos en la alfabetización. Para esto, se realizó una investigación bibliográfica y documental sobre el tema,

utilizando, incluso, los materiales de formación del PNAIC y un análisis de los juegos. También se entrevistaron a diez profesoras que participaron del PNAIC, de modo a investigar cómo ocurrió la discusión de los juegos en la formación y la evaluación que tienen sobre este material. Se infiere que es necesaria la inversión en las formaciones sobre la ludicidad y, en específico, sobre los juegos y sus posibilidades y limitaciones en el contexto educacional. Las participantes comprenden los juegos como recursos contributivos para la alfabetización, pero apuntan fallas en la discusión del tema en la formación. Se reitera que los procesos formativos precisan ser espacios de discusión y de reflexión docente de las acciones.

Palabras clave: formación docente; ludicidad; práctica de enseñanza.

Received on July 14, 2020.

Accepted on April 5, 2021.

Introdução

Em 2012, o Governo Federal criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa teve como objetivo central garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. À época da criação da proposta, diversas ações foram elaboradas e concretizadas. O programa ocorreu em uma parceria entre o Governo Federal, estados e municípios, bem como envolveu Instituições de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, no apoio à formação. Assim, duas das ações do programa consistiram em i) realização de um curso presencial de formação continuada para os professores alfabetizadores (1 ao 3º ano), com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais e ii) distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, dentre eles, uma caixa com dez jogos de alfabetização.

Na formação, os professores discutiram diversas temáticas e tiveram como apoio cadernos de estudo organizados em oito unidades. Como o curso foi oferecido para professores do 1 ao 3º ano, os cadernos foram elaborados especificamente para cada ano, totalizando, assim, vinte e quatro cadernos, sendo oito para cada ano do ciclo de alfabetização. Nesses cadernos, em cada ano, uma unidade foi designada para a discussão sobre a ludicidade no contexto da alfabetização, abordando, também, questões sobre a utilização da caixa de jogos. Em outros cadernos, também se verifica esse tema, mas nesses três cadernos a ludicidade é o principal assunto.

A formação foi elaborada de modo a propiciar discussões e, dentre as temáticas em relação ao ensino da língua materna, uma delas é a inserção dos jogos de alfabetização nas práticas docentes. Os cadernos destinados aos professores alfabetizadores possuem seções comuns, como: 'Iniciando a conversa', 'Aprofundando o tema', 'Compartilhando' e 'Aprendendo mais'. Geralmente, no item 'Compartilhando', são apresentados textos de professores alfabetizadores, os quais expõem práticas que têm relação com o tema abordado pelo material, como por exemplo, o uso dos jogos de alfabetização como um meio de trabalhar os conteúdos específicos. Assim, o PNAIC aborda, em seu processo formativo, a questão da ludicidade e sua relevância no contexto educacional, bem como as possibilidades de sua utilização, por meio de jogos e outros recursos, na alfabetização. Portanto, a discussão sobre a formação docente e sobre as possibilidades de utilização dos jogos torna-se relevante nesse contexto, considerando um processo de formação continuada tão abrangente como o PNAIC.

O objetivo central do PNAIC é a alfabetização na idade certa, fomentando discussões sobre diversos aspectos do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, como: currículo, sequências didáticas, avaliação, gêneros textuais e o que significa alfabetizar na perspectiva do programa: o alfabetizar letrando (Brasil, 2012b). De acordo com Soares (2004), isso implica em reconhecer a especificidade da alfabetização – que consiste na aprendizagem do sistema de escrita alfabético – mas em um contexto de letramento, isto é, inserido em variadas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Essas duas concepções são abordadas nos materiais do programa, assim como sugere Soares (2004), de forma indissociável. No entanto, as especificidades da alfabetização e da apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) também são abordadas de modo contundente, sendo que há um caderno para discutir esse tema específico (Ano 1, Unidade 3). De acordo com Moraes (2012), a apropriação do sistema de escrita depende de um ensino explícito e sistematizado, já que envolve aspectos conceituais e convencionais, e que apenas o contato intenso com os materiais variados de escrita pode não garantir a aprendizagem. É nesse contexto que os jogos de alfabetização são apontados como recursos que podem trabalhar com essas especificidades do SEA.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar como professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC, em 2013, compreendem a contribuição dos jogos do programa para a alfabetização, articulando à discussão a relação que há entre a inserção dos recursos em sala de aula e a formação docente

direcionada para essa temática. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente na perspectiva da ludicidade e documental, a partir dos materiais de formação do Pnaic PNAIC sobre as conceitualizações de jogo e indicações de uso, bem como procedeu-se a uma análise dos jogos de alfabetização do Pnaic PNAIC. Também foram entrevistadas dez professoras alfabetizadoras de uma rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo, na mesorregião de Piracicaba, que fizeram o curso do Pnaic PNAIC em 2013, investigando o modo como foi abordada a ludicidade e os jogos de alfabetização do programa, bem como a maneira pela qual elas avaliam esses materiais.

Primeiramente, apresenta-se uma discussão sobre as formações de professores na perspectiva da alfabetização e da ludicidade, especificamente, seguida de uma explanação sobre a abordagem da formação lúdica no Pnaic PNAIC. Ainda, evidencia-se a análise sobre os dez jogos de alfabetização do Pnaic PNAIC, quanto às habilidades e capacidades de alfabetização mobilizadas. Finalmente, expõem-se os resultados das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, em relação à formação do Pnaic PNAIC sobre os jogos e no que se refere a como elas avaliam o material.

Jogos no contexto da formação de professores

A formação docente continuada tem sido discutida por alguns autores (Gatti, 2008; Imbernón, 2010) como uma necessidade em razão de problemas e desafios encontrados no contexto educacional, especialmente relacionados ao ensino e à aprendizagem. Por um lado, Gatti (2008) assinala que podem surgir como um meio de melhorar e aprofundar a prática docente. Por outro, Imbernón (2010) ressalta que é preciso superar a visão da formação continuada como a resolução de problemas educacionais e considera que ela deveria partir das necessidades e problemas vivenciados pelos professores em seu contexto de atuação, tornando-os sujeitos, e não objetos da formação.

Compreende-se, pois, que o Pnaic PNAIC se insere nesse contexto de formações continuadas para o atendimento de uma demanda ou problemas específicos, como é o caso da alfabetização. O programa fomenta relevantes discussões sobre temáticas específicas, como, por exemplo, a ludicidade, já que alguns estudos apontam para a necessidade da discussão desse tema nos processos de formação de professores.

Algumas pesquisas discutem a relação entre a formação de professores e o lúdico. Para Afonso (2006), é necessário que, durante a formação de professores, o lúdico seja abordado, colaborando para as práticas docentes, compreendendo-o como um suporte para novas práticas: “[...] contribuindo, assim, para a construção do desenvolvimento infantil, buscando a autonomia da criança e valorizando a afetividade que envolve o processo de aprendizagem” (Afonso, 2006, p. 132). Pereira (2006) preconiza que é necessário que o professor vivencie experiências lúdicas, e não apenas reconheça, teoricamente, a importância do trabalho com o lúdico na escolarização. Desse modo, ressalta a importância de um processo de formação que incorpore o lúdico, uma vez que este abrange não apenas os aspectos racionais e intelectuais dos sujeitos, mas também dimensiona sua faceta emocional, “[...] promovendo o aprendizado do brincar e a contribuição para sua incorporação à prática docente” (Pereira, 2006, p. 105).

Frequentemente o lúdico é associado a duas ideias: uma em relação às atividades que envolvem o divertimento e o prazer, e outra, vinculada à infância, em que são propostas de jogos e brincadeiras. Não obstante, em consonância com Macedo, Petty, e Passos (2005), compreendemos que o lúdico extrapola essas duas perspectivas e que há outros indicadores que podem caracterizá-lo, como o investimento de tempo e energia de um sujeito para permanecer em determinada atividade. Ademais, engloba também a compreensão de que a atividade representa um desafio ou uma situação problema, por isso, o interesse em fazê-la. Portanto, jogos e brincadeiras podem ser entendidos como uma atividade que envolve o lúdico, mas não apenas essas propostas são lúdicas.

Simili (2009) acrescenta que os professores reconhecem a importância do jogo, atribuindo ao recurso várias características que validam o seu uso. Também considera sua importância para o desenvolvimento do raciocínio, da motivação e do prazer provocado nos discentes. Em sua pesquisa, os docentes participantes indicaram que o jogo contribui para o desenvolvimento da liderança, assim como para a socialização e para o indivíduo aprender a lidar melhor com a frustração. Convém destacar que se entende por jogo o material estruturado, que contém um objetivo e, para realizá-lo, tem-se um sistema de regras definidos previamente e aceito pelos jogadores.

Apesar do reconhecimento acerca das possibilidades de trabalho com o jogo, Simili (2009) também verificou que os professores encontram dificuldades para utilizá-lo. Isso ocorre devido à complexidade de

relacioná-los com o conteúdo programático. Outro aspecto é que os docentes apontam que o recurso é explorado com mais frequência em outras disciplinas, como Arte e Educação Física, ou seja, a prioridade em sala de aula é trabalhar o conteúdo programático das disciplinas curriculares, os jogos são delegados para outros espaços ou momentos. Como obstáculo, cita-se, também, a problemática do trabalho em grupo e do comportamento dos alunos, que, segundo os participantes, dificulta o desenvolvimento desse tipo de atividade. Logo, os professores reconhecem as contribuições advindas do uso do jogo em sala de aula. Entretanto, em relação a tantas dificuldades ou a fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades que envolvam o conteúdo programático, os jogos acabam ficando em segundo plano e não constam no planejamento do professor.

Pimentel (2005) também apresenta essa contrariedade no discurso docente, no qual o professor valoriza o jogo enquanto atividade 'recreativa', ao mesmo tempo em que desconhece como vinculá-lo aos objetivos escolares. Os docentes, portanto, compreendem as contribuições do jogo para sua prática; contudo, não conseguem mobilizar ações para viabilizar o seu uso. Logo, a sua utilização em sala de aula depende não apenas do reconhecimento e da consciência de sua contribuição e validade para o processo de aprendizagem dos alunos, mas envolve outros fatores, que vão desde a formação acadêmica dos professores para a utilização desse recurso, o domínio do professor em articular o conteúdo e os materiais, até as condições de estrutura física e material da escola. Envolve, também, a concepção de criança e aprendizagem que os professores tecem ao longo de sua formação acadêmica e atuação profissional.

Compreende-se que esse processo de exclusão dos jogos das discussões teóricas de formação de professores contribui para que esse recurso seja cada menos explorado pelos professores em sua prática cotidiana. Ademais, no cenário educacional, ainda persiste uma concepção de que o jogo não é uma atividade séria. Sendo assim, não pode estar relacionado com o trabalho de ensino-aprendizado realizado na escola. É, portanto, nesse contexto, que se compreende a relevância de os processos formativos docentes abordarem a temática do uso dos jogos. As discussões devem ser pautadas nos saberes que os professores têm sobre esses materiais, elucidando como os jogos podem ser inseridos no processo de aprendizagem, quais as suas contribuições, como podem ser adaptados, dentre outras questões que podem surgir.

A abordagem do lúdico na formação do Pnaic

Os cadernos de formação do Pnaic PNAIC (Brasil, 2012c, 2012e, 2012f) referem-se ao lúdico como um importante instrumento contributivo, tanto no desenvolvimento do sujeito, em suas mais diversas dimensões (cognitiva, social, motora, afetiva), como também um significativo recurso no processo de aprendizagem, inclusive no processo de apropriação da leitura e escrita. Desse modo, apoiando-se em autores sobre o tema (Piaget, Vygotsky e Kishimoto), o material evidencia a relevância da ludicidade e enfatiza os jogos no processo de aprendizagem, utilizando-se, para isso, relatos bem-sucedidos de professores alfabetizadores que os utilizaram em suas práticas. Nos materiais, há referências ao lúdico e ao seu papel no processo educativo não apenas como um recurso que pode auxiliar o professor a desenvolver certas habilidades específicas, tal como: atenção, concentração, descentração do pensamento, respeito ao outro e às regras, socialização, tomada de decisão, entre outras; mas também como uma possibilidade que favorece o processo de alfabetização e contribui para a apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA), o que precisa ser dominado pelos alunos para que se tornem competentes usuários da língua escrita. É importante destacar que os cadernos do Pnaic PNAIC supracitados abordam os jogos e as brincadeiras como lúdicos, não obstante, enfatizam os jogos e a sua relação com os processos de aprendizagem, especialmente citando os dez jogos de alfabetização que constituem o material enviado para as escolas participantes do programa.

Sobre pesquisas realizadas com os materiais do Pnaic PNAIC, Monteiro (2015) e Menezes (2016) abordam a questão da ludicidade e dos jogos nesse programa de formação continuada. Sobre o material específico do Pnaic PNAIC, Monteiro (2015) ressalta que a defesa do lúdico pelo programa tem relação com a antecipação da entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a compreensão da importância do brincar para essa faixa-etária, como uma garantia de seus direitos de aprendizagem, sendo, assim, uma forma de possibilitar que aprendam por meio de jogos e brincadeiras. De acordo com a autora, a ludicidade, no contexto escolar não pode estar restrita apenas à aprendizagem específica de conteúdos, mas deve ser compreendida como parte essencial do processo de desenvolvimento da criança.

Menezes (2016) aborda a utilização dos jogos que compõem o material didático que foi enviado às escolas. A pesquisa foi realizada com professores alfabetizadores participantes do Pnaic PNAIC e os resultados

evidenciam um desencontro entre as expectativas dos professores em relação à abordagem dos jogos e o que de fato aconteceu na formação. Os alfabetizadores comentam a ênfase dada, na formação, à teoria e o pouco espaço para a discussão das práticas. Sob esse prisma, Menezes (2016) critica a formação, por não aproveitar os saberes docentes em discussões na formação continuada, o que poderia tornar, dessa forma, o processo mais significativo e interessante para os participantes. A autora também averiguou o uso que esses participantes fizeram do material e as adaptações necessárias para sua realidade, como por exemplo, mudanças nas regras dos jogos. Alguns professores também relataram utilizar tais materiais para proporcionar momentos de passatempo e diversão para alunos em períodos específicos da rotina para exploração do material, sem intencionalidade pedagógica. Desse modo, revela-se que os jogos não são sempre utilizados com a finalidade da aprendizagem.

Ainda que abordem questões diferentes, tais estudos auxiliam na compreensão da efetividade de tais propostas no contexto escolar e como os professores participantes se apropriaram dos materiais pedagógicos disponibilizados por meio do Pnaic PNAIC e o utilizaram a partir de seus saberes e vivências na sala de aula. Como se pode observar, os participantes da pesquisa de Menezes (2016) enfatizam a importância da abordagem da discussão sobre jogos no contexto de formações, sobretudo no Pnaic PNAIC, no qual este era um assunto a ser debatido. Eles revelam que tal discussão, no entanto, ocorreu desassociada da prática docente, informação esta relevante para se compreender que, mesmo em processos formativos que poderiam discutir o lúdico, pode haver falhas, por não envolverem e utilizarem os saberes dos professores sobre tais recursos.

A seguir, apresenta-se uma caracterização dos jogos disponibilizados a partir do PNAIC e sua relação com os conteúdos da alfabetização, de modo a evidenciar quais eram os jogos disponibilizados por meio do programa, bem como apresentar em quais conteúdos da alfabetização estavam centrados.

Os jogos do Pnaic PNAIC e os conteúdos da alfabetização

A organização do material do Pnaic agrupou, na unidade 4 de cada ano, a temática relacionada aos jogos. Dessa forma, esses três cadernos discutem, teoricamente e com exemplos práticos, de que modo jogos e brincadeiras podem ser inseridos nas salas de aula com o propósito da aprendizagem. Pela leitura do material, é possível perceber que se busca oferecer ao professor uma reflexão, dentre muitas perspectivas, do uso de jogos em sala de aula, sem se referir, necessariamente, ao material disponibilizado pelo Pnaic PNAIC, abordando diversos aspectos como: a organização do grupo; o trabalho com outros componentes curriculares; a consideração das especificidades da alfabetização, a apropriação do SEA e o jogo como um instrumento facilitador para o diagnóstico dos alunos.

Além do material formativo dos professores, as escolas receberam um acervo com um total de dez jogos que têm como foco o processo de alfabetização e a aquisição das propriedades e regularidades da escrita. Esses jogos são: Caça rimas; Quem escreve sou eu; Troca letra; Batalha de palavras; Dado sonoro; Bingo de sons; Bingo da letra inicial; Mais uma; Palavra dentro de palavra e Trinca Mágica. De acordo com Brandão, Ferreira, Albuquerque, e Leal (2009), os jogos podem ser classificados em três grupos, de acordo com a sua finalidade didática: 1) Os que contemplam a análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; 2) Os que levam a refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabético, ajudando os alunos a pensar nas correspondências grafofônicas; 3) Os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas (Brandão et al., 2009).

Compreende-se que diversos jogos podem servir para os mesmos propósitos, por meio de abordagens diferentes, com objetivos específicos diferentes. Também foi possível verificar que, como exposto por Brandão et al. (2009), os jogos têm como foco o trabalho com a consciência fonológica e com a correspondência grafofônica, sendo que apenas um dos jogos trabalha, de fato, com a escrita de palavras. Essa constatação evidencia a atenção indicada às habilidades de consciência fonológica, por meio da reflexão oral das palavras, e às propriedades do sistema de escrita, também no âmbito da oralidade e da análise comparativa entre palavras. Portanto, entendemos que há uma limitação da consideração da relevância da escrita pela criança, inclusive espontânea, por meio de jogos, para o avanço da aprendizagem da escrita e da leitura. Ainda na perspectiva do trabalho com o SEA, Brandão et al. (2009) ressalta a relevância de o professor compreender os objetivos dos jogos, bem como reconhecer as necessidades da turma, para, então, propor atividades, pois nenhum dos jogos trabalha, concomitantemente, todos os aspectos do SEA e, mais ainda, todos os conteúdos da alfabetização. Assim, o professor deve organizar diversas propostas para o atendimento dos alunos, englobando os diversos conhecimentos.

Um ponto a se refletir sobre esses jogos é em relação à faixa etária que podem atender, ou melhor, a que ano do ciclo de alfabetização estão direcionados. Uma parcela significativa deles está voltada para um trabalho inicial com o ensino da leitura e escrita, isto é, para um trabalho a ser desenvolvido no 1º ano. Com isso, outro ponto que merece crítica é se os jogos disponibilizados também atendem as necessidades e especificidades dos outros anos que compõem o ciclo de alfabetização, partindo do princípio de que os próprios cadernos de formação indicam que se espera que os alunos encerrem o 1º ano dominando as propriedades do SEA. Além disso, o material indica que no 2º ano “[...] o foco deve ser o domínio do sistema e o uso adequado das palavras nos textos, por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para a construção de efeitos de sentido em textos orais e escritos” (Brasil, 2012d, p. 9). Ainda, assinala que o trabalho com a ortografia também deve ser desenvolvido, tendo como foco a compreensão das regras e não apenas a memorização. Logo, o que se verifica é que esses os jogos disponibilizados pelo Pnaic PNAIC não trabalham com essas especificidades do 2 e 3º ano do ciclo de alfabetização.

Ademais, entendemos que a alfabetização consiste em uma aprendizagem complexa e com diversas dimensões, que não se restringem à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, porém, envolve outras habilidades, como: textuais, semânticas, ortográficas, morfológicas e pragmáticas, por exemplo. Desse modo, os jogos do Pnaic PNAIC evidenciam e trabalham apenas um aspecto da alfabetização (as relações grafema-fonema e a consciência fonológica, no âmbito da oralidade), enquanto outros conhecimentos não são considerados nesse material.

Apesar de verificar que os conhecimentos abordados pelos jogos são, de certo modo, restritivos ao trabalho inicial, também se compreende que os professores podem organizar diversas formas de adaptação para atender as especificidades dos alunos. Em decorrência disso, é relevante conhecer como os professores participantes do curso do Pnaic PNAIC utilizaram e avaliaram os jogos, o que se apresenta a seguir.

Jogos do Pnaic PNAIC: qual a sua relevância para as professoras alfabetizadoras?

Participaram da pesquisa dez professoras alfabetizadoras que fizeram o curso do Pnaic PNAIC em 2013. Essas participantes têm ampla experiência tanto como professoras da educação básica (entre seis e trinta anos), quanto como alfabetizadoras (entre cinco e vinte e quatro anos). Todas são formadas no Ensino Superior, sendo que oito delas têm formação em nível de pós-graduação *latu senso* e duas delas são mestras em Educação. A entrevista era composta por oito questões abertas. Duas delas mencionavam a apresentação e a formação para o uso dos materiais do Pnaic, tais como: os jogos e o seu uso nos contextos de alfabetização nos quais trabalhavam. As entrevistas foram gravadas em recurso de áudio e as professoras foram identificadas pela letra P seguida por um numeral. Convém destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade onde a pesquisa foi desenvolvida, obtendo parecer favorável, sob número: 1.867.285. Os dados recolhidos nesta etapa foram estudados com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977), por se compreender a sua relevância na investigação e na definição de indicadores que possibilitem a dedução de conhecimentos.

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa realizada com as professoras alfabetizadoras. Esses dados foram organizados em duas categorias: uma quanto à apresentação e ao estudo dos jogos durante o curso do Pnaic PNAIC no ano de 2013 e a outra categoria compreende a avaliação que as professoras elaboraram sobre esse material, tomando como apoio tanto o processo formativo no curso, como o conhecimento sobre os jogos a partir de seu uso em sala de aula, relatando, inclusive, se fazem ou não, realmente, a sua utilização.

Estudos dos jogos no curso do Pnaic PNAIC

As professoras participantes do estudo foram questionadas quanto à dinâmica de apresentação e estudo dos materiais do Pnaic PNAIC, em especial, em relação aos dez jogos de alfabetização. Oito das dez participantes relataram que houve momentos de apresentação desses materiais. Algumas professoras descreveram apenas uma ocasião para o conhecimento dos materiais durante o curso, sem um aprofundamento sobre eles, sendo que foi possível melhor conhecê-los quando chegaram às escolas nas quais trabalhavam, tanto no que diz respeito aos jogos, como a outros materiais disponibilizados por meio do Pnaic PNAIC.

Já outras professoras comentaram que, durante o curso, houve algumas dinâmicas preparadas para o conhecimento dos recursos, como por exemplo, organização de pequenos grupos para jogar e/ou conhecê-los; reuniões específicas para manuseá-los; outras dinâmicas para conhecê-los seguidas por discussões; relato de professores que utilizaram os recursos em sala de aula, compartilhando com os pares as possibilidades,

adaptações e intervenções possíveis. Há ainda o relato da ausência ou da pouca frequência de discussões sobre os materiais do Pnaic PNAIC, o que indica a sobreposição da abordagem teórica aos debates sobre as práticas e os materiais didáticos que podem apoiá-la, o que configura uma política de formação sem considerar as necessidades do grupo participante. Algumas das falas das alfabetizadoras participantes elucidam as diferentes formas de organização para apresentação e estudos desses materiais durante o curso:

P2: Houve momentos nos encontros para conhecer e manusear a caixa de jogos de alfabetização.

P3: Na maioria das vezes, não. Os momentos de formação são gastos com leitura e debate. Não se gasta muito tempo com o material e com a prática.

P5: Conhecer e mesmo depois quando veio para a escola em HTPC¹ era mostrado tudo, sempre. Aqui, pelo menos na nossa escola, sempre foi divulgado esse material.

P6: Eles mostraram. A gente teve o conhecimento, teve acesso sim, conheceu. Aí, teve pessoas que aplicaram na sala de aula e fez a roda e explorou como fez, contou para a gente.

P9: Foi seguido minuciosamente tudo o que foi programado para ser passado nas capacitações, então, a leitura, discussão, como se jogava, os jogos eram feitos em grupo, cada grupo pegava um jogo, quando era época do jogo, quando era época de fazer discussão do livro, qualquer coisa que era apresentado a gente sempre fazia discussão no grupo e depois, então, aberto com todo mundo. Tinha a reflexão sobre aquele jogo ou aquele material, ou aquele livro.

A proposta de formação do Pnaic PNAIC previa que os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores seriam os orientadores de estudo². Assim, na rede na qual essas professoras participaram, havia oito turmas de professores cursistas. Portanto, havia oito orientadores de estudo, o que pode explicar a razão de existir diferentes dinâmicas de apresentação e estudo dos materiais do Pnaic PNAIC. Há, ainda, outra estratégia sobre a qual a professora P10 relata, que era como forma de tarefa, mas sem um momento para socialização e discussão das práticas com o uso do material, sejam os jogos ou os livros literários. Nesse caso, a tarefa era requisito para a conclusão do curso: “A gente tinha que apresentar para ela o trabalho desenvolvido em sala de aula. [...] O jogo, na formação, só apresentou. [...] Uma meia hora, assim, ninguém jogou, só apresentou” (Professora P10).

A proposição de tarefas a serem realizadas na escola tem relação com algumas das estratégias estabelecidas previamente na orientação da formação continuada proposta pelo PNAIC, que tinha como objetivo que a formação fosse um processo contínuo, isto é, que a escola também fosse um lócus de formação; bem como pretendia estabelecer uma relação entre teoria e prática. Isso pode ser observado no caderno ‘Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa’ (Brasil, 2012a), no qual se assinalam duas estratégias que se relacionam aos fatos relatados pelas participantes. A primeira delas diz respeito às tarefas a serem realizadas em casa e na escola, o que, de acordo com o material, consistia em diversas atividades, como leitura e discussão de textos, desenvolvimento de aulas a partir de planejamentos realizados nos encontros e produção de recursos didáticos.

Outra estratégia é a análise de recursos didáticos, os quais não se restringem somente aos enviados às escolas por intermédio da adesão ao Pnaic PNAIC, mas também se referem a outros materiais da escola, o que, de acordo com o caderno de formação (Brasil, 2012a), apresentam um potencial útil na alfabetização, mas nem sempre são usufruídos. Assim, entende-se que as estratégias utilizadas pelos orientadores de estudo estão em consonância com as ações previstas pelo próprio programa, embora as dinâmicas dos encontros pudessem ter sido diferentes.

A professora P3, no entanto, esclarece que, em seu momento de formação, não houve espaço para conhecer, manusear e utilizar os materiais do Pnaic. Ainda, é possível perceber uma insatisfação em sua fala: “Os momentos de formação são gastos com leitura e debate. Não se gasta muito tempo com o material e com a prática” (Professora P3). A pesquisa desenvolvida por Santos (2015), com professores participantes do curso de formação do Pnaic PNAIC, também demonstra que, para 16% dos participantes, a formação foi inadequada ou pouco adequada em relação ao enfoque metodológico da formação do Pnaic PNAIC. Entre as justificativas para essa avaliação, está o pouco tempo para falar das práticas das próprias participantes. Assim, observa-se

¹ HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que ocorre semanalmente, durante duas horas aulas, nas quais os professores reúnem-se junto a equipe gestora para discussões pertinentes à organização da rotina escolar, bem como para participar de processos formativos.

² Orientadores de estudo eram os profissionais responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. O Pnaic PNAIC tinha uma estrutura de formação conhecida como cascata: os profissionais das Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras eram responsáveis pela formação dos orientadores de estudos, que eram profissionais das próprias redes de ensino participantes do pnaic PNAIC, que tinham experiência na formação de professores e foram selecionados para exercer essa função. Sendo assim, os orientadores eram formados nas IES e responsáveis por conduzir o curso junto aos professores alfabetizadores.

que as professoras sentem a necessidade de expor e discutir as suas práticas e, além disso, compreendam que o Pnaic PNAIC poderia ser um espaço propício para essa ação, o que não ocorreu de acordo com suas expectativas.

A fala de insatisfação da participante revela que o processo formativo poderia ter explorado também os saberes dos alfabetizadores na relação com esses materiais: formas de organizá-los na sala, critérios para organização dos agrupamentos de alunos, possibilidades de intervenções junto aos alunos, adaptações possíveis e necessárias, viabilidade do uso para qual ano do ciclo da alfabetização, desdobramentos e atividades a partir desses jogos, dentre outras possibilidades. Essas assertivas coadunam com os dados apresentados por Menezes (2016), que evidenciam que os professores que participaram do Pnaic PNAIC tinham expectativas quanto ao processo de formação, que não foram atingidas. Ademais, buscou-se pouco a articulação entre a teoria e prática, sendo que as experiências e práticas docentes dos participantes não foram consideradas. Assim, esses importantes momentos de formação, além de perderem as possibilidades de abranger os saberes docentes sobre as mais diversas temáticas, também acabam desconhecendo quais são as dificuldades e as necessidades formativas dos professores, centrando o processo formativo no discurso já pronto dos materiais e orientações.

Avaliações e usos dos jogos do Pnaic pelas alfabetizadoras

Considerando essas assertivas acerca das dinâmicas de apresentação e estudo dos materiais do Pnaic PNAIC, especificamente os jogos de alfabetização, apresenta-se também a avaliação que as participantes realizaram sobre esses materiais, bem como sobre a viabilidade e dificuldade de utilizá-los no contexto de suas salas de aula. Observa-se que sete das dez (7/10) participantes teceram um parecer positivo sobre esses jogos. Algumas, inclusive, indicaram as contribuições advindas da inserção deles no planejamento e da sua utilização pelos alunos, constatando avanços no processo de aprendizagem. Mesmo no contexto das participantes que avaliaram os jogos em uma perspectiva contributiva, há de se ressaltar que duas o fazem com ressalvas. Ainda, três das dez participantes (3/10) teceram críticas ao material, também fundamentadas em seus conhecimentos profissionais e experiências com ele. Apresentam-se alguns trechos que ilustram as avaliações das professoras alfabetizadoras, primeiramente em relação àquelas que apontaram apenas os aspectos contributivos:

P2: A caixa de jogos de alfabetização vem ao encontro do processo de alfabetização, abrindo um leque de possibilidades, enriquecendo as atividades de leitura e escrita.

P4: [...] traz jogos que servem como pré-requisitos para a alfabetização, assim como a aprendizagem da leitura e escrita.

P6: Contribuem, só que vou falar para você, é aquela coisa, não vou falar para você que utilizei muito, eu poderia explorar muito mais, mas o pouquinho que eu usei eu consegui ver que a criança conseguiu avançar.

P7: [...] tanto para alfabetizar quanto para quem tem dificuldade. [...]Você vê como que ajuda. É ele que está refletindo sobre a escrita dele, o que ele vai usar ali. Eu fico encantada com isso! [...] Para eles é muito mais prazeroso [...] eles daí não têm medo de errar, porque é o amigo que está ali do lado dele e ele corrige a dele.

Essas quatro participantes apresentaram pareceres positivos dos jogos, sendo possível identificar, em algumas falas, que essas declarações foram realizadas após experiências de uso em sala de aula, como é o caso das professoras P6 e P7. A professora P2 ressalta que tais jogos “[...] vem ao encontro do processo de alfabetização”. Assim, pode-se inferir que, para ela, os jogos e sua inserção no processo de aprendizagem em sala de aula contribuem para suas atividades, é um recurso que complementa e está em consonância com o trabalho já desenvolvido, pois esta ideia de vir ao encontro remete à compreensão de que as concepções que embasam o jogo e sua proposta de trabalho com a linguagem coadunam com as perspectivas da professora. A participante ainda complementa que os jogos abrem “[...] um leque de possibilidades [...]”, assim compreende que há várias formas de utilizar tais recursos. A fala da participante P2 se relaciona ao estudo de Menezes (2016), realizado com professoras de 1 e 2º ano acerca da utilização dos jogos do Pnaic. Em sua pesquisa, Menezes (2016, p. 105) observa que “Não vemos esses jogos apenas como meros acessórios, mas como uma ferramenta a mais para enriquecer o trabalho docente”. Igualmente, depreende-se que a professora P2 observa o jogo como uma forma de complementar as suas ações no âmbito da alfabetização, dentro de sua perspectiva de trabalho.

A professora P4 aborda outra dimensão acerca das possibilidades de utilização desse recurso, ao afirmar que os “[...] jogos que servem como pré-requisitos para a alfabetização”, logo, ela os percebeu como possibilidades de trabalho com as habilidades que considerava que faltavam para a alfabetização, pois

permitiram o trabalho com o que denomina como pré-requisitos. As professoras P6 e P7 relatam as contribuições dos jogos a partir de suas experiências de uso na sala de aula. Em relação a professora P7, é possível observar que pontua três dimensões nas quais os jogos auxiliam no processo de aprendizagem: primeiramente, cita que possibilitam um processo de reflexão da escrita por parte da própria criança: “É ele que está refletindo sobre a escrita dele, o que ele vai usar ali”. Com o uso desse instrumento, portanto, a criança tem a possibilidade de refletir sobre as especificidades do sistema de escrita alfabético e consolidar importantes aprendizagens para a aquisição da leitura e escrita.

Outro aspecto é o processo de interação e a construção de conhecimentos junto com o outro, no caso, os colegas, por meio dos jogos: “[...] eles daí não têm medo de errar, porque é o amigo que tá ali do lado dele e ele corrige a dele” (Professora P7). Por último, ainda ressalta a questão do prazer, que representa uma das características na conceitualização do lúdico: “Pra eles é muito mais prazeroso” (Professora P7). Na fala, a participante ainda utiliza a expressão muito mais, que pode indicar que compreende que, nos jogos, os alunos demonstram mais prazer em desempenhar as atividades do que em outras propostas.

As falas das professoras P2, P4, P6 e P7 ratificam a compreensão de como as avaliações acerca dos jogos são diversas e como as experiências com a sua utilização também são díspares. Com isso, é relevante retomar a discussão acerca da importância da formação docente no âmbito dos jogos, em sua dimensão teórica, mas também prática, pois os relatos que a professora P7 oferece na entrevista fornecem indícios de um saber sobre os jogos derivados de sua prática, bem como de sua observação atenta aos alunos. Esses relatos poderiam contribuir no processo formativo docente, direcionando o olhar dos professores para outras questões além da estrita aprendizagem dos conteúdos da alfabetização, pois se compreende que esses processos formativos são espaços propícios para as trocas de saberes que os professores elaboram no decorrer de sua vivência profissional.

A fala da professora P8 aborda, de um lado, o reconhecimento das possibilidades e contribuições dos jogos, mas, por outro lado, relata suas dificuldades em inseri-lo em sala de aula:

P8: Usei bastante! Então, sim, eles ajudam. A grande problemática que eu vejo com os jogos, talvez seja até uma falha minha, é difícil o professor, sozinho, dentro da sala, trabalhar com os jogos. [...] Então, trabalhar com jogos é válido, é! Mas eu sinto bastante dificuldade em fazer isso sozinha em sala, tanto que eu sempre procuro trabalhar com jogos quando eu tenho alguém me apoiando, um estagiário, um bolsista do Pibid³. [...] quando tem um alvo pedagógico eu acho um pouco mais difícil.

A professora pondera que tal dificuldade pode ser pessoal. É interessante, contudo, sua observação, pois, de fato, a proposta de trabalho com jogos prevê a organização de pequenos grupos, devido às características e regras dos próprios materiais, como é possível observar nas orientações nos cadernos de formação:

Uma forma de agrupamento pode ser, em algumas atividades, organizar as crianças que têm conhecimentos aproximados em relação a um determinado conteúdo, para não possibilitar que as respostas sejam fornecidas por quem já o domina; outra forma de agrupamento é por meio da heterogeneidade quanto aos conhecimentos já adquiridos. Neste caso, quando uma avança, contribui para o desenvolvimento das outras. Assim, como o professor, a criança também servirá de mediador entre o sujeito e o objeto da aprendizagem (Brasil, 2012c, p. 15).

Desse modo, o material sugere que, no momento do jogo, as próprias crianças tornem-se mediadoras do conhecimento na atividade, ao haver troca de ideias e discussões sobre os conteúdos trabalhados. Contudo, considerando que o professor é também um mediador no processo de aprendizagem, a dificuldade exposta pela professora retrata a complexidade em atender a todos os alunos com qualidade neste momento. Dentre outras questões, que não dizem respeito apenas aos conteúdos da alfabetização, a docente indica também a dinâmica do jogo e a própria gestão da sala de aula, como fatores limitantes para o trabalho com os jogos em sala de aula. Também se infere que, no momento de formação, em 2013, não foram discutidos, propostos ou sugeridos os meios de inserir os jogos em sala de aula com eficácia, para que os objetivos propostos fossem atingidos.

A professora P9 também tem ressalvas, e sua avaliação está ancorada nos processos formativos que já havia vivenciado no decorrer de sua profissão, com especial destaque para a formação continuada no contexto da escola na qual trabalha. Assim, apesar de ter um olhar positivo em relação aos jogos, de modo geral, não avalia os materiais do Pnaic PNAIC como fundamentais para a sua prática e para o processo de alfabetização: “Os jogos, as reflexões, as atividades, os livros que eles apresentam [...] Excelentes! Mas se você não tiver nada disso e tiver outras coisas para você trabalhar, você trabalha da mesma maneira” (Professora P9). Nesse sentido, compreende-se que a concepção de alfabetização e um método para alfabetizar são decisões mais

³ Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

relevantes no processo de aprendizagem do que a escolha e a utilização do material, decisões que, inclusive, vão influir na escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados no processo de ensino.

Ademais, ela compreende que o Pnaic PNAIC concretiza um esforço para a melhoria dos índices da alfabetização no país: “[...] o pPacto, nossa, veio para salvar? Não. Ele veio complementar”. Com isso, a professora demonstra que outras ações já eram realizadas, em sua escola, na qual também foi destacada a relevância dos jogos, pois como a participante assinala: “Tanto é que nós temos uma sala aqui cheia de jogos pedagógicos, quer dizer, nós já tínhamos o material. O que veio, veio para completar, não que nunca teve!”. Assim, ela indica que, na escola em que trabalha, os jogos já são compreendidos como recursos importantes para o processo de aprendizagem.

Há ainda três participantes que construíram um parecer mais crítico sobre os jogos e assinalaram, de certa forma, mais pontos a serem pensados sobre a inserção dos jogos do Pnaic PNAIC em sala de aula, do que efetivamente pontos contributivos. A professora P5, por exemplo, avaliou que os jogos não apresentaram contribuições significativas para o processo de alfabetização: “Os jogos mais para a matemática, mas para a linguagem escrita são os tipos de projetos que foram sugeridos, textos e tal”. Além disso, destacou a relevância do olhar para os processos de interação entre os alunos, independente dos materiais utilizados: “Tudo tem que ser com interação, senão não faz sentido você largar o jogo ali na mão da criança, quanto o de linguagem, quanto o de matemática” (P5).

Os processos de interação são também destaque nos cadernos de formação do Pnaic PNAIC sobre o lúdico. De acordo com o caderno do Pnaic PNAIC, Brasil (2012c) nas atividades lúdicas, as crianças “[...] descobrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de que os outros têm objetivos próprios que desejam satisfazer” (Brasil, 2012c, p.6). Desse modo, a professora P5 comenta o papel do professor quando propõe atividades desse tipo e a sua intencionalidade ao planejá-las, pois envolve o conhecimento dos materiais a serem utilizados (no caso, os jogos) e as possibilidades diversificadas de seu uso (pequenos grupos, o grupo todo, jogos diferentes para os grupos, de acordo com as necessidades dos alunos, dentre outros).

Já a professora P10 afirma que: “Eu acho que tem um ponto de interrogação aí, realmente contribui? [...] Se não houver contextualização, não”. Ela considera que os jogos poderão contribuir para a aprendizagem se o professor for capaz de inserir tais materiais de forma contextualizada. Também revela que a elaboração dos jogos possui alguns desacertos, como é o caso da escolha das palavras e ilustrações que os compõem. Ela avalia que é preciso ter outros objetivos para além da aquisição da leitura e escrita, pois nesse sentido, o recurso é limitado. Entende, também, que é necessária a avaliação do material a ser utilizado, para se verificar se ele corresponde aos objetivos estabelecidos e se necessita de adaptações. Entretanto, convém também destacar que o PNAIC considera as limitações do recurso jogo. Nos cadernos que discutem a ludicidade, compreende-se que se parte do pressuposto de que os jogos, brincadeiras ou qualquer outro recurso didático não garantem a aprendizagem da criança:

Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber em potencial pode ou não ser ativado pelo aluno. Não podem ser utilizados como única estratégia didática nem garantem a apropriação dos conhecimentos que buscamos. É nesse sentido que o professor desempenha papel fundamental, mediando as situações de jogo e criando, também, outras para a sistematização do conhecimento (Brasil, 2012c, p. 23).

Os relatos e experiências aqui apresentados fundamentam-se em concepções de alfabetização, de aprendizagem e de ludicidade. A avaliação dos jogos do Pnaic PNAIC pelas professoras demonstram, no entanto, como as suas experiências foram distintas. Soma-se a isso, ainda, as diferentes formas como ocorreu o processo de formação continuado do Pnaic PNAIC, com possibilidades, ou não, de refletirem sobre os materiais aliados a uma discussão sobre a prática docente em alfabetização. Constata-se, ainda, que esses recursos provenientes do programa não foram utilizados apenas no ano da formação, como exigência ou tarefa, mas as professoras, de algum modo, incorporaram-nos em sua prática, sem deixar de observar as suas imperfeições e refletir acerca dos objetivos de seu trabalho e sobre as formas de utilizá-los.

As assertivas das participantes apresentadas coadunam com as pesquisas de Pimentel (2005) e Simili (2009), de que os professores compreendem as contribuições dos jogos no contexto educacional. Encontram, todavia, dificuldades ou, ainda, razões para não utilizá-los, como, por exemplo, a dificuldade em oferecer o material para a turma, a incompatibilidade da concepção de alfabetização subjacente ao recurso, a compreensão e utilização de outras propostas mais profícuas para os alunos, dentre outras razões.

Em relação aos jogos do Pnaic PNAIC, a despeito das considerações positivas das professoras aqui citadas, evidenciam-se também pareceres pouco positivos por algumas das participantes. Desse modo, entendemos que a discussão sobre os jogos realizada pelo programa apresenta uma concepção de uso desses recursos fortemente associada à aprendizagem. Portanto, parte do princípio de que esses materiais são lúdicos e, por conseguinte, divertidos e interessantes para os alunos do ciclo de alfabetização. Assim, essa é uma compreensão adultocêntrica do que é prazeroso para a criança. Bem como entende-se que o tempo da criança, na escola, deve-se ser preenchido com propostas que envolvam a alfabetização, até mesmo nos momentos de brincadeiras. Ademais, os dez jogos do programa também abordam a alfabetização em apenas alguns aspectos da sua dimensão, dando ênfase às relações grafema-fonema e à consciência fonológica. Logo, têm uma perspectiva reducionista ao tratarem apenas conteúdos relativos à reflexão de palavras, em detrimento à outras habilidades igualmente relevantes no contexto da alfabetização.

As professoras realizaram um balanço das contribuições desses materiais específicos para seu trabalho, pois, como foi possível verificar em suas falas, há indicações dos pontos positivos do recurso. Elas também reconhecem, no entanto, que há outros materiais que apresentam significativas contribuições para a alfabetização. Além disso, evidenciam a importância do olhar do professor, indicando a necessidade da clareza em relação aos objetivos e às possibilidades de uso dos jogos. Compreende-se, pois, que as professoras exerceram um exercício de reflexão das suas necessidades e das possibilidades de inserção dos jogos no planejamento. Com isso, infere-se que elas têm um olhar positivo para o programa e para as suas contribuições para seu trabalho na área da alfabetização. Não obstante, o relato dessas contribuições decorre de um processo reflexivo acerca do programa e de suas possibilidades de colaboração para o seu fazer docente.

Conclusão

Este artigo analisou como algumas das professoras alfabetizadoras que participaram do Pnaic PNAIC, em 2013, compreendem a contribuição dos jogos do programa para a alfabetização, discutindo a relação que há entre a inserção dos recursos em sala de aula e a formação docente direcionada para essa temática. A pesquisa bibliográfica mostrou a relevância de os processos de formação docente discutirem os jogos e formas de inseri-lo no contexto da sala de aula, destacando o processo de alfabetização. Essas pesquisas revelaram que os professores compreendem os jogos como recursos contributivos para suas práticas. Tais investigações, no entanto, evidenciam os discursos docentes sobre as dificuldades em utilizá-los, as quais podem estar associadas a questões práticas (a indisciplina dos alunos, por exemplo) e até mesmo a questões conceituais, como o entendimento de que os jogos se opõem ao trabalho sério que envolve o processo de aprendizagem.

Especificamente sobre os jogos, a análise documental demonstrou como os materiais fornecidos pelo Pnaic PNAIC (caixa composta por dez jogos de alfabetização) centram-se apenas em alguns aspectos e conteúdos da alfabetização, sendo que outras dimensões não são abordadas, como, por exemplo, as correspondências irregulares entre letras e sons, (que consistem nos casos em que há mais de uma letra, que na mesma posição, representa o mesmo som. Os casos regulares são aqueles que têm correspondência direta, ou seja, uma única letra para um único som. Ainda, tem-se os casos regulares que dependem do contexto, isto é, mesmo com mais de um som associado a uma letra, ou mais de uma letra para o mesmo som, podem ser previstos por meio da posição da letra na palavra), que também compõem os conteúdos da alfabetização, especialmente nos anos finais do ciclo (3º ano, dentro da proposta do Pnaic PNAIC). Ademais, focalizam apenas os aspectos da relação grafema-fonema, a despeito de outros componentes da alfabetização. Com isso, compreende-se que os jogos são contributivos no processo de alfabetização, apesar de que é necessário que o professor alfabetizador tenha clareza quanto aos conteúdos e habilidades abordados por eles, para que possa planejar suas aulas, bem como intervenções e possíveis adaptações, a depender das necessidades dos seus alunos.

Ademais, as vozes das professoras alfabetizadoras, tanto em relação ao processo formativo direcionado para a discussão do lúdico, quanto em relação às suas avaliações sobre os jogos, corroboram os resultados das pesquisas indicadas, que reiteram a relevância de os processos de formação docente abordarem os jogos e suas formas de utilizá-los, de modo a oferecer subsídios práticos e teóricos ao professor. Como se observou, as participantes relataram que nem sempre ocorreu uma discussão aprofundada sobre os jogos, suas possibilidades, como inseri-lo em sala de aula, quais conteúdos abordam, como fazer intervenções e possíveis adaptações. Há, inclusive, alguns relatos de professoras de que houve apenas uma apresentação dos recursos para as cursistas, sem uma discussão significativa e problematizadora de seu uso no processo de alfabetização.

Desse modo, longe de ansiar realizar uma discussão dualística sobre os jogos (contributivos ou não), o uso do recurso é compreendido dentro de um contexto complexo, no qual há, por um lado, os processos de formação docente, que podem contribuir ou não para o melhor conhecimento dos materiais e das formas de utilizá-los, articulando-os aos conteúdos escolares. Por outro lado, há o exercício da docência, permeada pelas concepções de aprendizagem, criança e alfabetização, que influem na decisão das escolhas dos jogos, bem como nos conhecimentos e razões para utilizá-los. Diante do exposto, não se trata de haver razões simplistas para o uso do jogo, mas sim considerá-lo na complexa rede de variáveis sobre sua inserção em sala de aula.

É nesse contexto que a formação docente direcionada a essa temática tem notoriedade, fomentando discussões e ricas trocas de ideias e conhecimentos sobre os recursos. Por fim, são de extrema importância, na formação docente, discussões fundamentadas sobre as possibilidades, contribuições, limitações e dificuldades de inserção desses recursos no contexto de sala de aula, considerando também o vasto conhecimento que os professores têm sobre o assunto.

Referências

- Afonso, R. C. (2006). *O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Brandão, A. C., Ferreira, A. T. B., Albuquerque, E.B.C, & Leal, T. F. (2010). *Jogos de alfabetização*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012a). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012b). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01, unidade 01*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012c). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012d). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012e). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012f). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2005). O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In L. Macedo, A. L. S. Petty, & N. C. Passos, *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar* (p. 9-22). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Menezes, E. N. (2016). *O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Fortaleza* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Monteiro, A. B. B. (2015). *As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic – 2013* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos.
- Pereira, J. E. (2005). *A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB da Faculdade de Educação da USP* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Pimentel, A. (2005). *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, N. F. C. (2015). *Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes* (Dissertação de Mestrado). Universidade 9 de Julho, São Paulo.
- Simili, M. F. C. (2009). *Jogos de regras e educação: concepções de docentes do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 1(25), 5 -17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca: Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro-SP. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Rio Claro-SP.

ORCID: 0000-0002-5080-8353

E-mail: Tatiana.Lucca@Unesp.Br

Andréia Osti: Professora do Departamento de Educação da UNESP - Universidade Estadual Paulista – credenciada no Programa de Pós-Graduação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita - GEPRALE (UNESP). Tem experiência na área de Educação e Psicologia Educacional, atuando principalmente com os seguintes temas: Alfabetização / Leitura e Escrita, Cognição, Desempenho e Afetividade, com ênfase nos processos de Ensino e Aprendizagem na sala de aula.

ORCID: 0000-0002-7605-2347

E-mail: andreia.osti@unesp.br

Cláudia da Mota Darós Parente: Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Pedagoga (USP). Mestre e Doutora em Educação (Unicamp). Pós-Doutorado na Universidad de Salamanca (Usal/Espanha). Líder do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE/Unesp). Atua nas áreas de política educacional (análise de políticas públicas, educação em tempo integral, formação de professores).

ORCID: 0000-0003-0250-8935

E-mail: claudia.daros@unesp.br

NOTA:

Declaração de responsabilidade/contribuição de cada autor: Tatiana Andrade Fernandes de Lucca foi responsável pela concepção, análise, interpretação dos dados e redação do manuscrito; Andréia Osti e Cláudia da Mota Darós Parente foram responsáveis pela revisão crítica do manuscrito e pela aprovação da versão final a ser publicada.