

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA MIKA KASAI

**O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE
PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS**

CAMPINAS
2021

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Paula Mika Kasai

O jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise de publicações acadêmicas

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Prodócimo.

Campinas
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

K15j Kasai, Paula Mika, 1995-
O jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental : análise de publicações acadêmicas / Paula Mika Kasai. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Jogos. 2. Brincadeiras. 3. Ensino Fundamental. I. Prodócimo, Elaine, 1967-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Banca examinadora:

Ivan Gimenes de Lima

Data de entrega do trabalho definitivo: 18-01-2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE
PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Prodócimo.

Campinas, ____ de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Segundo leitor: Prof. Me. Ivan Gimenes de Lima

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e irmãos, pelo apoio constante, pela companhia e pelas conversas e risadas que muito me animaram.

À batyan, tia Yoshiko e tia Teresa, sem as quais não estaria aqui.

Agradeço ao meu parceiro Pietro, pelo seu carinho, humor, por toda a ajuda e paciência, principalmente neste ano tão desafiador.

Agradeço à minha amiga de longa data, Marcia, por todas partilhas ao longo de nossa trajetória.

Sou grata pelas minhas colegas de turma, especialmente a Nara e a Ishige, pela valiosa amizade e por iluminarem ainda mais a minha experiência na faculdade.

Agradeço à minha orientadora Elaine, por toda a atenção, incentivo e suporte, mas sobretudo por ter me provocado a olhar por outras lentes.

Por fim, sou grata a todas e todos que, de alguma forma, me inspiram e me transformam. Em especial, cito as professoras e professores da universidade que assumem o compromisso com a Educação, e que se empenham em contribuir para uma formação de qualidade.

O homem da orelha verde

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari (1997)

RESUMO

Ao longo da história, diversos autores contribuíram para um amplo repertório de reflexões em torno da relevância do jogo para a humanidade. No Brasil, entretanto, notamos um apagamento crescente da defesa pelo brincar e pelas atividades lúdicas nos documentos curriculares nacionais desde a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2006. Diante da preocupação com o direito das crianças ao lúdico, este trabalho teve como objetivo investigar como os jogos e as brincadeiras estão presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e quais os olhares que educadores e pesquisadores expressam sobre as práticas lúdicas. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica sistemática envolvendo as publicações acadêmicas da Faculdade de Educação da UNICAMP e da base de dados Scielo. Com o intuito de explorar as compreensões de jogo que circulam nos cotidianos escolares, foram selecionados apenas artigos relativos a pesquisas empíricas. A seleção dos artigos para análise passou por uma busca por palavras-chave, entre os anos de 2009 e 2019, e pela leitura dos resumos para identificar a pertinência dos estudos encontrados. Em seguida, fizemos a leitura completa dos 32 artigos obtidos, os quais foram apresentados resumidamente no decorrer deste trabalho, acompanhados de discussões com autores que teorizaram sobre o jogo. A partir da leitura das pesquisas, identificamos discussões comuns entre alguns autores, o que suscitou reflexões em torno de cinco temas: Transição para o Ensino Fundamental de nove anos; Jogo, gênero e sexualidade; Jogos e recursos digitais; Jogo como suporte ou instrumento para o ensino; e Criação musical e linguagem. Os estudos fornecem evidências de que as brincadeiras são, em geral, escassas e desvalorizadas nos espaços escolares, ocorrendo principalmente no recreio, nas aulas de Educação Física e nas brechas encontradas pelas crianças. Quando as atividades lúdicas são defendidas no contexto escolar, a ênfase normalmente é colocada sobre o jogo utilitário, voltado às aprendizagens escolares. Entre as pesquisas, houve grande preocupação em estudar a situação das crianças de seis anos em transição para o Ensino Fundamental de nove anos, e em analisar as contribuições do uso de jogos com propósitos pedagógicos (conteúdos e/ou habilidades). Os artigos apresentados contribuem para uma percepção das brincadeiras e dos jogos no cenário dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de seus achados e de seus discursos, revelam o desafio – ainda imenso – de convidar educadores a transformarem suas visões acerca do jogo, colocando-os em contato com autores que discutem a riqueza desse fenômeno humano e desvinculando concepções utilitaristas que enxergam o jogo por si só como supérfluo.

Palavras-chave: jogo; brincadeira; anos iniciais; Ensino Fundamental.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Total de artigos selecionados das revistas da Faculdade de Educação/UNICAMP.	27
Quadro 2. Total de artigos selecionados da base de dados Scielo.	30
Quadro 3. Total de artigos selecionados para leitura, instrumentos utilizados nos estudos e os temas abordados em cada publicação.	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relação das revistas e ano de publicação dos artigos selecionados para o estudo, entre 2009 e 2019.	33
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ALGUMAS CONCEPÇÕES EM TORNO DO JOGO	13
3	METODOLOGIA	25
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
4.1	Tema: Transição para o Ensino Fundamental de nove anos.....	36
4.1.1	A transição para o Ensino Fundamental de nove anos e os seus desdobramentos em torno do jogo	43
4.1.2	A importância do brincar nos anos iniciais – por que ainda é tão ausente?	46
4.1.3	Por entre as brechas, entram feixes de luz.....	62
4.2	Tema: Jogo, gênero e sexualidade	64
4.2.1	Gênero e jogos: aprofundando as reflexões.....	67
4.3	Tema: Dispositivos digitais e elementos de jogos digitais na Educação	70
4.3.1	Jogos digitais: solução mágica?.....	75
4.4	Tema: Jogo como suporte ou instrumento para o ensino.....	77
4.4.1	Jogo e conteúdos.....	78
4.4.2	Jogos para o desenvolvimento de capacidades.....	91
4.4.3	Jogo e ensino: algumas reflexões	94
4.5	Tema: Criação musical e linguagem.....	97
4.5.1	Ampliando a família do jogo	99
4.6	Influências sobre os jogos das crianças	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

1 INTRODUÇÃO

A importância do jogo para a humanidade é discutida por diversos autores, em diferentes épocas, contextos e perspectivas. Huizinga (2004 [1938]) é conhecido por ter sido um dos pioneiros na busca pela sistematização da compreensão de ‘jogo’. Sua obra ‘*Homo ludens*’ serve de subsídio para muitos outros estudiosos que se colocam a discutir o jogo, como Buytendijk (1977), Caillois (1990 [1958]), Freire (2003), Retondar (2013), entre outros.

Brougère (2008 [1998]) e Buytendijk (1977) propuseram pensar o jogo com um viés antropológico; Caillois (1990 [1958]) se colocou a discutir sob a ótica da sociologia; Elkonin (2009 [1978]) e Vigotski (2008 [1933]) ajudam a pensar no campo da psicologia, em especial pela teoria histórico-cultural; e Freire (2003), Kishimoto (2008) e Retondar (2013) direcionam as conversas para o âmbito educacional. Estes são alguns dos autores que aprofundaram as reflexões em torno do jogo por diferentes ângulos, e que aparecerão em diálogo no decorrer deste trabalho.

Buytendijk (1977), Caillois (1990 [1958]), Elkonin (2009 [1978]), Brougère (2008 [1998]) e Retondar (2013) chamam atenção para o uso amplo da palavra “jogo”, englobando vários fenômenos: esportes, metáforas (jogo de palavras), brincadeiras, imitação, loteria, entre muitas outras possibilidades. A diversidade cultural contribui para a amplitude do termo, pois cada cultura atribui sentido àquilo que considera “jogo”, “lúdico”, “brincadeira”.

Neste trabalho, não pretendemos definir o jogo. Discutiremos esse fenômeno a partir das características descritas por Huizinga e Caillois. No entanto, não intentamos reduzir ou simplificar o jogo a uma visão. Concordamos com a afirmação de Brougère (2008 [1998], p. 21), de que “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, estado de espírito com que se brinca.” Dessa forma, compreendemos que diversas atividades podem ser consideradas jogo, a depender de como o sujeito que joga se encontra envolvido na situação.

Percebemos, como na citação anterior, que jogos e brincadeiras normalmente aparecem como sinônimos. Aqui, o jogo é interpretado como algo mais amplo, enquanto a brincadeira é entendida como referente aos jogos de faz de conta descritos por Vigotski (2008 [1933]). Nosso entendimento, no entanto, não oculta as diferentes percepções dos autores consultados neste estudo. Assim, outras concepções de brincadeira também aparecem no decorrer deste trabalho.

Assumimos os argumentos de Vigotski (2008 [1933]), de que o jogo é indispensável para o desenvolvimento infantil e lembramos que brincar, jogar e se divertir constituem um

direito das crianças e dos jovens (BRASIL, 1990; ONU, 1959). Apesar disso, esse direito é pouco garantido nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). Por isso, consideramos importante investigarmos que concepções acerca do jogo circulam nos espaços escolares. Isso pode nos ajudar a compreender os motivos da escassez de atividades lúdicas no contexto escolar.

Partindo das reflexões propostas pelos autores aqui citados, e de outros que ajudam a pensar as características do jogo e suas contribuições para a humanidade em diferentes dimensões, propomos, neste estudo, relacioná-las ao campo educacional – especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, propomos discutir a seguinte questão: Como a temática jogo é tratada em estudos empíricos publicados em revistas brasileiras da Faculdade de Educação da UNICAMP e da base de dados Scielo? Entre os pontos a serem considerados no levantamento bibliográfico, algumas questões se colocam: as brincadeiras e jogos estão presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em que medida? Qual a natureza dessas atividades no espaço? Se ocorrem, como são feitas as propostas? Que olhares os pesquisadores e educadores colocam sobre o jogo? As teorias elaboradas em torno do jogo e de sua importância para o desenvolvimento integral dos sujeitos alcançam as escolas?

Selecionamos apenas artigos envolvendo pesquisas empíricas, com o intuito de investigar as compreensões de jogo que circulam nos cotidianos escolares. Considerando o repertório de discussões teóricas que revelam a importância e a necessidade da ludicidade para as crianças, esperamos, com este trabalho, verificar em que medida a defesa pelos espaços-tempos de brincadeiras e jogos são colocados na realidade escolar; e, caso seja defendida, que tipos de jogos e brincadeiras são promovidos e com quais intuídos. Tendo em vista a mudança para o Ensino Fundamental de nove anos, iniciada em 2006, nos preocupa, sobretudo, a situação das crianças de seis anos, que, antes da transição, estariam no último ano da Educação Infantil.

A presente monografia está estruturada da seguinte forma: apresentamos um breve recorte da literatura dedicada a discutir algumas abordagens em torno do jogo, de forma a sublinhar as adotadas neste trabalho. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para o levantamento dos artigos acadêmicos objetivados. Depois, apresentamos resumos dos artigos lidos, divididos em temas para discussão. Cada tema é exposto e, logo após, discutido. Posteriormente, incluímos uma seção que reúne reflexões desencadeadas pela leitura de todos os artigos. Por fim, trazemos nossas considerações finais, tecidas a partir das discussões realizadas por temas.

Destacamos que, embora os artigos analisados neste trabalho apresentem diversas questões importantes a serem consideradas no campo educacional, nos atentamos a discutir somente aspectos que atravessam o universo do jogo. Dessa forma, não é intenção nossa fornecer um resumo detalhado dos artigos, nem discorrer sobre todas as questões apresentadas por eles. Os resumos aqui apresentados consistem em um breve recorte das contribuições dos estudos para reflexões em torno das brincadeiras e dos jogos no contexto escolar.

2 ALGUMAS CONCEPÇÕES EM TORNO DO JOGO

Considerando a amplitude do termo “jogo” e a impossibilidade de defini-lo, apresentaremos, aqui, alguns recortes de pensadores que se lançaram a discutir esse fenômeno, tentando identificar suas características e buscando compreender sua importância para a sociedade humana. Tais autores ajudam a aguçar nossa percepção sobre a sua complexidade. Nos ajudam, também, a notar a histórica redução do jogo a supérfluo.

Platão e Aristóteles, que viveram no século IV a.C., apesar de não discorrerem sobre a concepção de jogo, tratam sobre sua finalidade (AVANÇO; LIMA, 2011). De acordo com os autores, Platão considerou que os jogos estão entre as atividades às quais os homens deveriam se dedicar, pois estariam entre as razões da existência humana. Aristóteles, por outro lado, atribuiu a eles o caráter de infantilidade e tolice, ou seja, o divertimento só teria valor se associado ao trabalho: nessa visão, a recreação é necessária como descanso para as atividades sérias, o que aumentaria o fôlego para as atividades produtivas.

Posteriormente, outros autores identificaram diversos propósitos do jogo. No século XIII d.C., Tomás de Aquino, semelhante a Aristóteles, viu o jogo como uma possibilidade de repouso que permite ao indivíduo se empenhar no trabalho intelectual. Karl Groos, já no final do século XIX, enxerga no jogo um elemento de preparação para a maturidade, visto que as diferentes espécies animais possuem jogos em que filhotes simulam atividades dos adultos (VOLPATO, 2017, p. 36, 37)

Além dessas, Huizinga (2004 [1938], p. 4) retoma algumas outras finalidades do jogo, e critica os autores que apresentam essa abordagem utilitarista, para a qual o jogo é um meio para se alcançar algo, o que justifica sua importância. Para ele, no entanto, o jogo é uma totalidade: possui um fim em si mesmo. O que faz com que os sujeitos joguem não é sua finalidade em outro elemento, mas sua capacidade de cativá-los, de prendê-los. Com isso em vista, Huizinga (2004 [1938], p. 5) se preocupa “[...] em saber o que o jogo é em si mesmo e o

que ele significa para os jogadores. [...] o que há de realmente divertido no jogo? [...] Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão?”

A partir desses questionamentos – ciente da impossibilidade de definir o que é jogo –, ele busca ao menos identificar características comuns a toda manifestação considerada jogo. Apresentamos aqui, de início, aspectos do jogo apontados por Huizinga (2004 [1938]) e Caillois (1990 [1958]), entrelaçando com comentários de outros autores que direta ou indiretamente dialogam com eles.

Huizinga (2004 [1938]) considera como características principais do jogo: liberdade, evasão do real, limites de tempo e espaço, possibilidade de fixar-se como fenômeno cultural, ordem, desinteresse e arrebatamento.

Segundo o autor, o jogo é livre porque é voluntário, ou seja, aquele que joga deve ter optado por isso. Se coagido, não está jogando. Neste caso, o “jogador” estaria, no máximo, realizando uma imitação de jogo. Dantas (2008 [1998]), ao abordar o jogo no campo educacional, problematiza seu caráter de voluntariedade nas atividades propostas pelos educadores. Segundo a autora, os “convites” às brincadeiras geralmente não permitem a escolha da criança, o que acaba por transformar a atividade “lúdica” em trabalho, quando se trata de uma imposição.

Como dito anteriormente, uma das questões que Huizinga (2004 [1938]) se propõe a discutir é o porquê de o jogo ser tão divertido, de fazer com que o jogador seja absorvido por sua paixão. De acordo com o autor, “O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante” e “cativante”.” (p. 13). Caillois (1990 [1958]) explora um aspecto do jogo que, segundo ele, explica parcialmente esse fascínio: a possibilidade de criação proporcionada, que é explorada de maneira prazerosa por aquele que joga. O jogo permite que o jogador busque respostas e invente, mas sem ultrapassar os limites de suas regras.

Caillois (1990 [1958]) afirma que é a liberdade presente no interior do jogo que viabiliza ao jogador criar e buscar respostas de modo espontâneo. A concepção de liberdade por ele apresentada está ligada à incerteza necessariamente existente no jogo, pois o fato de a trajetória e seu resultado não poderem ser pré-determinados permite uma abertura para a ação do jogador, gerando incertezas e tensões que – em conjunto com a abertura para criação e exploração – contribuem para o seu arrebatamento, para o seu envolvimento na situação. De acordo com Huizinga (2004), a tensão se manifesta em diferentes momentos do jogo: quando acompanhada da incerteza, do acaso; quando há o desejo de ganhar, de atingir ou obter algo

ao fim do jogo; ou, quando o jogador se polícia a obedecer às regras, mesmo que queira vencer a todo custo.

O jogo caracteriza-se como uma “[...] evasão da vida “real” [...]” (HUIZINGA, 2004 [1938], p. 11), visto que permite que o sujeito se desligue de sua vida cotidiana por um momento. Isto é possível levando-se em consideração que o jogo é capaz de fazer com que o jogador fique imerso nele. Ainda com relação à vida “comum”, o jogo apresenta-se isolado, limitado. Ele “É “jogado até o fim”, dentro de certos limites de tempo e de espaço.” (HUIZINGA, 2004 [1938], p. 12). Caillois (1990 [1958]) comenta que essas fronteiras são mais nítidas em jogos em que há um campo, ringue, pista e tabuleiro, por exemplo. Além disso, segundo o autor, muitas vezes a duração do jogo também é previamente estabelecida e, acabando esse tempo, volta-se à vida cotidiana. Neste aspecto, Buytendijk (1977) utiliza o termo *vaivém lúdico*, e afirma que esse movimento de alternância entre a realidade e a fantasia é inerente ao jogo humano.

Outra característica é “[...] a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser preservado pela memória” (HUIZINGA, 2004 [1938], p. 12, 13). Esse aspecto possui relação com a constituição da cultura de grupos sociais que podem transmitir, por meio da tradição, fenômenos que compõem o jogo. Com isso, permite que sejam repetidos quando desejado.

O jogo “cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta” (HUIZINGA, 2004 [1938], p. 13). Esta ordem, no entanto, não impede que o jogo seja um ambiente instável, visto que pode cessar a qualquer momento devido a diferentes motivos, como conflitos entre os participantes, interrupções por reivindicações externas ou o desencanto com a atividade.

No âmbito da ordem, encontram-se as regras. Para Huizinga (2004 [1938], p. 14), “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito.” Aqueles que não seguem as regras se tornam desmancha-prazeres. Caillois (1990 [1958]), por outro lado, coloca que nem todos os jogos possuem regras, trazendo como exemplo os de ficção em que os jogadores desempenham um papel. Desse modo, divide os jogos entre os que possuem regras e os jogos fictícios, que simulam elementos da realidade.

Com relação ao desinteresse material, Huizinga (2004 [1938], p. 15) afirma que o jogo “É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro [...]” (p. 15). Caillois (1990 [1958]), por outro lado, lembra o leitor de que existem jogos em que há interesse no enriquecimento. Nesses casos, ocorre uma redistribuição dos bens dos jogadores entre si, como nas apostas e jogos de azar. Mas não deixa de concordar que o jogo é improdutivo, ou seja, não gera lucro.

Huizinga (2004 [1938], p. 24) refuta a noção de que o lúdico e a seriedade são opostos, pois “[...] o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se “apenas” de um jogo pode passar para segundo plano.” Por conta de não suprir necessidades consideradas primárias para o ser humano, a princípio, ele é tido como supérfluo. Mas, à medida que se constata sua relevância para o indivíduo e para a sociedade, por realçar e ampliar a vida, além de contribuir com as relações sociais, reconhece-se sua função cultural.

Caillois (1990 [1958]), reconhecendo a vastidão de fenômenos considerados jogos, e preocupado por todos serem incluídos em uma mesma categoria, ou em categorias que não os representam adequadamente, propõe quatro classificações que buscam expor diferentes princípios que governam diferentes tipos de jogos.

De acordo com Caillois (1990 [1958]), variados critérios podem ser utilizados para a classificação dos jogos - número de jogadores, uso ou não de instrumentos, o local onde ocorre o jogo (em arena, quadra, ao ar livre...), entre tantos outros. No entanto, se algum desses aspectos for utilizado para caracterizar um grupo, é provável que, dentro de uma mesma classificação, os jogos possam mobilizar diferentes habilidades, ou não exigir nada do jogador. O autor apresenta como exemplo a categoria de jogos ao livre: “[...] a criança que saboreia passivamente o prazer de ser arrastada pela rotação do carrouel não vive o mesmo estado de espírito da criança que dá o seu máximo para apanhar correctamente o seu *diabolo*.” (p. 31).

Com isso em vista, o autor propõe agrupar os jogos segundo quatro princípios governantes: competição, sorte, simulacro e vertigem. A partir desses elementos predominantes em cada categoria, elas são nomeadas, respectivamente, de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Caillois (1990 [1958]) salienta que não espera, com essa divisão, dar conta da totalidade de fenômenos considerados jogos, mas sim trazer elementos para reflexão em quatro quadrantes. A seguir, apresenta-se sucintamente cada classificação.

Agôn: há uma extensa variedade de jogos que são regidos pela competição, em que se propõe ambientes onde os jogadores podem jogar “em pé de igualdade”. Vencer nesses jogos é considerado mérito, fruto do esforço pessoal ou coletivo. Portanto, acredita-se que a vitória é alcançada por meio de treinamentos, paciência e perseverança. Entre as crianças, Caillois (1990 [1958]) exemplifica com as brincadeiras nas quais elas se desafiam entre si a ver quem aguenta fazer algo por mais tempo.

Alea: antagonicamente à categoria anterior, os jogos pertencentes a este quadrante não exigem que os jogadores desenvolvam determinadas habilidades, pois aqui eles possuem uma postura passiva – se entregam ao acaso. Desse modo, é a sorte que determina a vitória. Como exemplos o autor lembra do jogo de dados, cara ou coroa, loteria, entre outros.

De acordo com o autor, tanto no *agôn* quanto na *alea*, há a crença de que as condições são justas para todos os jogadores. Se no primeiro são o ambiente e as regras que promovem a igualdade, no segundo é o acaso que permite isso, pois todos estão à sua mercê.

Mimicry: envolve os jogos em que há o elemento de ‘faz de conta’. Neles, o sujeito deixa de lado sua personalidade para encarnar outra temporariamente. Aqui, as representações teatrais são um exemplo. No contexto infantil, o autor aborda a atitude comum entre as crianças de imitar os adultos. Contrastando com os jogos em geral, Caillois (1990 [1958]) observa que, no *mimicry*, não existe um conjunto de regras categóricas. Para ele, a única regra existente consiste em o jogador encantar os espectadores, ao agir como se aquilo fosse mais real do que a própria realidade.

Ilinx: os jogos pertencentes a esta categoria se caracterizam pelo gosto pela vertigem que abala a estabilidade por um momento. “Gritar até a exaustão, rolar por uma ladeira, o *toboggan*, o carrocel, se andar suficientemente depressa, e o baloiço, se for suficientemente alto, provocam sensações análogas” (CAILLOIS, 1990 [1958], p. 44). Além desses exemplos, o autor comenta sobre os brinquedos presentes nos parques de diversão.

Apesar da divisão nessas quatro classificações, Caillois (1990 [1958]) discorre sobre jogos que compartilham mais de um princípio. Muitos jogos de cartas e o dominó, por exemplo, possuem o caráter de sorte (*alea*), pois suas cartas ou peças são recebidas ao acaso, ao passo que também incorporam o *agôn*, visto que os participantes precisam pensar em estratégias para vencer com o que dispõem.

Tendo visto as características do jogo e alguns exemplos de atividades pertencentes a esse vasto fenômeno, consideramos importante refletir sobre mais um aspecto: a distinção

entre jogo e brincadeira. Brincadeira é um termo amplamente associado ao jogo, às vezes tido como sinônimo, mas às vezes também com diferentes significados atribuídos.

Para Kishimoto (2003, p. 21), brincadeira “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.” Nessa concepção, a autora inclui as brincadeiras tradicionais infantis, as brincadeiras de faz de conta e as brincadeiras de construção. As brincadeiras tradicionais se mantêm por gerações a fio e pouco mudam (p. ex. amarelinha, empinar pipa, parlendas, etc.). As de faz de conta possuem a situação imaginária em evidência, por meio da representação e da linguagem. As de construção envolvem conjuntos de peças para que as crianças explorem e criem cenários, imóveis ou outros elementos e, por conta da atribuição e mobilização de significados por meio dos objetos, possuem uma estreita relação com as brincadeiras de faz de conta.

Ciente da dificuldade em conceituar a diferença entre jogo e brincadeira, Retondar (2013, p. 11) compartilha sua hipótese – ainda em elaboração – de que:

[...] na brincadeira, o brincante não partilha com o outro as regras e nem o sentido imaginário daquilo que está realizando. O brincante é um solitário que ludicamente vive um mundo próprio e fechado sobre si mesmo e que faz uso de mudanças abruptas das brincadeiras por conta da necessidade de se autossatisfazer.

Kishimoto (2008, p. 143, 144), partindo de concepções de Bruner (1978), aponta outros aspectos para caracterizar a brincadeira:

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao maximizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem conseqüência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição.

Vigotski (2008 [1933]), sobre o tema, diz ainda que a brincadeira não pode ser caracterizada pela total liberdade e pela ausência de objetivos. O psicólogo afirma que toda brincadeira é uma atividade com objetivo, e com ele em mente a criança se empenha em brincar. Além disso, enfatiza que a brincadeira “[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (p. 25). Portanto, está sempre associada à situação imaginativa. Partindo desse conceito, o autor comenta que, até quando não há regras previamente estabelecidas, ao criar situações imaginárias, as crianças precisam seguir regras de comportamento que aprenderam nas relações sociais que presenciaram ou vivenciaram.

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação

imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (VIGOTSKI, 2008 [1933], p. 28).

Essa compreensão se diferencia da concepção elaborada por Caillois (1990 [1958]) que, como apresentada anteriormente, não identifica regras nos jogos de faz de conta para além de ter que encantar os espectadores.

Notamos, com esta breve exposição das ideias dos autores, que brincadeira é um termo nebuloso, sendo de alta complexidade a tentativa de definir o que é o brincar. Neste trabalho, assumimos a interpretação sugerida pela tradução de Vigotski (2008 [1933]). De acordo com a tradutora, embora no idioma russo exista apenas a palavra *igra* para se referir a jogo e a brincadeira, optou-se por considerar o jogo de faz de conta como sendo sinônimo de brincadeira, tendo em vista a proximidade com o nosso entendimento em torno do termo. Brincadeira, então, diz respeito aos jogos com ênfase no imaginário e predominantes entre crianças de idade pré-escolar, enquanto o jogo é mais amplo, abarcando toda a diversidade de atividades lúdicas. Ressaltamos, contudo, que muitas outras interpretações de jogo e brincadeira aparecem no decorrer deste estudo, sob percepções dos diferentes autores.

E por que as brincadeiras e os jogos são importantes ao desenvolvimento dos sujeitos? Os estudos de Vigotski e de Piaget sobre as contribuições do jogo para o desenvolvimento infantil possuem grande influência no campo da Educação. Desse modo, consideramos pertinente abordarmos suas elaborações.

Vigotski (2008 [1933]), ao discutir a brincadeira como indispensável ao desenvolvimento infantil, argumenta que ela promove a transição da criança para os processos de pensamento abstrato e de memória lógica. Nos três primeiros anos de vida, as crianças agem de acordo com o que enxergam e sentem, dessa maneira, são as propriedades do ambiente em que se encontram que direcionam as suas ações.

Ainda segundo o autor, por volta dos três anos, as crianças passam a brincar com presença da imaginação. Para ele, a atividade que possui situações imaginárias “[...] liberta a criança das amarras situacionais” (p. 29), visto que, com esse tipo de brincadeira, “[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (p. 29).

De acordo com Vigotski (2008 [1933]), desassociar um objeto da palavra que o identifica e atribuir outros sentidos a esse objeto é uma tarefa extremamente complexa e, portanto, não é uma habilidade adquirida de uma hora para outra pela criança. Nesse sentido, a brincadeira ajuda nessa transição: inicialmente, o rumo da brincadeira é guiado pelas

próprias ações imediatas da criança e pelos objetos presentes no ambiente (o objeto/a ação determina o sentido); posteriormente, desenvolvem a capacidade de orientar seus gestos e atitudes em favor de suas motivações (o sentido determina o objeto/a ação).

Nessa mesma perspectiva teórica, Elkonin (2009 [1978]) aborda a importância do jogo protagonizado para o desenvolvimento psíquico. Segundo ele, o jogo protagonizado coletivo

[...] muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais (p. 413).

Este trecho diz respeito ao apoio que os jogos promovem para as crianças aumentarem a complexidade de atuação no mundo. Inicialmente, no jogo imaginário, elas necessitam de um objeto-suporte (normalmente os brinquedos), e apoio dos gestos corporais para que consigam atuar na brincadeira. Com o passar do tempo, elas conseguem reduzir a necessidade desses suportes materiais, que são substituídos pela fala ainda acompanhada de gestos. Essas experiências são fundamentais para que as crianças consigam desenvolver o jogo imaginário desassociado dos objetos no ambiente, mas respaldado pelos símbolos.

Os argumentos dos autores indicam como o jogo é imprescindível para a vida humana. Vigotski (2008 [1933], p. 35) afirma que “Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura.” Por isso, o autor considera a brincadeira como fonte do desenvolvimento, uma vez que promove a zona de desenvolvimento iminente¹.

É por meio da brincadeira que a criança consegue progredir para o pensamento abstrato; na brincadeira, a criança manifesta suas vontades e afetos generalizados; na brincadeira, ela se submete a regras que vão contra suas vontades imediatas, pois acredita que isso resultará em uma satisfação maior do que o prazer imediato; é com a brincadeira que a criança adquire consciência de suas próprias ações e de que cada objeto possui um significado (VIGOTSKI, 2008 [1933]).

¹ Normalmente traduzida do russo como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a zona de desenvolvimento iminente “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Chaiklin e Pasqualini (2011) discutem o termo com maiores detalhes, e alertam sobre a recorrência de interpretações equivocadas desse conceito, que costumam aparecer entre autores que comentam a respeito da ZDP.

Em estudos abordando o jogo na Educação, são comuns termos como “jogos de exercício”, “jogos simbólicos”, “jogos de regra” e “jogos de faz de conta”. Ao classificarem os jogos dessa forma, os pesquisadores adotam elaborações de Piaget ou de Vigotski. Cabe aqui apontar algumas distinções entre a caracterização de jogo feita pelos autores. De acordo com Piaget (1999 [1945]), o desenvolvimento da criança perpassa três categorias de jogos: jogo de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Nos primeiros anos de vida, em período anterior à fala, a criança conhece o mundo através do corpo, do movimento e dos sentidos. Com isso, os jogos de exercício são os primeiros a surgir na vida infantil, e o prazer está na ação e em sua repetição.

Após a apropriação da fala, passa a ser possível brincar com base na imaginação, que permite a representação de elementos ausentes no ambiente imediato da criança. Piaget (1999 [1945]) cita como exemplo a criança que empurra uma caixa que se apresenta momentaneamente para ela como um carro. Nesse sentido, o autor assume que a representação envolve uma ação simbólica, visto que o objeto, a linguagem ou o gesto, simbolizam outro objeto ou outra ação.

Ao caracterizar o jogo de regras, Piaget (1999 [1945]) considera como regras as regulações impostas no interior de um determinado grupo. Com isso, diferencia essa categoria de jogo das anteriores por demandar mais de um sujeito: enquanto os jogos de exercício e os jogos simbólicos podem ser realizados individualmente, nos jogos de regras é imperativa a interação social.

Para o autor, à medida que as crianças se desenvolvem, elas conseguem aumentar a complexidade de suas ações lúdicas. Desse modo, os jogos simbólicos não substituem os jogos de exercício, bem como os jogos de regras não aparecem no lugar dos jogos simbólicos. Quando a criança começa a explorar os jogos simbólicos, as práticas sensório-motoras permanecem nas brincadeiras, mas aparecem subordinadas ao símbolo, ou seja, a ação é guiada pelos significados. Já os jogos de regras podem conter características das categorias anteriores, complementando-as com a promoção de organização coletiva das atividades lúdicas.

Para Vigotski (2008 [1933]), as regras estão presentes desde o surgimento das brincadeiras de faz de conta, pois esse tipo de brincadeira assume uma situação imaginária. De acordo com o autor, “A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência” (p. 27). Além disso, prossegue, “[...] da mesma forma como a situação

imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária” (p. 28). Assim, para Vigotski (2008 [1933]), não há distinção entre brincadeiras de faz de conta e jogos de regras, visto que a imaginação e as regras aparecem conjuntamente nos jogos.

Em outra divergência com Piaget (1999 [1945]), Vigotski (2008 [1933], p. 26) afirma que a brincadeira “[...] nunca é uma ação simbólica no sentido estrito da palavra”. O autor teme que a compreensão das brincadeiras de faz de conta como jogos simbólicos resultem em uma visão intelectualista dessas brincadeiras, pois, dessa forma, as representações praticadas pelas crianças podem ser compreendidas como sinais que generalizam situações reais, assim como os sinais algébricos. Para Vigotski (2008 [1933]), as representações que a criança realiza estão intimamente relacionadas aos seus desejos e impulsos que, por sua vez, estão relacionados às relações afetivas cultivadas no seu contexto social. Portanto, o autor considera que as representações infantis estão muito além de simples ações sistematizadas que simbolizam outras ações da vida real.

Considerando essas diferenças, o jogo simbólico categorizado por Piaget (1999 [1945]) não corresponde ao jogo de faz de conta discutido por Vigotski (2008 [1933]). No entanto, mesmo que com argumentos diferentes, suas elaborações convergem na visão de que esses tipos de jogos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Dito isso, ressaltamos que os jogos e as brincadeiras constituem direito da criança, e devem, portanto, ser garantidos. A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), ratificada pelo Brasil, atesta, em seu sétimo princípio, que: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” O art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também assevera o direito à liberdade de “IV - brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Mas como as contribuições teóricas em torno da relevância do jogo estão presentes nos documentos oficiais nacionais que pautam o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007), elaborado para nutrir a construção de práticas pedagógicas no Brasil, discute a relevância da brincadeira na vida das crianças, e afirma que o brincar deve ser incluído no currículo como algo indispensável. Admite que, infelizmente, as observações feitas sobre a realidade escolar indicam que isso não ocorre. Apesar disso,

documentos curriculares nacionais subsequentes não demonstram esforços para reverter este quadro.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a importância da ludicidade nas escolas é brevemente comentada:

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. [...] Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos (BRASIL, 2013, p. 116).

Ao ler as passagens do documento que abordam esse campo, notamos a ênfase colocada sobre o aspecto motivador das práticas lúdicas. Além disso, cabe destacar que a sua incorporação nas ações pedagógicas parece ser apresentada apenas como sugestão: “[...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos [...]” (BRASIL, 2013, p. 121). Somado a isso, o art. 30 da Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares acima citadas, estipula que

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p. 137)

Este trecho explicita a negligência que as crianças sofrem com relação ao seu direito a brincar e se divertir, visto que não é citado como algo a ser garantido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não obstante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 poupa ainda mais as palavras para comentar sobre a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “A BNCC do *Ensino Fundamental – Anos Iniciais*, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária *articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil*” (BRASIL, 2017, p. 57, grifos do autor).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tenha ressaltado que a ludicidade nas escolas não deve estar restrita ao campo das Artes e da Educação Física, a BNCC recomenda justamente o contrário – aponta para a relevância

do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental somente nessas duas áreas. Segundo o documento, “[...] o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 199).

Na Educação Física, “Brincadeiras e jogos” é estipulado como unidade temática até o 7º ano. Nesse sentido, o jogo é adotado como conteúdo e não como ferramenta para o ensino:

Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2017, p. 215).

Ao passo que demonstra assumir os valores sociais, culturais e históricos intrínsecos às brincadeiras, essa noção aparenta estar restrita ao campo da Educação Física. Na etapa do Ensino Fundamental, o brincar está ausente em todas as outras áreas, com exceção da Arte, na qual a ludicidade é mencionada apenas como elemento que promove o elo entre o trabalho realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Nesse breve compilado de reflexões em torno do jogo, pudemos notar concepções desse fenômeno como supérfluo, como direito, como necessário ao desenvolvimento, como liberdade, como inerente à humanidade, entre outros. Tendo em vista a diversidade de visões e questões que permeiam o universo do jogo, nos interessa saber o que os discursos de pesquisadores e educadores revelam sobre o pensamento em torno desse campo.

3 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma revisão bibliográfica sistemática no acervo digital de revistas acadêmicas brasileiras da área da educação. Em um primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos publicados em sete periódicos da Faculdade de Educação da UNICAMP: Pro-posições, Cadernos CEDES, ETD (Educação Temática Digital), Ciências em Foco, Filosofia e Educação, RBEC (Revista Brasileira de Educação Comparada) e Zetetiké.

A escolha por estudar as publicações da Faculdade de Educação da UNICAMP se deu pela sua relevância à formação de professores no Brasil, não só pelo curso de Pedagogia, mas também pelas licenciaturas da universidade e pelo programa de pós-graduação em Educação, com conceito 5 pela CAPES desde 2004 (PRPG UNICAMP, 2019). A instituição manteve nota máxima pela avaliação do MEC desde 2010 (MEC, 2020). Esperávamos, desse modo, encontrar artigos discutindo o jogo sob diferentes perspectivas.

Sobre as revistas pesquisadas, a Pro-posições foi criada em 1990, veiculando artigos, resenhas e traduções relacionados à educação. Possui uma frequência quadrimestral e envolve diversas áreas das Ciências da Educação (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2020a). O Cadernos CEDES existe desde 1980 e publica entre 3 e 6 volumes anualmente. Cada publicação é realizada em torno de um tema relevante para a área da Educação (CEDES, 2020). A ETD surgiu em 1999, e propõe ser uma revista digital multidisciplinar, englobando publicações de diversas áreas em torno da educação. Além de artigos, publica “relatos de experiência, comunicações, pesquisas e ensaios e ensaios de autores especialmente convidados pelo Conselho Editorial” (ETD, 2020).

Ciências em Foco, desde 2008, divulga produções acadêmicas nas áreas da Educação em Ciências e da Educação Ambiental. Sua publicação é anual (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2020b). Filosofia e Educação é uma revista eletrônica quadrimestral, com início em 2009 e “Destina-se à divulgação e à discussão de ideias concernentes ao pensamento filosófico e educacional” (FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2020).

A RBEC (Revista Brasileira de Educação Comparada) é a mais recente dos 7 periódicos levantados, com o primeiro volume publicado em 2018. “Esta publicação eletrônica difunde artigos da comunidade científica nacional e internacional, [...] que tratem

assuntos e questões de interesse do campo da educação comparada² nacional e internacional.” (RBEC, 2020). Por fim, a Zetetiké foi fundada em 1993, com publicações no campo da Educação Matemática. Sua frequência era semestral até 2015, quando passou a lançar 3 volumes por ano, sendo um deles temático (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2020c).

As revistas Pro-posições, Cadernos CEDES e ETD possuem classificação A1 pelo Qualis-CAPES (2013-2016) – Educação (CAPES, 2016); a revista Filosofia e Educação está classificada como B3; a Zetetiké como B1; e Ciências em Foco e RBEC não possuem classificação Qualis-CAPES.

Nesses periódicos, buscamos artigos científicos apresentando estudos empíricos envolvendo o jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O período compreendido nas buscas foi de 2009 a 2019. No entanto, algumas dessas revistas são mais recentes, e o período pesquisado foi mais curto. Na revista Ciências em Foco, foi possível realizar a busca a partir de janeiro de 2013 e, na RBEC, somente a partir de janeiro de 2018.

Os termos utilizados na pesquisa foram: “jogo(s)”, “jogar”, “brincadeira(s)”, “brincar”, “brinquedo(s)”, “ludicidade”, “lúdico(s)” e “lúdica(s)”. Obtivemos um total de 88 publicações contendo pelo menos um dos termos. A partir disso, realizamos a leitura de cada resumo a fim de averiguarmos se o artigo estava adequado aos parâmetros deste trabalho (estudo empírico utilizando jogos no Ensino Fundamental).

Entre os 88 artigos levantados, 39 deles utilizavam o termo pesquisado em outro contexto, por exemplo, “coloca em jogo” e “jogos de poder”. Outras 33 publicações estavam voltadas para outra etapa da educação, ou não tinham foco na educação formal: 8 envolviam apenas o ensino superior, 4 o ensino médio, 5 o Ensino Fundamental anos finais, 5 a Educação Infantil, 1 envolvia tanto Educação Infantil quanto Ensino Fundamental anos finais, 1 tanto Ensino Fundamental anos finais quanto idosos, 1 abordava a educação não-formal, e 8 não voltam suas pesquisas para nenhuma etapa educacional. Do restante, 8 artigos possuíam caráter teórico (não empírico), ou o termo pesquisado foi citado no decorrer do texto, mas não foi objeto de discussão, por isso foram desconsiderados da análise.

Por fim, obtivemos 8 artigos envolvendo estudos empíricos acerca de jogo, brincadeira, ou ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (quadro 1).

² Educação Comparada é um ramo de estudos que possui como objeto de pesquisa os sistemas de ensino em âmbito nacional, identificando semelhanças e diferenças entre os países e refletindo sobre sua constituição de seus sistemas educacionais. (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2004).

Quadro 1. Total de artigos selecionados das revistas da Faculdade de Educação/UNICAMP.

Artigo	Título	Autores	Periódico
T1	Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças	Ileana Wenez	Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 133-149, maio/ago. 2011.
T2	Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar	Ileana Wenez	Cadernos CEDES, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 199-209, mai.-ago. 2012.
T3	A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; Rosângela Benedita Ribeiro	Cadernos CEDES, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio-ago., 2017.
T4	Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação	Cristina Martins; Lucia Maria Martins Giraffa	ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP v.20 n.1 p. 5-26 jan./mar.2018.
T5	Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais	Mônica Fantin	ETD - Educação Temática Digital Campinas, SP v.20 n.1 p. 66-80 jan./abr. 2018.
T6	A ubiquidade dos games no ensino da matemática	Débora Valletta; Marcus Basso	ETD - Educação Temática Digital Campinas, SP v.21 n.3 p.782-796 jul./set. 2019.
T7	Isso tudo é um grande baile Narrativa de jogos de cenas performados por/com crianças do Ensino Fundamental	Francis Roberta de Jesus	Zetetiké – fe/unicamp & feuff – v. 23, n. 43 – jan/jun-2015.
T8	A Insubordinação Criativa em Educação Matemática Promove a Ética e a Solidariedade	Celi Aparecida Espasandin Lopes; Beatriz Silva D'Ambrosio, Solange Aparecida Corrêa	Zetetiké, Campinas, SP, v.24, n.3, set./dez.2016, p.287-300.

Considerando oito artigos uma quantidade insuficiente para obtermos um panorama das concepções de jogo que circulam entre educadores e pesquisadores, expandimos o levantamento para a base de dados bibliográficos Scielo. Esta, por sua vez, é uma biblioteca virtual que reúne uma coleção de periódicos científicos de diversos países da América Latina, Portugal e Espanha com acesso aberto gratuito (SCIELO, 2020). Optamos por esta base devido a possibilidade de acessar periódicos brasileiros de outras instituições de ensino de forma sistemática com busca por palavras-chave, títulos e autores.

Os únicos artigos em comum encontrados no primeiro e no segundo levantamento foram publicados no Cadernos CEDES. Na segunda busca, encontramos artigos em outros 13 periódicos: Educação e Pesquisa; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Educação e Realidade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Psicologia Escolar e

Educacional; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Journal of Physical Education; Boletim de Educação Matemática; Interface – Comunicação, Saúde, Educação; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Latino-Americana de Enfermagem; e Production.

Quatro revistas são da área da Educação, uma da Psicologia, três são específicas do campo do esporte e Educação Física, três da área da saúde, uma voltada para o âmbito da educação matemática e uma para a engenharia de produção.

A revista Educação e Pesquisa tem origem na Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) desde 1975 e somente publica artigos inéditos no campo educacional. Em 2017, passou a ser *on-line* e, a partir de 2018, é editada continuamente (EDUCAÇÃO E PESQUISA, [s.d.]). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação é uma publicação da Fundação CESGRANRIO³ criada em 1993. É uma revista internacional de publicação trimestral com enfoque no tema de avaliação e políticas públicas educacionais, em especial no contexto brasileiro (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2020). Educação e Realidade é publicada trimestralmente pela Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Esta revista existe desde 1976, com o principal intuito de fomentar o debate acadêmico nacional e internacional em torno da esfera educacional e todos os campos de conhecimento que ela envolve, como artes, filosofia e ciências sociais (UFRGS, [s.d.]). A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é a mais antiga: foi criada em 1944 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Realiza publicações quadrimestrais, de forma impressa e eletrônica, de artigos inéditos no campo da Educação referentes a pesquisas, relatos de experiência ou resenhas (INEP, [s.d.]).

Destas revistas do campo educacional, 3 são classificadas como A1 pelo Qualis-Capes (2013-2016): Educação e Pesquisa, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação e Educação e Realidade.

A revista Psicologia Escolar e Educacional é publicada pela ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) desde 1996. Propõe apresentar pesquisas atuais no campo indicado pelo título da revista, como fonte de informações para profissionais

³ Fundação CESGRANRIO é fruto de uma associação entre 12 universidades e existe desde 1973. É responsável pela aplicação de provas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou “Prova Brasil”, entre outras. Seu Centro de Avaliação possui o “o objetivo de contribuir para a efetiva criação, implantação e desenvolvimento de uma cultura de avaliação” (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2020).

da psicologia e de áreas relacionadas a ela (SCIELO, [s.d.]). É classificada como A1 pelo Qualis na área da Psicologia.

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, com origem em 1979, é editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Trimestralmente, publica artigos originais nacionais e internacionais na área da Educação Física. Está classificada no estrato B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2010-2012) da área da saúde (CBCE, [s.d.]). Em 1986, foi criada a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), pela Escola de Educação Física e Esporte da USP. Trimestralmente, publica pesquisas de áreas correlatas à Educação Física e Esporte. (RBEFE, [s.d.]). O Journal of Physical Education é um periódico da Universidade Estadual de Maringá desde 1989. Publica, continuamente, artigos originais, de revisão ou de opinião no campo da Educação Física (JPHYEDUC, [s.d.]).

O Boletim de Educação Matemática (BOLEMA) foi criado em 1985 pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). Com seu crescimento, tornou-se um periódico nacional e publica, quadrimestralmente, artigos e resenhas na área da Educação Matemática (SCIELO, [s.d.]).

Interface – Comunicação, Saúde, Educação é uma revista eletrônica interdisciplinar da UNESP/Botucatu. Desde 1997, publica, em volume anual, estudos nacionais e internacionais de diversas áreas do conhecimento, mas dialogando com o campo da Saúde, articulada com a Comunicação e a Educação (UNESP, [s.d.]). A Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn) tem origem em 1932, sob responsabilidade da Associação Brasileira de Enfermagem, é o periódico brasileiro mais antigo na área de enfermagem e divulga estudos de diferentes áreas, que sejam de interesse para esse campo da saúde (ABEN, 2020). Criada em 1993 na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, a Revista Latino-Americana de Enfermagem divulga pesquisas científicas da enfermagem e de temas de interesse para profissionais de saúde. Está classificada como A1 no Qualis na área de Enfermagem (RLAE, [s.d.]).

Por fim, Production (Produção) é um periódico da Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO), criado em 1990. Oferece publicação contínua de estudos nas áreas de operações, manufatura, indústria, engenharia de produção e gestão (PRODUÇÃO, 2020).

Para a busca na base Scielo, pesquisamos cada uma das palavras-chave acima mencionadas, sempre acompanhada do termo “Ensino Fundamental”. Os índices consultados foram o ano de publicação (entre 2009 e 2019), autor, financiador, periódico, resumo e título.

Nessa segunda pesquisa, encontramos um total de 60 artigos. Após a leitura de seus resumos, 36 publicações foram desconsideradas deste trabalho. Dentre estas, 9 abordavam os anos finais do Ensino Fundamental; 2 se referiam a estudos em outro país; 4 possuíam caráter teórico; 8 citavam o termo pesquisado em outro contexto (como em “jogo de poder”); 11 citavam alguma das palavras pesquisadas, mas não discutiam sobre o termo; e 2 já haviam sido obtidas na primeira busca. Com isso, foram selecionados 24 artigos na segunda busca, listados no quadro 2. Somados às oito publicações obtidas na primeira busca, chegamos a um total de 32 artigos.

Quadro 2. Total de artigos selecionados da base de dados Scielo.

Artigo	Título	Autores	Periódico
T9	Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental	Tizuko Morchida Kishimoto; Mônica Appezzato Pinazza; Rosana de Fátima Cardoso Morgado; Kamila Rumi Toyofuki	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 191-210, jan./abr. 2011.
T10	Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o Ensino Fundamental de nove anos	Ana Lúcia Horta Nogueira; Ingrid Thais Catanante	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175-190, jan./abr. 2011.
T11	A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Cristina Soares de Gouvêa; Maria Lúcia Castanheira	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.
T12	O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação	Lisete Regina Gomes Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini; Sylvie Bonifácio Klein	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.
T13	A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso	Luciana Soares Muniz; Albertina Mitjás Martínez	Educação e Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015.
T14	Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - no âmbito das políticas públicas do Estado do Pará	Ione Lima Pina, Luciel da Silva Macedo; Manuel Elbio Aquino Sequeira; Iris Lima e Silva; Fabrício Cardoso; Fátima Cunha Pinto; Heron Beresford	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 65-84, jan./mar. 2010
T15	“Vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical formal	Kátia Maheirie; Fábio Ramos Barreto	Cadernos CEDES, Campinas, v. 39, n. 107, p. 111-123, jan.-abr., 2019.
T16	Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; Marina Leme Pasqual; Mayara	Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 213-231, jan./abr.

		Carrizo	2012.
T17	Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos	Sônia Bessa; Váldina Gonçalves da Costa	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017.
T18	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental	Nair Correia Salgado Azevedo; Mauro Betti	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.
T19	Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação	Ana Ruth Starepravo, Luciane Guimarães Batistella Bianchini; Lino de Macedo; Mário Sergio Vasconcelos	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 1, Janeiro/Abril de 2017: 21-31.
T20	O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?	Silvia Nara Siqueira Pinheiro; Magda Floriana Damiani; Bento Selau da Silva Junior	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 255-263.
T21	Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no Ensino Fundamental	Fátima Bissoto Medeiros Cintra; Laurinda Ramalho Almeida	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 205-214.
T22	O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas	Daniela Karine Ramos; Natália Lorenzetti da Rocha; Kátia Rodrigues; Bruna Berger Roisenberg	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 265-275.
T23	A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o Ensino Fundamental	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009: 203-212.
T24	"Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Adriana Zampieri Martinati; Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319.
T25	Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física	Júlia Miranda Falcão; Silvana Ventrone; Wagner dos Santos; Amarílio Ferreira Neto	Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012
T26	Aprender na Educação Física: diálogos com as crianças e a professora	Marciel Barcelos; Wagner dos Santos; Amarílio Ferreira Neto	Journal of Physical Education, v. xx, e2816, 2016.
T27	As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar	Ileana Wenzel; Marco Paulo Stigger; Dagmar Estermann Meyer	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, (São Paulo) 2013 Jan-Mar;27(1):117-28

T28	Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas	Sônia Bessa; Válдина Gonçalves da Costa	Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019
T29	Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental	Aida Victoria Garcia Montrone; Cássia Irene Spinelli Arantes; Nathalia de Moraes Lébeis; Talita de Azevedo Coelho Furquim Pereira	Interface - Comunicação Saúde Educação v.13, n.31, p.449-59, out./dez. 2009
T30	Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares	Gabriela Rodrigues Bragagnollo; Tâmyssa Simões dos Santos; Renata Elizabete Pagotti da Fonseca; Marcelo Acrani; Maria Zita Pires Castelo Branco; Beatriz Rossetti Ferreira	Revista Brasileira de Enfermagem [Internet]. 2019;72(5):1268-75.
T31	Efeito de tecnologia educacional jogo de tabuleiro no conhecimento de escolares sobre aleitamento materno	Fernanda Demutti Pimpão Martins; Luciana Pedrosa Leal; Francisca Márcia Pereira Linhares; Alessandro Henrique da Silva Santos; Gerlaine de Oliveira Leite; Cleide Maria Pontes	Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2018;26:e3049.
T32	Considerações ergonômicas para aplicação de mídia em ambientes educacionais para crianças do Ensino Fundamental	Joyce Lara Araújo da Fonseca Garcez; Francimar Rodrigues Maciel; Vânia Maria Batalha Cardoso	Produção, v. 22, n. 2, p. 284-295, mar./abr. 2012

A tabela 1 ilustra a distribuição de publicações por revista e por ano entre 2009 e 2019. Psicologia Escolar e Educacional, com seis artigos, e Educação e Pesquisa, com cinco, foram as revistas que mais publicaram artigos encontrados por este estudo. A ETD e o Cadernos-CEDES são responsáveis por três publicações cada; a Zetetiké e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos apresentaram dois artigos cada, e as outras onze revistas apresentaram apenas um artigo empírico sobre o jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em todos os anos, houve a publicação de pelo menos um artigo, sendo 2010, 2013 e 2014 os anos que apresentaram esse número mínimo. 2017 foi o ano com maior número de artigos encontrados: seis. Podemos notar que, nos primeiros cinco anos, foram publicados 13 artigos, enquanto nos últimos cinco, o número sobe para 18. No entanto, mesmo que tenha ocorrido um aumento, ele não é expressivo.

Tabela 1. Relação das revistas e ano de publicação dos artigos selecionados para o estudo, entre 2009 e 2019.

Periódico	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Pro-Posições			1									1
Cadernos-CEDES				1					1		1	3
ETD										2	1	3
Zetetiké								1	1			2
Educ. Pesqui.			4				1					5
Ensaio: aval. pol. públ. educ.		1										1
Educ. Real.				1								1
Rev. Bras. Estud. Pedagóg.						1			1			2
Psicol. Esc. Educ.	1						1	1	3			6
Rev. Bras. Ciênc. Esporte				1								1
Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte					1							1
Journal of Physical Education								1				1
Bolema											1	1
Interface (Botucatu)	1											1
Rev Bras Enferm											1	1
Rev. Latino-Am. Enfermagem										1		1
Production				1								1
Total anual	2	1	5	4	1	1	2	3	6	3	4	

A partir da leitura completa dos 32 artigos obtidos, percebemos questões comuns entre alguns deles. Com isso, identificamos cinco temas para discussão: Transição para o Ensino Fundamental de nove anos; Jogo, gênero e sexualidade; Jogos e recursos digitais; Jogo como suporte ou instrumento para o ensino; e Criação musical e linguagem. As publicações – nomeadas de T1 a T32 – foram resumidamente apresentadas no interior de um desses temas (por vezes, de dois temas), seguidas de reflexões em torno do que encontramos nesses estudos, no que tange a temática do jogo. Além de nos atentarmos às discussões evidenciadas por cada artigo, buscamos verificar também os instrumentos de pesquisa empregados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas à questão central deste trabalho – Como a temática jogo é tratada em estudos empíricos publicados em revistas brasileiras da Faculdade de Educação da UNICAMP e da base de dados Scielo? –, os resumos dos artigos, bem como os temas identificados a partir de sua leitura, foram estruturados de forma a expor o que essas publicações indicam sobre o jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, como dito anteriormente, os resumos e as discussões não têm o intuito de abordar todas as questões apresentadas pelos pesquisadores, e sim aspectos que permeiam o jogo.

Cada tema é iniciado pela apresentação de todos os resumos dos artigos ali agrupados e, em seguida, são realizadas reflexões em torno daquilo que os estudos suscitaram. Uma relação da nomenclatura dos artigos, acompanhada dos respectivos títulos, dos instrumentos de pesquisa e dos temas propostos, pode ser vista sistematizada no Quadro 3.

Quadro 3. Total de artigos selecionados para leitura, instrumentos utilizados nos estudos e os temas abordados em cada publicação.

Artigo	Título	Instrumentos	Temas
T1	Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças	Observação participante	Jogo, gênero e sexualidade
T2	Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar	Observação participante	Jogo, gênero e sexualidade
T3	A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental	Observação, revisão bibliográfica	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos
T4	Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação	Entrevista, relatos escritos, questionário <i>online</i> , palestra, oficina e seminário	Jogos e recursos digitais
T5	Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais	Projeto de ensino, observação, conversas informais	Jogos e recursos digitais
T6	A ubiquidade dos games no ensino da matemática	Entrevista, análise qualitativa	Jogos e recursos digitais
T7	Isso tudo é um grande baile Narrativa de jogos de cenas performados por/com crianças do Ensino Fundamental	Projeto de ensino, narrativa	Criação musical e linguagem
T8	A Insubordinação Criativa em Educação Matemática Promove a Ética e a Solidariedade	Projeto de ensino, narrativa, estudo de campo com os alunos	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T9	Jogo e letramento: crianças	Plano de ensino, observação,	Transição para o Ensino

	de 6 anos no Ensino Fundamental	entrevista	Fundamental de nove anos; Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T10	Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o Ensino Fundamental de nove anos	Entrevista	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos; Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T11	A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas	Observação participante, conversas informais, entrevista	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos; Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T12	O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação	Entrevista, questionário	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos
T13	A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso	Observação, entrevista, conversas informais	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T14	Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - no âmbito das políticas públicas do Estado do Pará	Intervenção pedagógica	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T15	“Vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical forma	Projeto de ensino, observação, conversas informais	Criação musical e linguagem
T16	Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras	Observação, entrevista, questionário	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos
T17	Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos	Intervenção pedagógica	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T18	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental	Observação participante, entrevista	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos
T19	Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação	Intervenção pedagógica, entrevista	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T20	O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?	Intervenção pedagógica, entrevista, observação	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T21	Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no Ensino	Observação participante	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos

	Fundamental		
T22	O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas	Intervenção pedagógica, observação	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T23	A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o Ensino Fundamental	Observação participante, entrevista, questionário	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos
T24	"Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Observação, entrevista, análise documental, questionário	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos
T25	Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física	Projeto de ensino, entrevistas, observação	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T26	Aprender na Educação Física: diálogos com as crianças e a professora	Observação, entrevistas, dinâmicas	Transição para o Ensino Fundamental de nove anos; Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T27	As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar	Observação participante	Jogo, gênero e sexualidade
T28	Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas	Intervenção pedagógica	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T29	Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental	Intervenção social, entrevista	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T30	Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares	Intervenção social, questionário	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T31	Efeito de tecnologia educacional jogo de tabuleiro no conhecimento de escolares sobre aleitamento materno	Intervenção social, método experimental, entrevistas, questionário	Jogo como suporte ou instrumento para o ensino
T32	Considerações ergonômicas para aplicação de mídia em ambientes educacionais para crianças do Ensino Fundamental	Entrevista, observação	Jogos e recursos digitais

4.1 Tema: Transição para o Ensino Fundamental de nove anos

Dos 32 artigos lidos, 11 se debruçaram sobre o período de transição das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental: T3, T9, T10, T11, T12, T16, T18, T21, T23, T24 e T26. Os estudos foram publicados em revistas da área da educação ou da psicologia e educação: Educação e Pesquisa, Cadernos CEDES, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, e

Psicologia Escolar e Educacional.

Nesses artigos, as autoras demonstraram uma preocupação acerca das especificidades dessa criança que, antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, estaria na Educação Infantil – em que, acredita-se, teria mais abertura para momentos de ludicidade. Destacamos que, neste trabalho, optamos por utilizar o termo “autoras” sempre que mulheres constituírem maioria na autoria dos artigos.

Em 2006, a Lei Federal nº 11.274 formalizou a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, com a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos no 1º ano. Reconhecendo que essa mudança não é uma mera inserção dessas crianças no Ensino Fundamental, o Ministério da Educação produziu um documento para fomentar debates e reflexões entre educadores para que a infância fosse respeitada nas práticas educativas do Ensino Fundamental, com especial olhar para as crianças de seis anos. Este documento é intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007)⁴.

Esta publicação do governo afirma a importância de que haja um movimento nas escolas para reorganização de seus projetos pedagógicos, “[...] de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, [...] ampliando as possibilidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2007, p. 9).

Esse documento expõe diversas perguntas relevantes para se pensar o trabalho pedagógico com as crianças no Ensino Fundamental: Como deve ser o currículo para essas crianças que ingressam mais cedo nessa etapa da educação? O que são as infâncias, e quem são as crianças que estão chegando na escola? Qual é o papel social da instituição escolar? O que se costuma privilegiar nesse espaço? As crianças são ouvidas ou silenciadas? Entre inúmeras outras questões colocadas no documento que, de alguma forma, são abordadas pelos autores nos artigos lidos.

A relevância do brincar é reconhecida no documento, que dedica um dos nove capítulos a esse tema. No capítulo “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”, Borba (2007) propõe reflexões sobre diversos aspectos que envolvem esse fenômeno tão complexo: as dimensões do brincar; sua relação com o desenvolvimento, a cultura e a aprendizagem; a influência das interações entre os sujeitos e do contexto sócio-histórico na apreensão e transformação das brincadeiras; entre outros elementos importantes a serem pensados na

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>

educação.

Segundo Borba (2007, p.41) “O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor”. A autora defende a brincadeira como central na vida das crianças, e reitera sobre o cuidado que educadores precisam ter ao propor incorporá-la no contexto educacional. Ao utilizar jogos como instrumentos, apenas como recursos para se ensinar conteúdos, eles podem perder seu caráter lúdico.

As autoras dos onze artigos que abordaram a temática da transição das crianças para o Ensino Fundamental de nove anos se propuseram a investigar, principalmente, as condições que as crianças e as professoras estavam enfrentando com essa mudança.

Em T10, Nogueira e Catanante (2011) realizaram 10 entrevistas com professoras de 4 escolas no interior do estado de São Paulo, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. O intuito do estudo foi problematizar como a implementação do Ensino Fundamental de nove anos pode interferir nas condições de trabalho docente. Os relatos das professoras evidenciam suas frustrações: apesar de acreditarem na importância das atividades simbólicas para as crianças, há forças que atuam contra isso, visto que “[...] a escolha da metodologia está articulada às expectativas institucionais, às concepções do professor e às condições concretas de trabalho, como número de alunos em sala, infraestrutura física e condições materiais.” (p. 186)”.

Em T18, Azevedo e Betti (2014), a partir de um estudo etnográfico participativo, buscaram compreender os pontos de vista de crianças que estavam passando por duas mudanças significativas no campo da educação que estavam acontecendo simultaneamente no município de Presidente Prudente, SP: a antecipação do ingresso no Ensino Fundamental, e a implementação da jornada integral na escola. Além de saber sobre a perspectiva das crianças, o estudo objetivou investigar o processo de transição para a educação integral, que, na cidade, foi nomeado de “Programa de Educação Integrada Cidadescola”.

Os pesquisadores contaram com a participação de 21 crianças de uma turma de 32, e atuaram entre os meses de março e novembro de 2011. Os depoimentos obtidos pelos autores do T18 evidenciam a preferência das crianças pelas atividades lúdicas, visto que a maioria relatou que, dentre os momentos de aula regular, a educação física e a “hora do brinquedo” eram as suas preferidas. Além disso, os autores apontam para o cansaço visível das crianças frente à rotina escolar, tanto que algumas se queixavam do excesso de lição.

Em T11, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) realizaram entrevistas informais e

semiestruturadas com as crianças, suas famílias e as professoras. Mas as autoras tiveram como foco do estudo o processo de transição das crianças para o Ensino Fundamental e suas reações ao novo ambiente tanto físico como social.

As pesquisadoras acompanharam um grupo de crianças que estava vivendo esta transição entre os anos de 2008 e 2009. Com suas observações, constataram que, na Educação Infantil, o cotidiano da turma era “[...] organizado, principalmente, em torno das brincadeiras (entre 26% e 64% do tempo total) e das rodas de conversa (entre 5% e 25% do tempo total)” (p. 125). Em contraste, de acordo com o mapeamento feito em um dia letivo no Ensino Fundamental, as crianças permaneceram cerca de 53% do tempo realizando atividades xerocadas, em sala de aula. Somado a essa mudança na rotina – caracterizada pelo aumento de atividades repetitivas e redução dos momentos para brincar – elas ficaram sujeitas às imposições de disciplina e de atividades repetitivas, e precisaram se adaptar ao novo ambiente, que dispunha de menos brinquedos e materiais para as crianças explorarem.

Em T24, Martinati e Rocha (2015) realizaram um estudo de campo entre 2011 e 2012, acompanhando a transição de crianças de uma turma de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os objetivos da investigação foram: consultar a atitude das professoras e seus discursos com relação a essa transição; perceber a reação das crianças; e os sentimentos que ambas expressaram nesse processo. Desse modo, observaram uma turma durante o segundo semestre de 2011, e a outra no primeiro semestre do ano seguinte. A pesquisa envolveu entrevistas, questionário e observações registradas por meio de diário de campo, fotografias e filmagens. As entrevistadas foram as duas professoras e as crianças, e o questionário foi respondido pelos pais.

Nas entrevistas realizadas, os relatos das 10 crianças que estavam no último ano da Educação Infantil ilustram como essa concepção acerca da função da escola no Ensino Fundamental se estende até elas, e não se restringe à esfera adulta. Segundo as autoras, as crianças consultadas “[...] assumem de modo bastante consistente que a nova escola é lugar de aprender a ler e a escrever e mostram-se dispostas a viverem esta nova experiência” (p. 313). Elas demonstraram ter boas expectativas com relação ao novo ambiente para onde iriam.

No entanto, a parcela dessas crianças (quatro) que foi para a turma de Ensino Fundamental acompanhada demonstrou desconforto com a nova configuração da rotina escolar. Foram diversos os momentos em que pediam para brincarem, pedidos que, na maior parte das vezes, eram negados ou ignorados.

Em T3, Rocha e Ribeiro (2017) partiram de um estudo bibliográfico na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações, aliado à uma pesquisa de campo em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campinas. O intuito da investigação foi verificar em que momentos da rotina escolar era permitido que as crianças brincassem. De acordo com as autoras, “[...] a revisão bibliográfica indica três circunstâncias do cotidiano em que as crianças brincam: no recreio, nas aulas de educação física e nos interstícios das atividades nas salas de aula [...]” (p. 241). Reconhecendo que a natureza das brincadeiras é diferente nesses três contextos apresentados, as pesquisadoras abordaram três modalidades: os jogos de exercício, o faz de conta, e os jogos de regras.

Somado à limitação de tempo das brincadeiras, Rocha e Ribeiro (2017) apontam que a inclusão da atividade lúdica no cotidiano escolar segue uma tendência de redução, quanto mais presentes estão as atividades voltadas para a alfabetização. Nos estudos teóricos levantados pelas autoras, destaca-se ainda que, em turmas que adotaram estratégias para aumentar a ludicidade na rotina, como o “dia do brinquedo”, havia a frequente associação do brincar com a ideia de recompensa ou punição. Então, as crianças que tivessem bom comportamento e fizessem as lições poderiam brincar, e as que não estivessem de acordo, ficariam privadas do momento lúdico.

Em T12, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) trabalharam com entrevistas e questionários num contexto mais amplo: seis escolas, sendo três da rede estadual, e três da rede municipal, sendo cinco no município de São Paulo e uma em Suzano. Seu objetivo principal foi investigar as alterações ocorridas nas dinâmicas das seis escolas após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. As pesquisadoras ouviram diferentes segmentos das escolas: entrevistaram 57 crianças de 6 anos, 6 gestores e 4 professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, aplicaram questionários a 59 professores e 46 pais de outras turmas. Uma das perguntas feitas às crianças foi com relação à preferência entre a escola da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental. Apesar de não haver consenso, as autoras afirmam que a maioria relatou sentir falta das brincadeiras e outros espaços comuns à Educação Infantil.

Numa análise crítica, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) problematizam os motivos políticos e econômicos que estão como pano de fundo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Esses motivos, de acordo com as pesquisadoras, não tiveram como foco a educação de qualidade para as crianças.

Se as políticas educacionais em nosso país continuarem a ser pautadas mais pelos interesses do capital e menos pelos propósitos de garantir o pleno desenvolvimento de toda criança, obrigar-se-á as crianças pequenas a abrirem mão das brincadeiras, da fantasia, do ócio criativo, dos desenhos, das pinturas, da poesia. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 49)

Em T23, Rocha (2009) também concretiza um estudo relativamente amplo. Seu artigo se refere a uma pesquisa de campo realizada em 2006 – ano que marca o início da transição para o Ensino Fundamental de nove anos. Foram 8 turmas de 1º ano acompanhadas, de 5 escolas municipais do interior de São Paulo. Utilizou como metodologia a observação participante, entrevista e questionário. As entrevistas foram feitas com as professoras, pais e responsáveis, e as crianças de 6 anos; e o questionário foi direcionado às orientadoras pedagógicas das escolas de Educação Infantil que essas crianças frequentaram. A pesquisadora buscou investigar como foi o processo da transição das crianças entre as escolas, quais as práticas pedagógicas presentes nas novas escolas, e quais as oportunidades de ludicidade que elas dispõem nesses espaços.

Apesar de ter entrevistado as categorias citadas, nesse artigo, Rocha (2009) destaca os comentários feitos pelas professoras, que reconhecem a escassez de brincadeiras no cotidiano escolar, por escolha própria, por conta da falta de espaço ou pelo espaço ser inadequado. A autora afirma que foi evidente a dificuldade das escolas com relação a propiciar o brincar e a organizar as práticas educativas em torno da especificidade das crianças dessa faixa etária.

Em T16, Rocha, Pasqual e Ferreira (2012) apresentam desdobramentos do estudo mais amplo iniciado por Rocha (2009), citado em T23. Iniciado em 2006 – ano de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no município –, o estudo teve por objetivo de “[...] identificar se e como as brincadeiras têm sido incluídas nos currículos dos primeiros anos do novo Ensino Fundamental (EF)” (p. 213). Nesse recorte, discutem o tema a partir da primeira reunião de pais e mestres de 2008 em duas escolas municipais no interior do estado de São Paulo. Com isso, puderam ter uma noção das concepções que as professoras possuíam acerca da importância das brincadeiras nas práticas escolares, bem como as expectativas dos pais ou responsáveis com relação à educação de suas crianças.

Além dos registros das reuniões, as pesquisadoras contaram com 78 entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças, seus responsáveis e as professoras; questionários e observações feitas do cotidiano nas duas escolas. As entrevistas com as famílias das crianças evidenciaram que as expectativas que a maioria possuía quanto às práticas escolares no 1º ano dizem respeito àquelas comumente impostas na primeira série: tarefas para casa, provas, foco no ensino de leitura, escrita e cálculo, entre outras, dentro de uma perspectiva que negligencia e desvaloriza as brincadeiras.

A partir das observações das reuniões de pais e mestres, Rocha, Pasqual e Ferreira (2012) constatam que as duas professoras assumem a relevância das brincadeiras. Apesar

disso, criticam a timidez dos argumentos apresentados por elas em prol das atividades lúdicas. Fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, as pesquisadoras consideram o brincar essencial para o desenvolvimento das crianças, pois pode contribuir para os processos psicológicos e para as aprendizagens comumente associadas à escola.

Cintra e Almeida (2017), em T21, partem do campo da psicologia. Sob a perspectiva psicogenética de Henri Wallon, enfatizam a necessidade das atividades motoras para a aquisição da função simbólica. Nessa teoria, há uma defesa da necessidade de integração das dimensões afetivas, cognitivas e motoras ao se considerar os indivíduos em sua totalidade. Nenhuma das três pode ser negligenciada.

Tendo em vista a importância dos movimentos corporais para o desenvolvimento de todo ser humano, as autoras investigaram a presença e a natureza dessas atividades num contexto de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Paulo. Realizaram um estudo de campo durante um mês no segundo semestre de 2011, observando duas turmas com 26 alunos cada. Cintra e Almeida (2017) afirmam que as crianças de 6 anos ainda necessitam de espaço para explorar os movimentos do corpo. O que o estudo indica, no entanto, é uma presença mínima de estímulo ao movimento no cotidiano escolar.

Constataram que, em sala de aula, muito tempo foi despendido para a retenção desses movimentos. As professoras interromperam em diversos momentos as atividades acadêmicas para solicitar disciplina dos alunos. Com isso, até o conteúdo – considerado prioridade – era comprometido. Visto isso, as pesquisadoras argumentam sobre os benefícios de associar as atividades teóricas com ações corporais das crianças, ou intercalar entre as duas.

Em T9, Kishimoto et al. (2011) propõem um modelo curricular que busca incorporar práticas que tenham o “[...] jogo como ferramenta para o desenvolvimento do letramento [...]” (p. 205), de modo a preservar às crianças o direito ao brincar. O relato aborda o trabalho feito em cinco turmas de 1º ano. Vale ressaltar que a escola onde isso foi realizado está situada em um contexto bastante diferente das instituições escolares no geral: a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação na USP (Universidade de São Paulo). O artigo relata o estudo realizado num período de cerca de quatro anos, entre 2006 e 2010.

As autoras, em conjunto com as professoras, atuaram com vistas a promover a autonomia das crianças. Para isso, consideram a mediação como principal função docente. Além disso, foram proporcionadas diversas situações para que elas fossem agentes com “[...] direito aos brinquedos e brincadeiras na brinquedoteca e no parque, espaços importantes para observação de seus interesses e necessidades para ampliação de experiências” (p. 196).

Tiveram, também, contato com “[...] atividades relacionadas às linguagens integradas (artes visuais, música, teatro, literatura e expressão corporal)” (p. 195), numa rotina composta por projetos interdisciplinares, e não por disciplinas separadas.

O impacto positivo dessa abordagem foi sentido pelas professoras que tiveram contato com essas crianças nos anos posteriores. Segundo elas: “Os jogos auxiliam o raciocínio matemático e a linguagem”, “as crianças são mais felizes, falam mais, aprendem e são mais expressivas e críticas”, “já estão acostumadas com a rotina escolar”, “chegam com mais autonomia no 2º ano” (p. 203).

Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2016), em T26, preocupam-se com a transição das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental, olhando especificamente para as práticas promovidas por uma professora de Educação Física em uma escola municipal de Vitória/ES. Ao acompanharem suas aulas em uma turma de 1º ano com 25 alunos, entre março e dezembro de 2014, os pesquisadores buscaram investigar “[...] como as crianças e a professora com formação em Educação Física avaliam o aprender na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?” (p. 2).

As percepções da professora quanto à transição entre as etapas da educação foram obtidas por meio de observações das suas práticas e uma entrevista. Apesar de não conhecer o trabalho feito nas escolas de Educação Infantil, a professora buscou atuar com elementos que remetessem àquilo que compreende dessa etapa educacional: “Na minha aula, eu procuro usar os brinquedos. É o elo que eu tentei criar [entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental], tento planejar pensando nisso” (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2016, p. 5).

Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2016) narram como a docente dialogava com as crianças, incorporando algumas brincadeiras por elas conhecidas à suas aulas, adaptando suas propostas para envolver os interesses delas, entre outros movimentos que contribuíram para as crianças se sentirem pertencentes àquele lugar que, inicialmente lhes causava estranhamento e angústias. Dessa forma, a professora utilizou os brinquedos e as brincadeiras como eixo articulador dos conteúdos por ela programados.

4.1.1 A transição para o Ensino Fundamental de nove anos e os seus desdobramentos em torno do jogo

Os achados dos estudos apresentados revelam uma grave negligência das necessidades lúdicas, de interação e de movimento das crianças de seis anos. Evidenciam como é abrupta a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visto que as crianças

acompanhadas demonstraram passar por desconfortos e frustrações, além de pedirem por mais momentos de brincadeiras (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; AZEVEDO; BETTI, 2014; MARTINATI; ROCHA, 2015). Não obstante, as professoras e as escolas também são alvo de negligência – as professoras não foram incluídas em reflexões em torno das mudanças necessárias em suas práticas pedagógicas; e as escolas não passaram por reformas estruturais, faltando, assim, espaços para as crianças brincarem, e materiais para a incorporação de atividades lúdicas no cotidiano escolar.

Outro elemento que pode dificultar uma aproximação às práticas educativas que contemplem as necessidades das crianças de seis anos é a contradição entre os documentos nacionais elaborados para guiar o currículo escolar do Ensino Fundamental. Se no “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) há uma forte preocupação com a valorização das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento infantil, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2013) e na “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), a relevância da ludicidade é superficialmente comentada.

Retomando a seguinte colocação das diretrizes curriculares: “[...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos [...]” (BRASIL, 2013, p. 121), problematizamos a compreensão de que o caráter lúdico é algo próprio da Educação Infantil. O reconhecimento de que o brincar e a diversão são direitos das crianças (BRASIL, 1990; ONU, 1959), independentemente da idade, nos leva a questionar afirmações que naturalizam a defesa de práticas lúdicas somente para as crianças de até cinco anos. Nesse sentido, a promoção de jogos e brincadeiras, ao invés de ser vista como algo que pode ser desenvolvida com a Educação Infantil, deve ser garantida também no Ensino Fundamental.

A BNCC (BRASIL, 2017) aponta, em trechos do campo das Artes e da Educação Física, que o lúdico é importante para construir um elo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No entanto, assim como no documento anterior, não discute os motivos de essas práticas serem essenciais para o desenvolvimento das crianças.

A partir da leitura desses documentos, podemos notar um apagamento crescente do valor do lúdico na educação. Com as mudanças no discurso, as práticas escolares – que antes podiam ser consideradas contrárias às orientações de referência nacional (BRASIL, 2007) – passam a estar de acordo com as concepções apresentadas nas publicações posteriores

(BRASIL, 2013, 2017): ausência da relevância do brincar nos discursos, e escassez de brincadeiras e jogos no cotidiano escolar.

Além da baixa frequência de atividades lúdicas nas escolas, ressaltamos a necessidade de se pensar na qualidade das brincadeiras que conseguem emergir nesses espaços. Algumas autoras dos artigos lidos nos fornecem contribuições quanto à natureza dos jogos constatados em suas observações, tendo em vista que diferentes jogos contribuem para diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Segundo Kishimoto et al. (2011), em T9, os registros feitos a partir da observação das crianças no cotidiano “[...] indicam que prevalece o brincar imaginário, voltado para o real, entre as crianças de 6 anos do 1º EF9” (p. 199). No entanto, cabe ressaltar novamente que a escola onde as pesquisadoras realizaram a experiência difere muito da realidade escolar de modo geral. Rocha e Ribeiro (2017), em T3, constataram – com base no amplo estudo bibliográfico e do estudo de campo – que os jogos de faz de conta são os menos presentes no cotidiano escolar. Segundo as autoras, há uma predominância dos jogos de exercício e de regras.

As observações feitas por Cintra e Almeida (2017), em T21, indicam que as brincadeiras espontâneas foram escassas: quando havia estímulo para o brincar, normalmente eram propostas feitas pela professora, que acabava por intervir na atividade infantil.

Rocha (2009), em T23, também observou que

[...] houve uma distribuição bastante irregular de frequência dos diferentes tipos de brincadeiras das crianças: a maior parte delas foi “jogos de exercício”, a modalidade mais simples/primária em termos de atividade lúdica e mais típica dos dois primeiros anos de vida. Os jogos simbólicos ou de faz de conta aparecem em segunda posição, numa frequência menor do que a metade das vezes em que as crianças brincaram de correr, pular, subir em muretas, escorregar, atirar galhos etc. Além disso, em termos estruturais, estas brincadeiras reduzem-se, tipicamente, ao desempenho de ações simples e uso substitutivo de objetos, não tendo sido registrado nenhum episódio em que as crianças desempenhassem papéis ou organizassem suas ações simbólicas em temáticas, o que representa modos mais sofisticados e complexos de brincadeiras. Portanto, pode-se sintetizar que, em relação aos jogos de faz de conta, o que encontramos foram poucas brincadeiras, rápidas e muito simples (p. 207).

Ao classificarem os jogos como de exercício, simbólicos, de regras ou jogos de faz de conta, as pesquisadoras adotam elaborações de Piaget ou de Vigotski. A seguir, discutiremos – partindo das contribuições das autoras nos artigos lidos – a relevância da qualidade das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, o que justifica o fato de Rocha (2009), Kishimoto et al. (2011) e Cintra e Almeida (2017) terem se preocupado em investigar a variedade de jogos experienciados pelas crianças. Com isso, podemos pensar nas implicações

que a carência de jogos de faz de conta apontada por Rocha (2009), e da quase ausência de brincadeiras espontâneas registrada por Cintra e Almeida (2017), podem ter na vida dessas crianças.

4.1.2 A importância do brincar nos anos iniciais – por que ainda é tão ausente?

Embora os artigos levantados revelem que o brincar não tem sido valorizado no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, as autoras apresentam argumentos destacando a relevância das práticas lúdicas. Em T3, T9, T10, T16, T23 e T24, com base na abordagem histórico-cultural – citando principalmente Vigotski –, as autoras defendem a importância do jogo de faz de conta para o desenvolvimento integral das crianças.

Em T3, Rocha e Ribeiro (2017) discutem que a capacidade imaginativa das crianças de 6 anos não é inata, mas se desenvolve a partir das vivências com atividades que tornam possível sua construção, “[...] como a literatura infantil, desenhos, pinturas e brincadeiras de faz de conta” (p. 239). Visto isso, em consonância com o documento oficial sobre o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), as autoras defendem que a atividade lúdica é primordial para o desenvolvimento infantil pré-escolar.

Dentre as atividades lúdicas, as pesquisadoras afirmam que o faz de conta promove maior contribuição para o desenvolvimento das crianças, pois, nas brincadeiras de faz de conta, as crianças incorporam outras personas, representam papéis, dão novos sentidos e novas funções aos objetos conhecidos no cotidiano e criam enredos. Essas ações possibilitam a emergência da criatividade e da imaginação.

Com relação às contribuições da brincadeira para o pensamento abstrato, Nogueira e Catanante (2011), em T10, abordam a relevância dos jogos imaginários para a aquisição da linguagem escrita. Fundamentadas em Vigotski, as autoras discutem que os gestos explorados nas brincadeiras e nos desenhos viabilizam a futura apropriação da escrita pela criança, visto que os gestos podem vir a ser representações, assim como as letras e palavras são representações de sons e de elementos físicos ou abstratos. Se a relação entre o ser humano e o mundo é mediada por símbolos, a brincadeira permite a compreensão desses símbolos na infância.

As pesquisadoras também apresentam algumas falas das professoras entrevistadas em defesa da importância da ludicidade para as crianças:

Quanto mais a criança tiver oportunidade de brincar, ela está trabalhando tanto o cognitivo e a habilidade motora, que é muito mais importante, quer dizer, a amarelinha, pular corda, jogar bola, subir em árvore, [...] ela está brincando com areia, ela está brincando de enfiar fiozinho lá pra fazer coisa

e, além disso, eu acho que o que a gente valoriza muito na escola é a coisa da cultura brasileira [...] através das brincadeiras que a gente traz, você também está trabalhando essa coisa da preservação da cultura brasileira, [...] (L – Professora de EI e EF – 27 anos de experiência). (p. 182).

O brincar tem um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo, levando a criança a descobrir e a compreender a si mesma e aos seus sentimentos no mundo em que vive, brincando a criança está formando a base necessária para adquirir a linguagem escrita. (R – Professora de EI – 10 anos de experiência). (p. 183).

Eu acho que esse tempo e espaço da brincadeira são muito importantes porque, a partir do momento que as crianças têm esse tempo e esse espaço para exercer várias brincadeiras, elas estão lidando com alguns problemas delas em relação ao grupo, delas em relação à compreensão do mundo como um todo e delas em relação à família [...] na hora que ele está brincando, que ele está exercendo diferentes papéis, o que é muito importante também na brincadeira, que é o jogo dramático, ele começa a se relacionar com o mundo e com os problemas e com tudo que ele vivencia de outra maneira. (L). (p. 184)

As falas apresentadas abrangem variadas contribuições das brincadeiras: para o desenvolvimento cognitivo, para o desenvolvimento motor, para a apropriação da escrita, para lidar com sentimentos e afetos, para transformar e constituir sua visão de mundo, para manutenção da cultura brasileira e para a interação coletiva.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Arelaro, Jacomini e Klein (2011), Azevedo e Betti (2014) e Cintra e Almeida (2017) em T11, T12, T18 e T21, respectivamente, apesar de não apresentarem a abordagem histórico-cultural como pano de fundo de seus estudos, também defendem a importância da atividade imaginativa. Apenas Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2016), em T26, não comentam sobre a brincadeira com situação de imaginação.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p. 124), à luz da perspectiva interacional, afirmam que:

[...] as crianças, individual e coletivamente, não apenas se apropriam dos significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, como também contribuem para a produção e mudança desses significados. Tal processo se dá mediado pela linguagem e pelas rotinas culturais.

Cintra e Almeida (2017), em T21, destacam a importância das brincadeiras para o movimento das crianças, o que contribui para o seu desenvolvimento. De acordo com as autoras, “Desde o nascimento, a motricidade é uma das formas mais ricas de interação com o meio externo e um instrumento de comunicação da vida psíquica.” (CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 207, grifos das autoras). As pesquisadoras argumentam, a título de exemplo, que é através do corpo e movimentos que os bebês interagem com os outros e com os objetos. É explorando as suas possibilidades motoras que os bebês vão aguçando a percepção, e é por meio delas que eles se comunicam.

Acrescentam, com as palavras de Wallon (1941/2007, p. 157-158), que “como os mecanismos da ação são ativados antes dos da reflexão, quando [a criança] quer imaginar uma situação não consegue fazê-lo se antes não se envolver de alguma forma com ela por meio de gestos” (apud CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 211). Por isso, a motricidade é fundamental para o desenvolvimento das funções simbólicas.

Se, por vezes, as próprias professoras reconheciam a relevância das atividades lúdicas para as crianças (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2016; NOGUEIRA; CATANANTE, 2011; ROCHA; PASQUAL; FERREIRA, 2012), por que todos os estudos revelaram a escassez generalizada de brincadeiras no contexto escolar?

De acordo com as autoras que abordaram essa temática da transição para o Ensino Fundamental de nove anos, diversos são os fatores que contribuem para a não realização de práticas educativas em conformidade com os estudos que apontam a relevância da incorporação do lúdico, das brincadeiras. Os fatores por elas apresentados foram aqui organizados nos seguintes agrupamentos: cultura escolar; recursos materiais e infraestrutura; permanência do currículo da 1ª série no 1º ano; e formação inicial, formação continuada e recursos humanos.

4.1.2.1 Cultura escolar

Com base em observações e entrevistas, alguns artigos evidenciaram aspectos presentes na cultura escolar que inibiam as brincadeiras nas escolas acompanhadas. Os discursos e atitudes das professoras e de familiares das crianças abrigam concepções sobre o que deve ser priorizado na educação. Destacando a dimensão sociocultural da escola, Arroyo (1992, p. 48) nos lembra que ela

Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está permeada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural.

Segundo o autor, a percepção de que todas as pessoas que passam pela escola levam valores e concepções para esse espaço implica entender que, como consequência dessas interações, os sujeitos adaptam e transformam suas atitudes em função dos valores, crenças e comportamentos presentes na instituição. Levando isso em consideração, as autoras em T9, T10, T11, T23 e T24, apresentam alguns aspectos dessa dinâmica cultural que interferem no

modo como o lúdico está presente no contexto escolar.

Em T10, Nogueira e Catanante (2011) comentam – a partir da fala das professoras entrevistadas – sobre a tendência para uma maior ênfase na alfabetização precoce e maior permanência das crianças em sala de aula, o que dificulta a execução de práticas voltadas para o brincar. De acordo com os relatos, as docentes se sentem limitadas a esse cenário por conta das “[...] orientações do sistema escolar e expectativas da família [...]” (p. 185).

Consoante a isso, Rocha (2009), em T23, aponta que as professoras, no ano de 2006, sentiram-se pressionadas entre dois polos: de um lado, os documentos oficiais exigiam uma mudança da cultura escolar, visto que, a partir daquele momento, as escolas de Ensino Fundamental receberiam crianças de 6 anos, com suas especificidades; de outro, os pais tinham convicção de que a escola tinha como função ensinar seus filhos a ler e escrever. Ainda segundo suas entrevistas, a pesquisadora constatou que apenas duas mães demonstraram expectativas para que seus filhos tivessem seu direito a brincar atendido.

As observações feitas por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), em T11, corroboradas pelo estudo bibliográfico feito pelas pesquisadoras, indicam que há uma forte ruptura na cultura escolar durante a transição das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental: aumento do controle sobre o corpo da criança, da permanência em sala de aula e das atividades que prezam pela repetição, redução ou ausência de brinquedos nas salas e pátio, diminuição dos momentos de brincadeira permitidos no espaço escolar, e da diversidade de materiais em sala, além do estímulo ao uso individual de materiais (na Educação Infantil observada, havia um fomento para o uso coletivo de todos os materiais da turma).

Ações que reforçam o individualismo não estão presentes somente com relação ao uso dos materiais. Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) chamam atenção para falas como “*Cada um tem que fazer o seu. Não pode olhar do colega*” (p. 133, grifos das autoras). Esse enunciado, que foi recorrente em suas observações, compromete o desenvolvimento de construções coletivas no espaço escolar.

Martinati e Rocha (2015), em T24, comentam sobre o silêncio que predomina e perpassa os sujeitos e espaços envolvidos no processo de transição para o Ensino Fundamental. O que as crianças sentem e como lidam com essa ruptura da rotina escolar que conheciam antes? Como as docentes, a equipe escolar e as famílias podem atuar diante desse processo? Que alterações devem ser feitas no currículo para contemplar essa nova faixa etária no Ensino Fundamental? São muitas as perguntas silenciadas, e a ausência se estende ao documento que norteia as ações das escolas. De acordo com as autoras, não consta nada

referente à transição nos Projetos Pedagógicos das escolas frequentadas, o que demonstra ausência de diálogo tanto entre as escolas quanto em seu interior.

Na sala de aula, as autoras comentam sobre as implicações que o silêncio no processo de transição para o Ensino Fundamental pode ter com relação aos sentimentos das crianças. Presenciaram o caso específico de uma criança que, após um mês de aulas, chorava bastante e não foi incentivada a conversar sobre o que a angustiava. Martinati e Rocha (2015) afirmam que a ausência de diálogos nessas situações foi comum. Sobre esse tipo de atitude dos professores, Freire (2003) defende que precisam superar o preconceito existente frente aos sentimentos. Para isso, é necessário que o amor permeie suas práticas.

Se saltar se aprende saltando, se pensar se aprende pensando, por que amar não se aprenderia amando? Como? Com atitudes amorosas, com a criatividade do professor direcionada para criar situações nas quais atitudes amorosas possam ocorrer, preferencialmente nos jogos em que haja um ambiente favorável para tais atitudes (p. 177).

Assim, o autor enfatiza a potencialidade dos jogos para promover espaços acolhedores, propícios a envolver os sentimentos de todos e permitir a espontaneidade alegre das crianças.

Segundo Kishimoto et al. (2011), em T9, um currículo que considera a importância do brincar na escola requer a mediação das professoras nas práticas realizadas pelas crianças, o que raramente ocorre. Consoante a isso, Rocha (2009), em T23, destaca que, dos 275 episódios de brincadeiras por ela registrados, não houve um em que a professora participou de momentos de faz de conta iniciados pelas crianças. De acordo com seus registros, as docentes participaram ativamente em cerca de 11% do total e, desse recorte, aproximadamente 70% da participação ocorreu em jogos de regras.

As tendências observadas expressam uma mesma oposição identificada por Huizinga (2004 [1938]) no senso comum da sociedade de seu tempo: o jogo como contrário à seriedade. De acordo com o autor (p. 8), “Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. [...] Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável.” Esta oposição é também criticada por Freire (2002), que questiona aquilo que é considerado sério, posto que as brincadeiras infantis lhe parecem tão sérias quanto as atividades adultas. Além disso, mesmo se for o caso de existir essa separação, o autor provoca: “Qual a razão de acreditar que somente as coisas sérias podem caber numa escola?” (p. 79).

Arroyo nos ajuda a pensar nessa questão a partir de sua discussão sobre cultura escolar. Tal tendência de supervalorização dos conteúdos escolares e consequente indiferença com o conhecimento socialmente produzido está consolidada na escola, de modo geral. E só pode

estar presente porque os agentes que passam por esse espaço carregam consigo essas noções. Portanto, são valores que circulam pelo ambiente extraescolar.

Avanço e Lima (2011), ao estudarem discursos de Aristóteles em torno do jogo, perceberam a concordância entre suas concepções e as práticas escolares atuais. O filósofo coopera para uma visão que reduz o valor do jogo:

Ora, uma vida virtuosa exige esforço e não consiste em divertimento. E dizemos que as coisas sérias são melhores que as risíveis e as relacionadas com o divertimento, e que a atividade da melhor entre as duas coisas – quer se trate de dois elementos do nosso ser, quer de duas pessoas – é a mais séria (ARISTÓTELES, 1984, p. 228 apud AVANÇO; LIMA, 2011, p. 10).

A importância do lúdico, para Aristóteles, estava restrita à sua contribuição para o trabalho. Como ninguém consegue ser produtivo o tempo todo, o jogo e a recreação servem como recarga necessária para o retorno ao trabalho. Segundo Avanço e Lima (2011, p. 11), “[...] é justamente este o modo como as escolas estão organizadas na atualidade, destinando, por um lado, horários específicos para o estudo sério e, por outro lado, um pequeno intervalo de descanso que nomeamos comumente de recreio.” Outra semelhança está na visão utilitarista do jogo, e de associação do jogo como relevante para a infância. De acordo com Volpato (2017, p. 39), Aristóteles dizia que “[...] para educar as crianças, elas deveriam, em seus jogos, imitar as atividades sérias dos adultos, como forma de preparo para a vida futura.”

Freire (2002, p. 77) identifica dois motivos para a ausência do jogo na escola. O primeiro consiste nos riscos que as atividades lúdicas apresentam para as educadoras, pois possuem potencial para a desordem. “O simples fato de as crianças saírem da sala de aula para o pátio torna-as incontroláveis para os procedimentos habituais utilizados pelas professoras para manter a disciplina”. O segundo, refere-se à “[...] ignorância quanto ao caráter educativo do jogo”. De acordo com o autor, apesar de haver adultos que dizem reconhecer sua importância, isso não ocorre de fato. Assim, de modo geral, desconhecem a riqueza de aprendizagens que as brincadeiras proporcionam.

Mesmo que, por dominar algumas teorias, admita que ela aprende nesse momento, não reconhece essa aprendizagem como significativa para sua vida, sequer reconhece a que conhecimento ela corresponde. Para os adultos, trata-se apenas de uma diversão, menos importante que qualquer tarefa considerada séria pela sociedade adulta (FREIRE, 2003, p. 162).

Se é verdade que a escola é lugar de transformação e criação, também é verdade que é local de manutenção de valores vigentes na sociedade. Arroyo (1992), ao tratar da cultura de exclusão arraigada nas instituições escolares, salienta que ela é fruto dos desdobramentos vividos pelo sistema de ensino e pela organização escolar no decorrer de décadas. “A escola enquanto instituição [...] mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século.

Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes” (ARROYO, 1992, p. 47). Por isso, atuar em direção oposta constitui tarefa árdua, mas não impossível.

4.1.2.2 Recursos materiais e infraestrutura

Kishimoto et al. (2011), Nogueira e Catanante (2011), Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Arelaro, Jacomini, Klein (2011), Rocha, Pasqual e Ferreira (2012), Cintra e Almeida (2017), Rocha e Ribeiro (2017) e Rocha (2009), ou seja, oito, dos onze artigos levantados, denunciam a falta de infraestrutura e materiais, em qualidade e quantidade suficiente para atender todas as crianças.

Dentre os aspectos identificados na ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), em T11, destacam a redução significativa de artefatos culturais em sala de aula, como brinquedos; e uma ênfase no uso individual dos materiais, na passagem para o 1º ano, como já apontado em relação à cultura escolar. Mas a diferença sentida pelas crianças não estava somente na sala de aula, a ausência de brinquedos nos pátios também chamou a atenção das crianças.

Kishimoto et al. (2011), em T9, afirmam que “Não é possível utilizar jogos sem a organização dos acervos, materiais e mobiliário, em quantidade e qualidade para atender as turmas” (p. 202), e que a falta de material acaba por reduzir as possibilidades de atuação das professoras, o que, conseqüentemente, ocasiona um estreitamento das possibilidades para as crianças também. Em consonância, as falas das professoras entrevistadas por Rocha (2009) em T23 denunciam a negligência dos órgãos públicos, visto que não investem em recursos materiais importantes para inclusão da ludicidade nas escolas.

A partir do estudo de campo em 6 escolas, Arelaro, Jacomini, Klein (2011), em T12, constatam que foi “[...] evidente a insuficiência de recursos materiais e financeiros, a não orientação aos professores, bem como a não discussão do futuro da pré-escola na nova organização escolar” (p. 35). Não obstante a falta de parques e brinquedotecas, as crianças de 6 anos também são lesadas com a mobília dentro da sala de aula: muitas ficam com os pés suspensos, pois as carteiras são altas.

Cintra e Almeida (2017), em T21, observaram que, na escola acompanhada, “[...] não havia brinquedos ou espaço apropriado para as crianças brincarem [...]” (p. 210), mas as crianças podiam frequentar um parque público ao lado da escola. Ao se referirem à estrutura da sala de aula, as autoras colocam que o preenchimento do espaço por mobiliário acaba por

restringir o movimento, ainda tão necessário para as crianças dessa idade.

Em T16, Rocha, Pasqual e Ferreira (2012, p. 221) apresentam falas de uma professora que lamentava a falta de estrutura para as brincadeiras, o que a impossibilitava de promover momentos lúdicos com seus alunos:

Escola de nove anos... O que é isso? São crianças de 6 anos que estariam nas escolas de Educação Infantil e vieram para a escola de Ensino Fundamental. Eu não vi ninguém da Secretaria da Educação [vir aqui] para ver se a escola tinha estrutura. Na creche tem brinquedo, parque... Aqui não temos. Simplesmente, a partir de 6 anos: no Ensino Fundamental. [...] Os professores devem brincar... Onde? Aqui, se eu for brincar, atrapalho oito salas. [...] Na sala de aula, eu faço lição. Tem brinquedo, mas eu não coloco as crianças lá [refere-se a uma área externa, ao fundo da escola, onde se encontram brinquedos de parque]. Tem pregos saindo para fora, tudo quebrado. [...] Brincar aonde? Aqui na sala? Só com os brinquedos. De vez em quando! Olhem o espaço! Só quando afasto as carteiras. Olha o pátio! Aqui nessa escola o que mais tem são anjos guardando as crianças, porque: olha as colunas! As crianças brincam aí! Quando eu vejo, me dá até um frio na barriga.

Quando há material considerado lúdico em sala de aula, este não necessariamente promove momentos de ludicidade para as crianças. Rocha e Ribeiro (2017) em T3, em seu estudo de campo, verificaram que o uso desses materiais estava restrito aos jogos de regras. As autoras citaram os jogos Cilada e Top Letras, com regras adaptadas pela professora, e o de palavras cruzadas. Argumentam, ainda, que a inexistência de objetos no recreio e na educação física compromete a ocorrência de brincadeiras que despertam a imaginação e o campo simbólico.

Rocha (2009), em seu estudo realizado em 8 turmas, menciona que grande parcela dos jogos vistos em sala foram feitos pelas próprias professoras para lidar com a falta de recursos. Para isso, elas utilizaram de suas economias. Assim como constatado por Rocha e Ribeiro (2017) em T3, todos os jogos confeccionados pelas docentes eram jogos de regras, e foram usados para auxiliar na alfabetização e ensino de matemática.

Em uma busca pelos documentos oficiais elaborados no período de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, encontramos apenas um trecho referente à adequação da infraestrutura e de materiais, no parecer CNE/CEB Nº 06/2005:

Na implantação progressiva do Ensino Fundamental com a duração de 9 (nove)anos, pela antecipação da matrícula de crianças de seis anos, as seguintes normas terão de ser respeitadas:

[...] 4. os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando, igualmente, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, bem como os reflexos dessa proposta pedagógica em políticas

implementadas pelo próprio Ministério da Educação como, por exemplo, na distribuição de livros didáticos (BRASIL, 2005, p. 10, grifos do autor).

Cabe refletirmos como as escolas e os sistemas de ensino poderiam adquirir novas mobílias, novos equipamentos e materiais didáticos com recursos financeiros tão limitados. Ao buscar por reportagens sobre a pobreza de recursos para a Educação, não é difícil encontrar evidências desse problema em todo o país (ROMANO; FREIRE, 2018; VALLE, 2018; VILELA, 2018). Somado a isso, nos relatórios anuais de gestão da Secretaria de Educação Básica, somente há menção de ações voltadas para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos em 2006, 2007 e 2009 (SEB/MEC, 2006, 2007, 2009), citando principalmente contribuições com material didático (normalmente, livros), formação de professores e distribuição do documento de orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007).

De acordo com o relatório de 2007, neste ano, o MEC distribuiu “[...] 37.500 kits pedagógicos para 28 mil escolas que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos, [...] a cada 50 crianças matriculadas no 1º ano, foi distribuído 1 kit [...]” (p. 91). O kit possuía alfabetos móveis, jogos pedagógicos para o ensino de matemática, quebra-cabeças, jogos de memória, mosaicos geométricos e ábacos. Esses dados demonstram que não houve, de fato, uma preocupação com a adequação da infraestrutura para receber as crianças de seis anos. Com relação aos materiais, são quase exclusivamente para a alfabetização em língua portuguesa e em Matemática.

Os estudos, em sua maioria, revelam que não houve mudanças no espaço físico da escola visando as necessidades das crianças de seis anos. O prazo para a realização dessa transição era até o ano de 2010. Tendo em vista que os artigos levantados foram publicados a partir de 2009, fica evidente a simples omissão deste dever. A única mudança acompanhada pelas autoridades educacionais foi a universalização da matrícula das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Mas por que importa saber sobre o espaço físico da escola? Kishimoto (2001, p. 229) discute que,

[...] dentro de uma instituição infantil, a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura.

Assim como a interação entre sujeitos impacta nas ações e expectativas uns dos outros, a arquitetura da escola e os materiais disponíveis interferem nas práticas educativas. O espaço arquitetônico, a disposição da mobília e dos objetos, o uso dos espaços escolares, revelam

uma concepção de educação, de criança e de infância.

Kishimoto (2001) investigou essa relação em escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo, entre 1996 e 1998. Os achados sinalizam que, até mesmo nessa etapa da educação, havia a predominância de jogos voltados para o ensino de conteúdos ou para o desenvolvimento de capacidades (motricidade fina, comunicação, artes gráficas, manipulação, locomoção, equilíbrio, etc.). A autora constatou que “Os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados, com percentuais de 4% a 35%” (p. 234). Com isso, não é surpresa que essa concepção predomine nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como indicam as autoras dos artigos lidos.

Brougère (1997) destaca o aspecto cultural do brinquedo a partir de sua dimensão simbólica, para além de sua dimensão funcional. Considerando a infância como sendo um período em que a criança se apropria de múltiplas imagens e de representações, o autor aponta o brinquedo como uma das diversas fontes para essa apropriação. Segundo ele, se o brinquedo “[...] traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (p. 42).

No mesmo sentido, Vigotski (2008 [1933]) e Elkonin (2009 [1978]) discutem o potencial dos objetos como mediadores de aprendizagem na infância. Como discutido anteriormente, os psicólogos descreveram como as crianças se apoiam nos objetos em seu entorno para explorar diversas significações e compreensões de mundo, num processo criativo em direção ao pensamento abstrato.

4.1.2.3 Permanência do currículo da 1ª série no 1º ano

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica esclarecem que

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos (BRASIL, 2013, p. 109).

Apesar disso, os artigos lidos evidenciam a manutenção do currículo pré-existente para a primeira série. Arelaro, Jacomini, Klein (2011), em T12, afirmam que “[...] o currículo do primeiro ano reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas que não incorporam o lúdico como específico da

infância” (p. 35). Nogueira e Catanante (2011, p. 185, 186), em T10, constataram que

Mesmo “sem a obrigação de saírem lendo e escrevendo”, em várias salas de 1º ano do ensino fundamental são usadas as mesmas estratégias de ensino das classes de alfabetização (antiga 1ª série), que variam desde a presença lúdica dos contos e cantigas às estratégias em que prevalecem a identificação e memorização das letras e sílabas de modo descontextualizado [...]

Com base nas observações feitas do cotidiano escolar, Rocha, Pasqual e Ferreira (2012), em T16, afirmam que são diversos os motivos que dificultam a presença e valorização do brincar nas escolas. Dentre os fatores, as autoras discutem que “[...] as avaliações feitas pelos familiares foram, predominantemente, negativas quanto à incorporação de atividades lúdicas no currículo escolar” (p. 217). Com isso, atestam que as professoras e escolas enfrentam o desafio de encarar demandas opostas – as dos currículos formais, que prezam pelas brincadeiras nas práticas pedagógicas; e as das famílias, que priorizam as atividades escolarizadas. Segundo as pesquisadoras, a maior parte dos 78 familiares entrevistados exigia que

[...] o primeiro ano corresponda à antiga primeira série, com todas as representações sobre o trabalho pedagógico classicamente ligadas a ela (priorização de atividades de leitura, escrita e cálculo, investimentos sistemáticos em produções nos cadernos escolares, envio regular de tarefas para casa, avaliações da aprendizagem formalizadas em boletins etc.) (ROCHA; PASQUAL; FERREIRA, 2012, p. 218).

Na dimensão de sala de aula, Rocha (2009), em T23, afirma que todas as educadoras entrevistadas relataram muita insegurança e despreparo para organizarem o currículo de seus alunos, tendo em vista que a mudança lhes foi imposta em um curto período de tempo. Desse modo, elas não sabiam como deveriam ser organizadas as rotinas escolares, e qual a natureza das atividades a serem propostas.

Nogueira e Catanante (2011) apresentam o problema do lúdico ser colocado como separado da aprendizagem: “[...] a introdução precoce de um processo formal de alfabetização que não favorece o letramento pode ser mais um fator a concorrer com as atividades de brincadeira” (p. 185).

Apesar de serem as professoras que estão se relacionando diretamente com as crianças e planejando as atividades de sala, Rocha e Ribeiro (2017), em T3, advertem sobre o cuidado necessário para não culpabilizá-las pela falta de ludicidade na rotina escolar.

A inclusão de brincadeiras no cotidiano escolar não é nada simples, requer ações que ultrapassam decisões individuais e o enfrentamento de desafios variados: adequar a estrutura física, construir e disponibilizar acervo de brinquedos e jogos, convencer os pais de que o tempo das brincadeiras não é um tempo perdido, dentre outros (p. 254, 255).

Desse modo, construir um currículo outro requer uma ação coletiva, que envolva sim

os professores, mas que vá além dessa categoria, pois depende da contribuição da comunidade e do sistema escolar. Nesse sentido, Vasconcellos (2009) discute acerca da necessidade de a equipe diretiva – composta pelo diretor, supervisores, coordenadores e orientadores pedagógicos – atuar em prol de um ambiente favorável ao diálogo. De acordo com o autor, o sistema democrático no Brasil ainda é recente, portanto, as instituições educativas enfrentam o desafio de lidar com o autoritarismo impresso nas relações sociais.

Decisões implantadas verticalmente não têm continuação, uma vez que, na imposição, um ser “[...] *iluminado* que é, traz a decisão pronta, não partilha; o outro, não discorda, mas também não executa... (porém, finge que)” (VASCONCELLOS, 2009, p. 52, grifos do autor).

A fim de combater esse tipo de situação, o autor defende que a equipe gestora possui a árdua responsabilidade de promover o diálogo e estimular o trabalho coletivo. Para tanto, Vasconcellos (2009) cita alguns aspectos nos quais a equipe diretiva precisa atuar: ajudando a trabalhar o medo (de mudança e de críticas, por exemplo) e a pesquisar a própria prática; incentivando as iniciativas dos professores, mesmo que sujeitas a deslizes; tentando reduzir ao máximo possível a burocracia; dando suporte nas relações entre professor e alunos e professor e famílias; entre outros.

Com isso, podemos notar que os receios e as dificuldades das professoras quanto à incorporação das brincadeiras em suas práticas (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011; ROCHA, 2009; ROCHA; PASQUAL; FERREIRA, 2012) refletiam a inexistência de um projeto político-pedagógico coletivamente elaborado. A ausência de uma consciência grupal desfavorece a resistência de professoras em face a críticas de familiares das crianças ou até mesmo de colegas de trabalho. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 59),

Os pais podem resistir às mudanças seja em função da expectativa que trazem de que a escola deva ser “como no seu tempo”, seja como fruto da insegurança que sentem face ao confronto entre a linha inovadora da escola e da dura e conservadora realidade, ou ainda em decorrência da falta de informação por parte da escola.

Por isso, a responsabilidade de conversar com as famílias não deve ficar relegada às professoras, no campo individual. Elas precisam ter contato com esse projeto que necessita ser coletivo e fundamentado. Ainda segundo Vasconcellos (2009, p. 57), “A fundamentação teórica, a segurança na equipe que está dirigindo o processo e o apoio técnico (o que fazer) e/ou político (respaldo para enfrentar resistências de pais, alunos, colegas professores), são fatores decisivos para colocar o medo em patamares administráveis.”

Freire (2003) lamenta a exclusão do jogo do currículo escolar, visto que seu caráter de totalidade apresenta uma riqueza que o currículo atual está longe de possuir. De acordo com o

educador, o jogo possibilita a integração de “[...] aspectos morais, estéticos, racionais, sociais, dentre outros [...]” (p. 167). Desse modo, ele transpõe os conhecimentos valorizados na escola. Conhecimentos esses que os professores não são capazes de mensurar. Como reflete o autor: “Talvez tenhamos de admitir que ser professor é ensinar alguma coisa que nunca sabemos o que é. Nunca conheceremos o produto final de cada lição” (p. 165).

Diante dos estudos de campo que abordaram essa temática, nota-se que não há espaço para a ludicidade no currículo. A única exceção se refere ao trabalho de Kishimoto et al. (2011), em T9, que apresentaram, a partir de suas experiências, um exemplo de possibilidade de integração da ludicidade no currículo, de modo a promover vivências favoráveis ao desenvolvimento das crianças para a socialização e autonomia.

4.1.2.4 Formação inicial, formação continuada e recursos humanos

De acordo com o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade,

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras (BRASIL, 2007, p. 8).

No entanto, do mesmo modo como nos aspectos anteriormente discutidos, os estudos apontaram que as mudanças estão restritas à teoria.

Tendo em vista as compreensões que as professoras em T16 demonstraram com relação à importância da ludicidade no desenvolvimento infantil, Rocha, Pasqual e Ferreira (2012) apontam a necessidade de aprofundar esses conhecimentos na formação docente a fim de incorporar, nos currículos escolares, possibilidades de brincadeiras. As autoras destacam que, embora as duas professoras observadas tenham anos de experiência na Educação Infantil – etapa educacional que normalmente reconhece o valor do brincar para as crianças – seus discursos na reunião de pais ao redor desse tema foram tímidos. Com isso, Rocha, Pasqual e Ferreira (2012) supõem que as amplas discussões acadêmicas sobre a importância das brincadeiras não têm sido apropriadas pelos professores, inclusive aqueles que trabalham em creches e pré-escolas.

Kishimoto et al. (2011), em T9, afirmam que, para os professores efetivamente incorporarem as brincadeiras em sua atuação, a formação continuada é fundamental. Os docentes precisam saber sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento humano.

Arelaro, Jacomini, Klein (2011), em T12, com base nas entrevistas e questionários com os docentes e gestores, constataram que os professores não foram preparados nem orientados para lidar com a transição para o Ensino Fundamental de nove anos. As entrevistas realizadas por Rocha (2009), em T23, vão de acordo com essa constatação: as professoras comentaram que não estava evidente para elas o que deveriam priorizar em suas práticas pedagógicas. Por conta dessa falta de fundamentação, tiveram dificuldades para lidar com as pressões que os responsáveis pelas crianças lhes impunham. Estes, normalmente tinham expectativas de que suas crianças fossem alfabetizadas, e recebessem lição de casa.

Esses artigos indicam que, se houve discussões em torno da relevância da dimensão lúdica na educação durante a formação dessas professoras, elas foram insuficientes. Face a isso, como fazer para incorporar práticas na formação de professores que lhes permitam compreender o quanto essa dimensão é indispensável para as crianças? Uma sugestão é compartilhada por Kishimoto (2001, p. 244): “As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância”.

Moreno, Paschoal e Oliveira (2015) exploraram essas estratégias ao promoverem oficinas pedagógicas para educadores atuantes na Educação Infantil, em conjunto com palestras relacionadas ao trabalho educativo. Nessas oficinas, as participantes foram envolvidas em atividades lúdicas a fim de ressignificarem suas compreensões acerca do lúdico. De acordo com as autoras, “Para que as brincadeiras, as histórias, as dramatizações, a fantasia, a imaginação, possam fazer parte do cotidiano da educação infantil faz-se necessário, também, proporcionar [...] a formação lúdica” (p. 9166).

A universidade, então, possui um papel fundamental de promover reflexões em torno da ludicidade para além de sua relação com atividades sem intencionalidade ou como mero instrumento de ensino. Em seu estudo, Moreno, Paschoal e Oliveira (2015, p. 9174) afirmam que “Ao participarem das palestras sobre a organização do trabalho pedagógico e das oficinas de jogos, brincadeiras, artes, música e outras situações lúdicas, as professoras vivenciaram na prática, diferentes possibilidades de atuação na educação infantil”. Essa prática, entretanto, foi realizada entre professoras da Educação Infantil. E no Ensino Fundamental?

Zago (2010), em sua tese de doutorado, investiga como se deu a formação docente de onze professoras que incorporam a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora destaca que, com exceção de uma, todas as professoras entrevistadas tiveram o magistério como sua formação inicial para a carreira docente. Mas, nenhuma parou por aí:

todas continuaram sua formação por meio de cursos de graduação e de pós-graduação, além de outros espaços e atividades, como “[...] seminários, encontros, etc., leitura de periódicos ou livros relacionados à área de atuação, além da reflexão sobre a prática” (p. 65).

Outra ênfase colocada pela autora está na reflexão de que a formação das professoras tem início desde muito antes de seu ingresso no magistério ou no ensino superior, pois passam a frequentar espaços escolares já na infância. De acordo com a autora, a vivência escolar deixa marcas na identidade profissional das professoras, tendo em vista o vasto período que desprendem nesses espaços.

Diante disso, as escolas e/ou universidades responsáveis pela formação de docentes precisam proporcionar aos seus estudantes vivências lúdicas durante a sua formação, instituindo na identidade dos novos professores a experiência da dimensão lúdica no cotidiano escolar (ZAGO, 2010, p. 66).

No entanto, nove, das onze professoras, “[...] mencionam que em alguns cursos superiores não há disciplina específica que aborde a dimensão lúdica, dessa forma, muitos docentes não foram “formados” para utilizar esse recurso na sala de aula” (p. 72). Todas as entrevistadas afirmaram que a formação inicial não é suficiente, e além dos espaços formativos propiciados pelas instituições em que trabalham, elas sentiram necessidade de buscar outras especializações por conduta própria. Dentre os motivos que levaram essas professoras a integrarem atividades lúdicas em suas práticas estão

[...] a vivência enquanto crianças em famílias que estimulam o brincar; a formação no Curso Magistério com incentivo à imaginação; as aulas no Ensino Superior que auxiliavam na reflexão sobre o papel docente; a Pós-Graduação: Especialização em Psicopedagogia estimulando conhecer e jogar determinados jogos e o Mestrado e o Doutorado: a aprendizagem decorrente da interação com os colegas de curso e com a realização da pesquisa (ZAGO, 2010, p. 71).

Cinco professoras comentaram que a experiência em escolas que estimulavam a incorporação do lúdico nas atividades de sua equipe influenciou em suas práticas posteriores. Zago (2010, p. 75) destaca, também, que “A experiência do brincar vivido enquanto eram crianças, leva as docentes, hoje, a reconhecerem a sua importância e valorização no seu planejamento”. Esses relatos mostram como toda a trajetória de vida das professoras tem impacto nas educadoras que se tornarão, e as experiências da formação inicial e continuada possibilitam uma expansão do repertório que cada uma já possui.

A noção de que a experiência lúdica é fundamental na formação dos sujeitos, para que reconheçam sua potência, é compartilhada também por Brougère (2008 [1998]) e Caillois (1990 [1958]), os quais argumentam que, para compreender o significado de jogo, é necessário que o sujeito saiba, antes de tudo, brincar. Buytendijk (1977) complementa essa

colocação, afirmando que não basta ter brincado na vida para entender a dimensão do jogo:

Quem não é capaz de lembrar-se *como* brincou durante sua infância – e depois –, como ele e o seu meio ambiente falaram sobre aquilo, a esta pessoa é inacessível qualquer compreensão do significado humano do fenômeno que estamos acostumados a chamar de “jogo” (p. 65, grifo do autor).

Com efeito, provavelmente, a maioria dos professores brincou na infância – e se já brincaram, então sabem brincar – mas isso não garante que, em vida adulta, reconheçam o valor da brincadeira para as crianças. Nesse sentido, as experiências de formação de professores necessitam atizar a memória desses sujeitos para que despertem neles a compreensão do fascínio que o jogo promove e de sua relevância para todo ser humano.

Mendonça (2008) destaca que o que se espera com essas formações não é que o adulto reviva sua infância, mas que ressignifique o brincar, o divertir-se e o lazer que os envolve ao experienciarem momentos lúdicos. Segundo o autor, ao promover espaços formativos em que os educadores possam explorar o brincar sem receio, “[...] há grande possibilidade de promoverem junto às crianças uma possibilidade de estímulo a exploração criativa, porque foram os professores, também estimulados e explorados em sua criação” (p. 357).

Para além da formação inicial e continuada, Kishimoto et al. (2011), em T9, ainda chamam atenção para a impossibilidade de realizar uma prática de qualidade, incorporando jogos na educação, com apenas um docente. Ao colocar em prática sua proposta pedagógica, precisaram de pelo menos dois adultos na turma para realizar mediações mais individualizadas.

Na Educação Infantil há, ao menos na retórica, uma preocupação com a quantidade de crianças por educador, como podemos ver no parecer CNE/CEB nº 22/98:

As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças (BRASIL, 1998, p. 15).

No entanto, se olharmos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos que há uma brecha para que os sistemas educacionais permitam que professores tenham que atuar com turmas lotadas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, 1996).

A falta de recursos humanos é apenas um item de uma série de problemas que tangem as condições de trabalho docente. Vasconcellos (2009, p. 57) nos lembra que há

[...] alguns impasses que interferem fortemente na prática da equipe e na dinâmica geral do ensino: sobrecarga de trabalho dos educadores, preocupação com sobrevivência, em função dos parcos salários (não “sobra” tempo para estudar, planejar as aulas, pesquisar, enfim, pensar em mudança); falta de espaço de trabalho coletivo constante na escola; rotatividade da equipe educativa escolar; cobranças burocráticas [...], exigências formais, que ninguém sabe exatamente para que servem, já que nunca se tem o retorno do material enviado; pressão violenta dos órgãos centrais, apego às normas, às leis (ou até a certas interpretações da lei); o poder central, muitas vezes, não quer a realidade, quer dados para os relatórios, mesmo que não sejam fidedignos; (des)organização administrativa que faz com que educador se ocupe com outras coisas que não são sua função (substituir pessoal auxiliar que falta na escola, p. ex.), etc.

Levando em consideração a complexidade de aspectos presentes no contexto escolar e extraescolar que repercutem na prática docente, é nítido que, por mais que a formação inicial e continuada dos educadores seja crucial para transformar a educação, ela sozinha não dá conta de promover as melhorias esperadas.

4.1.3 Por entre as brechas, entram feixes de luz

Apesar do ambiente que, muitas vezes, não estimula as crianças a expressarem sua criatividade e desenvolverem sua autonomia, elas demonstram contornar as dificuldades, aproveitando as brechas que encontram no dia a dia. Seja pelo tempo em que esperam por segundas ordens da professora, seja pelo uso de materiais tradicionalmente escolares, as crianças se apropriam do momento e dos materiais que dispõem para brincarem, se relacionarem uns com os outros, e se divertirem.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), em T11, presenciaram como as crianças acompanhadas atribuíram sentido para a atividade xerocada que estavam fazendo. Por meio da dimensão simbólica, da imaginação, elas se envolveram com a atividade através da interação entre si e de seus conhecimentos de mundo. O objetivo imediato da atividade era que as crianças ligassem imagens de sorvetes iguais, contornassem parte dos desenhos que estava apenas tracejada, e colorissem os desenhos. No entanto, elas começaram a brincar de compra e venda de sorvetes. Conversaram sobre os sabores que gostavam ou não, os que tinham disponíveis, e inclusive encerraram o expediente afirmando que a sorveteria havia fechado.

Rocha e Ribeiro (2017), em T3, observaram com detalhes como as crianças se apropriavam das brechas que encontravam para brincar de faz de conta em curtíssimos

períodos de tempo, que variaram entre alguns segundos e três minutos. Esses episódios ocorreram nas aulas de educação física e na sala de aula. Nas aulas de educação física, essas brincadeiras aconteciam quando as crianças tinham que esperar a sua vez para realizar alguma atividade. As autoras apontam que, “[...] se a professora usa os jogos como material didático [...], as crianças fazem o movimento inverso e transformam suas borrachas, seus estojos, seus lápis em objetos lúdicos” (p. 252).

Para Cintra e Almeida (2017), em T21, um mês de estudo de campo foi suficiente para que tivessem contato com esse movimento que as crianças realizam de transformar os materiais escolares em objeto de imaginação.

Nas brincadeiras observadas, as crianças utilizavam lápis no lugar de espadas, caixas no lugar de armaduras, apontador no lugar de carrinho etc. Algumas vezes, há ausência de qualquer objeto e só o gesto é utilizado. Elas se divertem com a imaginação, por isso os brinquedos que mais lhes agradam são aqueles sobre os quais podem criar livremente (p. 211).

Martinati e Rocha (2015), em T24, no decorrer do semestre em que acompanharam uma turma do 1º ano, também presenciaram diversos episódios em que as crianças exploraram sua criatividade.

[...] estojos foram transformados em aviões, lápis em injeção, espadas e baquetas de bateria, tesouras transformadas em espadas, tubos de cola em telefone celular, microfone e em pino de boliche; pastas viraram violão, palitos para a Matemática viraram instrumento de examinar gargantas, sorvetes etc.; as crianças com seus corpos imitaram borboletas, a Barbie, robôs, gatinhos... Inúmeras operações de substituições de significados, típicas dos jogos de faz-de-conta foram registradas (p. 314).

Apesar disso, Cintra e Almeida (2017), em T21, destacam que esses microepisódios de faz de conta estão longe de ser o suficiente para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista sua duração e a complexidade que conseguem atingir em tão pouco tempo. Não há como explorarem o potencial que poderiam se tivessem mais oportunidades. Além disso, há crianças que não transpassam as regras colocadas pelas autoridades na escola: obedecem diariamente aos imperativos para não brincar.

Ao observar situações como essas, Spolaor, Grillo e Prodócimo (2020, p. 152) discutem como o lúdico “[...] emerge como uma possibilidade privilegiada de transgressão, voz e autonomia das crianças no que concerne ao excesso (latente ou manifesto) de regras e normas escolares.” Nesse sentido, fica evidente que elas não simplesmente reproduzem passivamente aquilo que a instituição escolar lhes impõe. Sujeitas de singularidades, detentoras de história, valores e culturas, interpretam e ressignificam o mundo ao seu redor, transformando-o.

De acordo com os autores, o cotidiano escolar é repleto de controle, censura e punições sobre os corpos infantis. O lúdico nesse contexto se apresenta como um meio das crianças praticarem a livre-expressão, visto que, nos episódios em que brincam, estão agindo por si próprias, colocando-se como agentes de sua ação, sem o intuito de atuar de acordo com ordens de outrem.

Neves, Gouvêa, Castanheira (2011), em T11, argumentam que as crianças criam uma identidade coletiva a partir do que possuem em comum. Nesse caso,

[...] o fato de todas estarem iniciando o ensino fundamental posicionou-as como novatas naquele espaço, sendo esse um forte elemento que as uniu enquanto um grupo. Coletivamente, através de suas falas e ações, as crianças iniciaram a construção da ponte que as ajudou a atravessar a passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental (p. 135).

Elkonin (2009 [1978]) discorre sobre como o jogo contribui para a construção da coletividade infantil. No jogo protagonizado coletivo, a criança precisa mudar sua postura com relação aos companheiros de jogo, o que acarreta em uma transformação das suas relações com os outros, pois estão atuando conjuntamente. O autor chama esse processo de “descentramento” permanente (p. 412). Assim, nas interações e nas brincadeiras, as crianças se aliam e se transformam coletivamente, explorando as possibilidades que encontram diariamente nos espaços controlados.

4.2 Tema: Jogo, gênero e sexualidade

Foram encontrados 3 artigos envolvendo a relação entre jogo, gênero e sexualidade: T1, T2 e T27. Destacamos que todos foram escritos pela mesma autora, sendo um deles produzido em conjunto com outros 2 autores. Além disso, as três publicações dizem respeito a um mesmo estudo de campo realizado entre 2003 e 2004.

O estudo de campo ocorreu em uma escola pública de Porto Alegre, no qual foram observados diferentes momentos do cotidiano escolar, mas com foco nas brincadeiras praticadas na hora do recreio. Em T2 e T27, os autores propõem discutir a mesma questão central: “Quais são os significados sociais atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais que permeiam o recreio de primeira à quarta séries de uma escola pública de Porto Alegre?” (WENETZ, 2012, p. 200).

Wenetz (2011), em T1, aborda as questões metodológicas da pesquisa, explicando os motivos por ter se apropriado da etnografia, descrevendo como foi o seu processo de inserção na escola e de desenvolvimento da proposta, entre outros aspectos envolvidos no estudo, mas sem adentrar nas discussões acerca dos resultados.

Durante cerca de 3 meses, a pesquisadora apenas observou os espaços escolares - uma vez por semana - sem se preocupar em fazer registros, a fim de se familiarizar com as pessoas e com o ambiente até então desconhecidos. Em seguida, passou 10 meses realizando observações participantes com frequência de três a quatro vezes por semana. Após o período inicial, Wenetz (2011) se pôs a brincar com as crianças em alguns momentos para estabelecer um vínculo com elas, deixá-las mais à vontade e eliminar a possibilidade de ser vista como autoridade entre elas.

A autora realizou entrevistas semiestruturadas em grupos de 2 ou 3 crianças, por volta dos 8 e 9 anos de idade. Ao todo, 58 crianças foram entrevistadas, pertencentes a uma 2ª e uma 3ª série. Essas turmas foram selecionadas para a pesquisa após a autora conhecer a escola. A seleção se deu por essas turmas apresentarem dinâmicas e relações que ajudam a refletir sobre o problema de pesquisa.

Nas interações que as crianças vivenciam no recreio escolar, aprendem sobre o que é feminino e o que é masculino. Dividem as brincadeiras em “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos”. A partir de um mapeamento feito desse momento específico na escola acompanhada, foram identificados os grupos e subgrupos de crianças ou jovens ali presentes, os locais onde costumavam permanecer, e quais atividades praticavam nesses espaços.

Apesar do foco da investigação serem ‘as crianças de 1ª à 4ª série’, o recreio era um momento compartilhado entre todas as turmas, inclusive os jovens de 5ª à 8ª série. Sendo assim, os autores incluíram os adolescentes no mapeamento, visto que eles também ajudam a compreender aquilo que as crianças aprendiam nesse contexto.

As crianças e os adolescentes dispunham de 3 quadras esportivas. No entanto, na maioria das vezes, elas foram ocupadas pelos jovens de quinta à oitava série. Além disso, os meninos eram predominantes nesses espaços, sempre jogando futebol ou basquete. Wenetz, Stigger e Meyer (2013) não relataram se houve situações em que as quadras foram ocupadas apenas por meninas. Elas apareciam em grupos mistos, e preferiam jogar vôlei – esporte esse que “[...] nem todos os meninos apreciam [...]” (p. 120). Os meninos mais novos também jogavam futebol nas quadras, mas somente se os adolescentes não estivessem presentes.

Os autores relataram dois episódios em que as crianças da primeira série tiveram que se retirar das quadras: quando as adolescentes pediram para um grupo de meninas sair para que pudessem jogar vôlei em uma das quadras; na outra, os adolescentes que iam jogar futebol simplesmente ocuparam o espaço sem dizer uma palavra, expulsando os meninos.

Todas as meninas acataram o pedido e saíram sem demonstrar incômodo. A maioria dos meninos também saiu assim que os mais velhos chegaram, mas um deles ficou revoltado e resistiu para sair de lá, até reconhecer que não teria como triunfar nessa relação de poder.

Esses episódios permitem refletir sobre o modo como as crianças constroem seu caráter em função dos gêneros, à maneira como eles são apresentados em seu contexto social. As meninas aprendem que precisam ser dóceis, ao passo que os meninos são estimulados a serem fortes, cavalheiros, corajosos e violentos. Cabe ressaltar que esses padrões não são absolutos: “Mesmo que, na maior parte dos casos isto tenha sido observado, nem sempre os meninos foram agressivos, e, tampouco as meninas se mostraram submissas” (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p. 122).

As meninas de 1ª à 4ª série tinham como atividades preferidas as danças e os jogos de mãos. Entre os meninos dessas turmas, predominaram as brincadeiras de lutas e o futebol. Os autores testemunharam que, se uma menina tivesse interesse em jogar futebol, precisaria vencer pelo menos um dos seguintes entraves: encontrar mais meninas que quisessem jogar com ela, ou, ser aceita pelos meninos a jogar com eles, o que era difícil de acontecer levando-se em consideração os padrões de conduta das crianças observados na investigação.

Wenetz, Stigger e Meyer (2013) captaram situações em que meninos demonstraram interesse pelas danças praticadas entre as meninas. Havia um movimento no intervalo da escola de elas ensinarem e praticarem coreografias juntas, envolvendo as diferentes idades. Alguns meninos foram atraídos pela atividade e começaram a dançar com elas, porém, logo viraram alvo de deboche por estarem dançando. Isso foi suficiente para desencorajá-los de continuar a prática. Outros meninos também dançavam, mas mascaravam a dança ao exagerar os movimentos, de maneira caricaturada, e ao ironizar os movimentos. Desse modo, podiam realizar essa prática sem perder a sua “masculinidade”.

Se algum menino age em desacordo com a lógica estabelecida, se prefere brincar com as meninas e não gosta de jogar futebol ou de brincar de luta, é taxado de “bicha”, de “gay”; se uma menina prefere jogar apenas futebol, ela “tem jeito de menino” (WENETZ, 2012; WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013). Com relação à sexualidade, os autores notaram que os discursos de ataque à homossexualidade eram bem maiores no universo masculino, visto que “[...] apelidar as meninas referindo-se à sua sexualidade nunca foi presenciado pelos pesquisadores em campo, o que leva a considerar que – se acontecia – era de uma forma bem mais sutil e difusa do que no caso dos meninos” (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p. 125).

Assim, as interações por meio de brincadeiras e jogos evidenciaram como ocorre o processo de construção das noções de gênero e sexualidade no contexto estudado. Os pesquisadores constataram que esse espaço (do recreio) – normalmente tido como “espontâneo” e “livre” – era repleto de significados produzidos, apreendidos e disputados, através dos discursos, das ações, das brincadeiras e dos jogos (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013). De acordo com os autores, nesse momento do cotidiano escolar,

as crianças não são tão livres quanto poderíamos acreditar. Elas não brincam todas juntas, não fazem sempre o que querem, nem todas brincam em todos os espaços e, ainda, nem todas brincam do que gostariam. As brincadeiras são genericadas e sexualizadas e ocupam diferentes espaços no pátio. Tais espaços são disputados, negociados ou impostos” (WENETZ, 2012, p. 206, 207).

Apesar do tema relacionando jogos ao gênero e à sexualidade ter sido encontrado em apenas um estudo de campo, esta investigação se mostra robusta e contribui com muitos elementos para reflexão. Problematiza como as crianças não são livres para escolher o que querem jogar, visto que sofrem influências do ambiente em que se encontram: precisam levar em consideração o espaço disponível, as relações de poder presentes entre elas e entre elas e os mais velhos, os jogos que seus amigos estão dispostos a participar, e imposições colocadas pelos discursos que circulam pela escola.

Os achados da investigação nos fornecem pistas de como as noções de feminilidade e de masculinidade vão sendo construídas a partir das relações estabelecidas no cotidiano das crianças, em contraposição com a compreensão de que os padrões estabelecidos são naturais e universais.

4.2.1 Gênero e jogos: aprofundando as reflexões

Cruz e Carvalho (2006), em um estudo realizado em 2001 – apenas dois anos antes da pesquisa realizada por Wenez (2011, 2012) – adiantam observações feitas pela pesquisadora, e contribuem com uma reflexão voltada para as relações entre os conflitos vivenciados pelas crianças e as noções de gênero. Assim como Wenez (2011, 2012), Cruz e Carvalho (2006) conduziram um estudo etnográfico com foco nas interações ocorridas no recreio escolar. Ao todo, acompanharam e interagiram com estudantes de oito turmas de 1ª a 4ª séries, em uma escola pública do município de São Paulo.

No contexto estudado por Cruz e Carvalho (2006), observaram uma abundância de conflitos entre meninas e meninos, mas que não podiam ser reduzidos a atos de violência. De acordo com as autoras,

Embora observássemos nos recreios inúmeros conflitos de oposição, que de modo sintético definimos como busca de distanciamento físico e de rompimento, com graus variáveis de agressividade que poderiam culminar em violência, chamou-nos a atenção o fato de que, na maioria das interações que envolviam meninos versus meninas, predominava uma mescla de agressividade com elementos lúdicos, com intuito de aproximação (p. 120).

As pesquisadoras perceberam, ao observar diversas cenas de conflito, uma relação íntima entre o lúdico e a agressividade, pois era recorrente nas interações a presença de brincadeiras acompanhadas de brigas. Essa relação era, segundo as autoras, extremamente volátil, dado que dependia da situação e do modo como as crianças interpretavam as atitudes dos colegas. Assim, havia circunstâncias em que uma criança ou um grupo de crianças abordavam de maneira lúdica os amigos, que acabavam direcionando as ações para um teor agressivo; havia momentos em que uma abordagem agressiva era convertida em ações lúdicas; e havia, ainda, ocasiões em que uma prática inicialmente lúdica era interrompida por conflitos e posteriormente retornava às brincadeiras.

De acordo com as autoras, “[...] interações entre meninos e meninas por meio de tapas e xingamentos ou provocações seguidas de pega-pega eram comuns na escola pesquisada.” (p. 124). Essa mescla entre características lúdicas e agressivas tornavam difícil aos olhos adultos distinguirem um conflito de uma brincadeira:

À primeira vista, a perseguição de um grupo de meninas contra um grupo de meninos poderia parecer nada mais que uma guerra entre os sexos, mas também eram perceptíveis elementos lúdicos, presentes nas risadas, na pouca força dos chutes e no fato das crianças não solicitarem qualquer intervenção externa, mesmo que esta tenha ocorrido (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 134).

Assim como Wenez (2011, 2012) testemunhou situações em que os meninos participavam de forma mascarada de jogos e atividades consideradas “de meninas”, como na prática da dança, Cruz e Carvalho (2006, p. 140) presenciaram

[...] ações camufladas, que permitissem alternativas de “saída honrosa” sob a pecha de “provocadores”, em um contexto no qual os atributos femininos de determinadas ações eram altamente reforçados por uma parcela dos meninos que poderiam designar o garoto transgressor como menininha, mulherzinha ou viado.

Um episódio citado pelas autoras refere-se a um jogo chamado “Mamãe polenta”, em que dois meninos invadiram o jogo de um grupo de meninas e começaram a jogar com chacota, mas que, em determinados momentos, respeitavam as regras do jogo.

Os estudos mostram a complexidade de significações que permeiam os jogos. Ora as brincadeiras e jogos reforçavam o antagonismo entre feminilidade e masculinidade, ora permitiam uma interrupção das fronteiras normalmente existentes entre os gêneros. Cruz e

Carvalho (2006, p. 138) apresentam, por meio da reflexão sobre as cenas observadas no recreio, sua hipótese da “[...] sociabilidade do conflito, caracterizada pelo distanciamento entre os sexos nos momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas, que pareciam, muitas vezes, ser a única forma possível de estar juntos.” Segundo as pesquisadoras,

[...] a aproximação pelo conflito poderia, ainda que em menor grau, relativizar os antagonismos de gênero, ao quebrar fronteiras e permitir às meninas exercerem com maior frequência jogos como o pega-pega, brincadeiras de movimento e toque corporal com riscos de cair e se machucar, habilidades vivenciadas mais frequentemente nos jogos praticados pelos meninos, tais como a lutinha e o futebol. Da mesma forma, esse emaranhado de possibilidades e limitações era também vivenciado pelos meninos, quando exerciam suas formas de invasão e brincavam com as meninas em algo tido como feminino (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 139).

Retomando as reflexões feitas por Spolaor, Grillo e Prodócimo (2020), essas situações nos permitem pensar como o corpo lúdico possibilita uma transgressão até mesmo de normas não impostas pelas escolas – aquelas que estão latentes entre as próprias crianças. Os autores discutem que “[...] o lúdico se constitui como uma prática de liberdade de expressão e de contestação dos signos que circulam tanto na cultura escolar quanto nos que nela se constituem” (p. 146). Desse modo, a dimensão lúdica carrega a potência para que o sujeito rompa momentaneamente com os padrões existentes em sua esfera social: seja os regulamentos institucionais, seja os arquétipos que aparecem nas interações entre os sujeitos e nas mídias.

De acordo com Wenez, Stigger e Meyer (2013, p. 117, 118), “[...] de maneira geral, as meninas pareciam mais “tranquilas” e “passivas”, enquanto os meninos se mostravam mais “inquietos” e “agressivos”. Cruz e Carvalho (2006, p. 115) relatam um padrão semelhante: “[...] um maior número de meninos podia ser visto em brincadeiras que envolviam contato físico (em especial as “lutinhas”) [...]”, apesar disso, havia também meninas que participavam de correrias, pega-pega e troca de tapas.

Consoante ao observado por essas autoras, Reis e Paraíso (2013) discutem como as diversas práticas do cotidiano escolar atuam divulgando e reiterando “[...] o ideal do corpo masculino forte, corajoso e agressivo [...]” (p. 1247). As brigas, as brincadeiras de luta, os jogos digitais de batalha e o predomínio de jogos de competição na escola, são exemplos de atividades que, de acordo com as pesquisadoras, atuam em direção a uma construção de “corpos guerreiros”. Com base em Foucault (1987), Reis e Paraíso (2013) abordam a noção de que os sujeitos, no processo de constituição da sua singularidade, possuem como referência os padrões predominantes (norma). Em vista disso, nos contextos acompanhados por Wenez

(2011, 2012) e por Cruz e Carvalho (2006), em que o “normal” para os meninos era serem agressivos, competitivos e corajosos, o esperado é que essas crianças buscassem adequar suas ações e posturas às normas de gênero vigentes.

Segundo Reis e Paraíso (2013), a apropriação de um ideal normativo resulta em níveis de normalidade que acompanham, conseqüentemente, níveis de respeito – quanto mais próxima do “normal” uma pessoa é, mais digna de respeito ela aparece aos colegas; quanto mais distante, é menos provável que tenha seu valor reconhecido. Isso fica evidente com as descrições feitas por Wenzel, Stigger e Meyer (2013) e Cruz e Carvalho (2006), referentes aos episódios em que os meninos eram alvo de chacota ao se envolverem com atividades consideradas femininas.

Esses estudos explicitam a complexidade das relações entre o lúdico e as noções de gênero. Frequentemente, os estereótipos de gênero aparecem com intensidade nas brincadeiras generificadas. Nesse sentido, a brincadeira e demais jogos são manifestações que acompanham a manutenção das normas vigentes. Mas, como indicam as pesquisadoras, as práticas lúdicas também podem emergir como ato de subversão a essas normas. Além disso, afirmam Cruz e Carvalho (2006), as atitudes lúdicas, vinculadas a conflitos, permitem uma aproximação entre crianças pertencentes a grupos considerados antagônicos (meninas e meninos).

4.3 Tema: Dispositivos digitais e elementos de jogos digitais na Educação

Foram encontrados quatro artigos envolvendo dispositivos ou jogos digitais e educação: T4, T5, T6 e T32. Todos discutem sobre as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea, com maior presença de dispositivos móveis e aparatos tecnológicos no cotidiano dos sujeitos. Nos chamou atenção o fato de que 3 dos estudos foram realizados em escolas particulares.

Em T6, Valletta e Basso (2019) objetivaram discutir a relação entre a ludicidade promovida pelo jogo e a aprendizagem das crianças e realizar uma análise qualitativa de *games* desenvolvidos para o ensino de matemática, utilizados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, listaram os aplicativos voltados para a matemática utilizados em uma escola entre os anos de 2014 e 2015. A instituição particular contava com uma equipe técnica composta de cinco membros que tinha, como uma de suas funções, explorar recursos tecnológicos que poderiam auxiliar os professores em suas práticas educacionais.

Os integrantes desse grupo foram entrevistados para conversarem sobre como eram articuladas as propostas pedagógicas entre essa equipe e os docentes. Eles relataram que não eram todos os professores que incorporavam os jogos digitais em sala de aula, por não terem tempo ou por considerarem o aplicativo educacional “[...] só um joguinho” (VALLETTA; BASSO, 2019, p. 792). Os autores, por outro lado, argumentam em favor do uso dos *games* por professores em geral.

Segundo Valletta e Basso (2019, p. 792), os *games* possuem qualidades que auxiliam na aprendizagem, visto que “[...] fazem com que as crianças busquem recompensas, posicionem-se diante de uma situação-problema, pois apresentam uma narrativa que as motivam a continuar e a passar pelos obstáculos.” Com o argumento de que os jogos digitais contribuem para a construção de conhecimentos pelos alunos e levando em consideração o aumento do uso de dispositivos digitais, os autores afirmam a necessidade de os professores incluírem esses aparatos em suas práticas pedagógicas. Caso contrário, acabam ficando distantes da realidade das crianças.

Dos 47 aplicativos encontrados, os autores destacaram quatro – os mais utilizados, em turmas de 1º ao 3º ano. Três desses *games*, sugeridos pela equipe técnica, focavam nas operações básicas da matemática. O outro aplicativo, com enfoque no raciocínio lógico-matemático, foi sugerido pelos próprios estudantes. *Tablets* eram distribuídos para as crianças no momento de interação com os aplicativos.

Os autores comentam que um dos entraves enfrentados pelos criadores de *games* educacionais é o desenvolvimento de produções que cativem o usuário, visto que o enfoque em conteúdos acaba tornando o jogo enfadonho.

Em T4, Martins e Giraffa (2018) apresentam os resultados de um projeto de formação continuada que intentou transformar a prática pedagógica de professores por meio de palestra e oficina sobre gamificação. O processo, inserido em uma pesquisa de mestrado, ocorreu em uma escola particular, envolvendo 21 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando os desdobramentos resultantes do progresso da rede internet e sistemas relacionados, os autores salientam que vivemos em meio à cibercultura. Nesse sentido, defendem a incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às práticas pedagógicas, e denunciam que tanto a escola quanto a formação inicial de professores costumam estar em desalinho com a realidade extraescolar. Assim, Martins e Giraffa (2018) propõem um modelo para a elaboração de atividades gamificadas, compreendendo

gamificação como sendo a “[...] utilização de elementos de jogos digitais em atividades que, na sua origem, não são jogos” (p. 7).

Os autores ressaltam que a gamificação não diz respeito à criação de jogos, mas sim à incorporação de aspectos presentes nos jogos digitais em ações educacionais, aspectos esses que permitem o engajamento dos estudantes por meio da motivação para a solução de problemas, superação de desafios e aprendizagem de maneira lúdica.

Dentre os elementos de jogos digitais, consideramos significativos no contexto educacional aqueles que, desenvolvidos em atividades gamificadas, possam aprimorar competências relevantes ao estudante em seu tempo histórico, tais como: colaboração, cooperação, reflexão (pensamento crítico), autonomia, domínio de conteúdo, hábitos de estudo, limites, etc. Competências que auxiliem no desenvolvimento da fluência digital e permitam formar cidadãos adaptados e articulados ao contexto sociocultural em que vivemos (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 11).

Baseados em princípios construtivistas e sociointeracionistas, Martins e Giraffa (2018) apontam para a função que o professor possui de mediador entre os estudantes e a sociedade. Segundo os autores, muitas práticas presentes nas salas de aula já possuem elementos de jogos digitais, no entanto, não em quantidade suficiente, ou estão desarticulados. Nesse sentido, enfatizam a relevância do estabelecimento de estratégias de ensino repletas de intencionalidade, de modo a aproximar o lúdico do ensino formal, ressignificando assim a prática docente.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos escritos e questionário *online*, buscaram investigar as concepções dos docentes acerca da gamificação, bem como as ressignificações impulsionadas pela proposta. O projeto de formação continuada foi organizado em três momentos: uma palestra que introduziu conceitos relacionados à gamificação e educação; uma oficina em que os professores experienciaram atividades educacionais gamificadas e elaboraram outras propostas para aplicarem com seus alunos em sala; e um seminário final para partilha das experiências que vivenciaram ao explorar as atividades criadas na oficina.

Nem todos os docentes se dispuseram a aplicar atividades gamificadas em suas turmas. Os autores notaram, em seu estudo, que aqueles que relataram terem mais vivências como jogadores se apresentaram mais abertos a incorporar a gamificação em suas práticas. Martins e Giraffa (2018) constataram que o ciclo formativo foi significativo na medida em que promoveu autorreflexões e reflexões em torno do tema trabalhado entre os participantes mais presentes na pesquisa. Com isso, defendem que formações de curta duração podem contribuir

para preencher lacunas deixadas pela formação inicial de professores, que costuma desconsiderar o contexto social de imersão nas tecnologias digitais.

Fantin (2018), em T5, também discute as transformações culturais promovidas pelo surgimento e difusão das mídias, e suas relações com o campo educacional. A autora sublinha que a socialização e a apropriação de conhecimento e do mundo são construídas em ambientes da cultura digital. Considerando a amplitude de acesso que as crianças e adolescentes possuem aos recursos digitais, problematizam a necessidade de uma educação que estimule as crianças a se apropriarem (com mediação adulta) desses recursos.

A pesquisadora traz reflexões sobre parte de uma pesquisa ampla com diferentes projetos realizados em escolas públicas de Florianópolis (SC), nos anos de 2014 e 2015. As discussões apresentadas giram em torno das

[...] práticas culturais de estudantes do Ensino Fundamental com idade entre nove e doze/treze anos, com destaque para as aprendizagens formais e informais e, particularmente, para as estratégias de aprendizagem *learning by doing* observadas nas diferentes turmas a partir das propostas desenvolvidas com os estudantes nas escolas (FANTIN, 2018, p. 72).

O recorte feito se concentra nas intervenções em duas escolas. Nas propostas, utilizaram a metodologia EAS (Episódios de Aprendizagem Situada), que valoriza as atividades informais das crianças e promove espaços para o aprofundamento dessas experiências que, conseqüentemente, potencializam as aprendizagens em contexto escolar. A autora enfatiza que, apesar dessa abordagem buscar também integrar recursos digitais nas práticas pedagógicas, seu foco não está voltado às tecnologias, “[...] mas sim às crianças e às suas relações, linguagens e formas de expressão” (FANTIN, 2018, p. 77).

Fantin (2018) não conversa especificamente com a temática ‘jogo’, mas cita um episódio de aprendizagem informal em que a criança revelou ter aprendido outro idioma por meio de um jogo: um estudante do 5º ano escreveu “*Get over hear*” em um desenho que estava criando, e quando questionado sobre como havia aprendido inglês, respondeu que foi em um jogo digital, no qual ouvia o áudio em inglês acompanhado da legenda em português. A autora reitera a potencialidade das aprendizagens informais que os estudantes carregam, que podem ser ampliados e relacionados com outros contextos.

No decorrer de T5, outros episódios são abordados, envolvendo crianças dos anos finais do Ensino Fundamental. Os relatos evidenciam como as aprendizagens das crianças em outros contextos se entrelaçam com as experiências formais escolares. Em suas ponderações finais, Fantin (2018, p. 78) afirma que considera “[...] os EAS como uma possibilidade diferenciada de articular tanto suas relações entre os saberes prévios das crianças e seu

imaginário infantil como as dimensões social, cultural, cognitiva e afetiva, aprendizagens que as crianças constroem em constante devir [...]", constituindo, desse modo, uma proposta de aproximar as práticas educativas ao contexto real na qual os estudantes estão imersos.

Garcez, Maciel e Cardoso (2012), em T32, com um olhar para os aspectos funcionais de multimídias escolares, pretendem "[...] analisar a aplicabilidade ergonômica em interfaces digitais educacionais para crianças do ensino fundamental" (p. 284). Os autores desenvolveram uma proposta de recurso digital com temática em Educação Ambiental. O jogo não está presente como elemento central no artigo, mas aparece em discursos que nos permitem refletir sobre a valorização do brincar utilitário.

Quinze alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental auxiliaram nas análises ao explorarem os recursos digitais em avaliação, em uma escola particular evangélica localizada em Manaus (AM). Os pesquisadores buscaram observar como elas interagem com as interfaces, visto que elas faziam parte do público-alvo dessas mídias. Garcez, Maciel e Cardoso (2012) estudaram multimídias que foram utilizadas como referência em seu projeto. No decorrer da elaboração da interface, houve preocupação estética – envolvendo a escolha das cores, formas, imagens, entre outros elementos visuais e auditivos – com intuito de produzirem uma plataforma atrativa às crianças.

O produto final incluiu uma seção "diversão", com três jogos: de combinação de imagens, de pintura e de quebra-cabeça. Os autores apontaram os jogos como motivo de distração. Além disso, afirmaram que "Ao término das tarefas, as crianças têm o hábito de brincar com os joguinhos disponíveis no computador, sendo assim, elas, em determinado momento, foram liberadas para explorarem mais a animação" (GARCEZ; MACIEL; CARDOSO, 2012, p. 294).

Em entrevista, as crianças fizeram sugestões para melhorias da multimídia, como mudança no tamanho de ícones e nos sons. Os pesquisadores concluem que, de maneira geral, a interface foi bem avaliada pelos alunos, mas acrescentam que ainda fariam ajustes com vistas às necessidades dos usuários. Garcez, Maciel e Cardoso (2012, p. 295) encerram o artigo afirmando a importância de avaliar a aplicabilidade ergonômica das plataformas digitais, tendo em vista a potencialidade que esses instrumentos apresentam "[...] de gerenciar conteúdos de linguagem científica de maneira lúdica."

As afirmações acima colocadas revelam uma valorização do jogo enquanto elemento que contribui para envolver as crianças na apreensão de conteúdos científicos. Nessa concepção, a relevância da ludicidade aparece atrelada à sua utilidade para o ensino. Quando

o jogo não possui finalidade específica e se apresenta apenas como “diversão” – como indica a seção da interface criada – caracteriza-se como uma distração ou como um passatempo, quando pode ser acessado após o término das atividades propostas pela professora.

4.3.1 Jogos digitais: solução mágica?

Com exceção de T5, observamos que, em T4, T6 e T32, os jogos digitais foram apresentados como elemento fundamental para uma boa prática pedagógica. Especialmente em T4 e T32, não houve questionamento sobre possíveis entraves, sobre as condições necessárias para incorporar elementos digitais em sala de aula, entre outros elementos a serem considerados quando se deseja essas tecnologias nas escolas.

Cabe ressaltar que as escolas públicas geralmente não possuem estrutura e equipamentos, como computadores e *tablets*, disponíveis a todos (quando disponíveis). Em uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação⁵ (Cetic.br), em 2017, temos acesso a dados estatísticos que revelam a discrepância na infraestrutura – com relação aos equipamentos digitais e ao acesso à internet – entre escolas públicas e particulares:

Enquanto 42% dos professores de escolas particulares apontaram a qualidade da conexão à Internet como uma barreira para o uso das tecnologias, nas escolas públicas, 73% afirmaram que esta é uma dificuldade enfrentada em sua instituição para o uso das tecnologias. O mesmo ocorre com outros elementos também muito citados por educadores de escolas públicas e particulares, tais como o número insuficiente de computadores por aluno (46% nas escolas particulares e 76% nas escolas públicas) ou o número de computadores conectados à Internet (43% nas escolas particulares e 76% nas escolas públicas) (CETIC.BR, 2018, p. 133, 134).

Além disso, 45% dos docentes de escolas públicas consultados declararam que os computadores na instituição não passavam por manutenção regular. Embora a formação de professores tenha sido apontada pelos docentes e pela gestão escolar como sendo um dos entraves à incorporação de tecnologias digitais nas práticas escolares, o documento indica que o problema da infraestrutura é o mais agravante.

Mesmo que os professores consigam introduzir dispositivos digitais e *games* em suas propostas pedagógicas, será que isso realmente promove melhorias na aprendizagem das crianças? Com essa questão em mente, Santos e Santana (2018) realizaram um estudo

⁵ Instituição responsável pelo monitoramento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em âmbito nacional e internacional. O Cetic.br produz e divulga indicadores TIC para o governo, empresas, universidades e para a sociedade em geral.

comparativo para verificar as diferenças, no ensino de matemática, entre um jogo tradicional (analógico) e sua versão digital. Para a comparação, dividiram aleatoriamente 34 crianças de 10 a 12 anos em dois grupos, uma metade teve contato apenas com o jogo tradicional, e a outra, com o jogo na versão digital. A investigação mostrou que não houve diferença significativa entre as duas versões do jogo, sinalizando que a simples mudança na mídia empregada não altera o desempenho, se o método de ensino utilizado for o mesmo. Em conformidade com outros estudos, os autores afirmam que os resultados obtidos

[...] indicam que a substituição de métodos e objetos tradicionais de ensino (como é o caso dos jogos tradicionais/analógicos) por novas tecnologias, independente do público, não garante uma melhora na construção de conhecimento dos estudantes. Os resultados nos apresentam indícios da possibilidade de utilização mista destas tecnologias, em outras, do uso do digital em parceria com o tradicional (SANTOS; SANTANA, 2018, p. 7).

Os autores enfatizam a importância de destacar não somente a potencialidades dos jogos digitais para a educação, mas ponderar que esses recursos podem ter impactos positivos ou não, dependendo do modo como são desenvolvidos e de como são utilizados nesse campo.

Enquanto que, para os autores em T6 e T32, parece evidente que as escolas e professores precisam utilizar esses equipamentos com seus alunos para se aproximarem de sua realidade, os autores em T4 e T5 priorizam as reflexões em torno do uso desses dispositivos pelos educadores. Os pesquisadores desses dois artigos reconhecem a necessidade de pensar em como se apropriar das tecnologias de modo a contribuir com práticas educativas que permitam às crianças serem ativas em seu processo de aprendizagem. Caso contrário, é provável que a incorporação dos dispositivos digitais não favoreça a aprendizagem.

Savi e Ulbricht (2008) e Paula e Valente (2016) destacam, entre outros problemas, a tendência entre os educadores de transpor aos jogos digitais a lógica hegemônica no ensino formal, pautada na memorização. De acordo com Paula e Valente (2016), quando o foco da ação educativa está na memorização de conteúdos, o que normalmente ocorre é a priorização de jogos que se baseiam em exercício e prática, resultando em experiências frustrantes aos estudantes, principalmente se estão familiarizados com *games* em contextos extraescolares. Similarmente, Savi e Ulbricht (2008, p. 10) afirmam que, em grande parte dos jogos e *softwares* educacionais, “As tarefas propostas são repetitivas, por exemplo, efetuar somas ou exercitar a memória continuamente, de forma que o jogo se torne chato muito cedo.”

Ribeiro et al. (2015) realizaram um levantamento bibliográfico de estudos nacionais publicados entre 2004 e 2014, a fim de verificar quais teorias de aprendizagem fundamentam

o desenvolvimento de jogos digitais voltados para a educação básica no Brasil. Dos 27 artigos analisados, 41% não explicitaram nenhuma teoria de aprendizagem. Do restante, os autores mais citados foram Piaget, em 22% das publicações, seguido de Vigotski, em 15% delas. De acordo com os autores, essa tendência se assemelha às internacionais, em que as teorias construtivistas também se sobressaem.

A investigação revela que um número expressivo dos jogos elaborados, com finalidade educacional, está desvinculado de reflexões do campo da educação. Essa questão pode ser observada em T32 que, ao propor uma multimídia para trabalhar Educação Ambiental com as crianças, cita a teoria de Piaget. No entanto, apenas comenta sobre os estágios do desenvolvimento intelectual, e não considera as condições necessárias à aprendizagem.

Com base em Gee (2003) e Koster (2005), Paula e Valente (2016, p. 13) afirmam que “[...] a aprendizagem é, necessariamente, parte inerente de um jogo”, desse modo, ressaltam que os jogos promovem aprendizagens que vão além dos conhecimentos legitimados nas escolas. Para os autores, o potencial educativo de um jogo não está no conteúdo que ele apresenta, e sim nas ações que ele possibilita ao jogador realizar para vencer algum desafio. Nesse sentido, o que mais importa nos jogos digitais é o estímulo à curiosidade, a oportunidade para elaboração e teste de hipóteses, e a aprendizagem ativa.

Em conversa com essa concepção, Fantin (2018), em T5, destaca a relevância dos conhecimentos informais para o campo educacional. Segundo a autora, o que as crianças aprendem em situações não escolares (jogos, inclusive) é essencial para as aprendizagens no espaço escolar, pois as crianças interagem com novos conhecimentos a partir daquilo que já conhecem.

Os estudos aqui citados nos auxiliam a pensar que, embora os jogos e aparatos digitais sejam instrumentos com potencial pedagógico, existem diferentes fatores a serem considerados antes de implementar esses recursos nas escolas, como infraestrutura, concepções de ensino-aprendizagem, formação docente e as possibilidades de agência das crianças com os jogos.

4.4 Tema: Jogo como suporte ou instrumento para o ensino

Dentre as 32 publicações analisadas, em 15, verificamos uma relação entre jogo e ensino. Neste tema, jogos foram empregados ou estudados com o propósito de ensinar

conteúdos ou de desenvolver habilidades. Com isso, destacamos dois subtemas: “Jogo e conteúdos” e “Jogos para o desenvolvimento de capacidades”.

4.4.1 Jogo e conteúdos

Dos 15 artigos identificados na temática “Jogo como suporte ou instrumento para o ensino”, 12 tiveram enfoque no vínculo entre jogo e conteúdo. Desses, quatro utilizaram jogos na educação matemática, quatro são voltados para a alfabetização em português, apenas um no campo da Educação Física, e três publicações apresentaram estudos envolvendo o uso de jogos em projetos de extensão na área da saúde.

4.4.1.1 Educação matemática

Os artigos encontrados abordando a relação entre jogos e educação matemática foram: T8, T17, T19 e T28. Três deles propuseram intervenções por meio de jogos para o desenvolvimento de compreensões acerca da multiplicação ou divisão, com base em pressupostos da psicologia genética. T8, por outro lado, relata uma proposta que teve as brincadeiras como objeto de estudo dos alunos.

As pesquisadoras que atuaram sob a ótica da psicologia genética, partiram da noção de que “[...] o conhecimento é concebido como uma construção ativa do aluno. Além disso, é preciso considerar que tais processos são desencadeados, especialmente, em situações que possibilitam significado ao aluno” (STAREPRAVO et al., p. 28). Nesse sentido, os jogos são vistos como suportes que auxiliam os educadores em suas intervenções, pois permitem às crianças formularem hipóteses, explorarem possibilidades de resolução de problemas e, assim, construir as estruturas da inteligência.

Bessa e Costa (2017), em T17, apresentam resultados de uma intervenção pedagógica realizada com 14 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, com o intuito de avaliar as contribuições de jogos de regras e desafios para a compreensão e as condutas desses alunos a respeito da multiplicação. As crianças participantes do estudo foram indicadas por seus próprios professores, que identificaram nelas dificuldades de aprendizagem matemática.

Por aproximadamente três meses, foram realizados 13 encontros por semana, cada um com 1h30 a 2h de duração e contando com a presença de uma a três crianças em cada encontro. Elas interagiram com 7 jogos nas intervenções, que exigiam dos jogadores conhecimentos sobre adição, subtração, multiplicação, a habilidade de cálculo mental, entre outras noções matemáticas. Esses jogos foram selecionados após verificarem os

conhecimentos já estabelecidos pelas crianças, para estarem de acordo com suas capacidades, e envolveram tabuleiros, palitos ou fichas.

Para monitorar a evolução das estruturas mentais das crianças, realizaram uma prova no início (pré-teste), e uma no fim do estudo (pós-teste). Estes testes foram compostos por uma brincadeira de compra e venda que mobilizava noções de multiplicação, sendo as crianças as compradoras.

As pesquisadoras constataram que, no pré-teste, a maioria das crianças tinha dificuldades ao realizar a proposta e se apoiava na intuição para apresentar algum resultado. No pós-teste, todas revelaram avanços significativos em suas condutas, com exceção de uma criança com comprometimento neurológico. Ao final da intervenção, quatro estudantes conseguiam fazer cálculos multiplicativos mentais e nove utilizavam-se de adições sucessivas para chegar a resultados possíveis. Posto isso, concluem que

Os jogos, desafios e situações-problema contribuem grandemente para o aprendizado dos alunos, porém, é fundamental salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem não estão no jogo em si, mas no que é desencadeado pelas intervenções e pelos desafios propostos aos alunos (BESSA; COSTA, 2017, p.145).

As autoras chamam atenção para o fato de que o jogo por si só, mesmo que exija dos jogadores noções de multiplicação para jogarem, não garante o aprendizado desses conhecimentos. Afirmam sobre a necessidade de promover obstáculos levando-se em consideração o que a criança já sabe, sem abandoná-la “[...] à sua própria sorte e sem desconsiderar sua aprendizagem espontânea” (BESSA; COSTA, 2017, p.145). Dessa forma, as intervenções realizadas pelas pesquisadoras contaram com perguntas, pedidos para que as crianças explicassem suas jogadas e reelaboração de ações nos jogos para que pudessem explorar as possibilidades.

Bessa e Costa (2019), em T28, discorrem sobre um estudo semelhante ao apresentado pelas mesmas autoras em T17. A investigação teve como objetivo analisar a evolução dos alunos em sua compreensão da divisão após intervenção por meio de “[...] jogos, desafios e situações-problema [...]” (p. 160).

Nesta pesquisa, 12 alunos indicados pelos professores por apresentarem dificuldades em matemática – também do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Paulo – foram divididos aleatoriamente em dois grupos contendo o mesmo número de integrantes (seis): um grupo controle e um experimental. Desse modo, apenas 6 crianças participaram da intervenção. As outras seis permaneceram exclusivamente com o estudo escolar.

Assim como em T17, Bessa e Costa (2019) combinaram 13 encontros por semana, com grupos de duas ou três crianças por vez e cerca de duas horas de duração. Outra semelhança está no pré-teste e no pós-teste aplicados individualmente para as doze crianças, que também consistiram em uma situação de compra e venda, em que as crianças precisavam explorar cálculos para efetivar as “compras”.

As crianças que participaram das intervenções puderam explorar 8 jogos, contendo cartas, fichas, varetas, palitos ou dados. Todos mobilizavam ao menos uma das quatro operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), alguns exigiam que os jogadores realizassem todas. Os jogos estiveram acompanhados de discussões e reflexões, visto que os alunos foram expostos a questões que os colocaram a pensar sobre o que haviam feito nas jogadas, a se autoavaliarem.

Findos os quase dois meses de projeto, as pesquisadoras verificaram que todos os integrantes do grupo experimental conseguiram apresentar maior nível de complexidade em suas condutas no pós-teste, enquanto apenas uma criança do grupo controle demonstrou avanço nesse campo. Dessa forma, as autoras concluíram que “É possível que as intervenções propostas com as metodologias ativas (jogos, desafios e situações problema) permitiram um avanço significativo na compreensão da operação de divisão” (BESSA; COSTA, 2019, p. 168).

Starepravo et al. (2017), em T19, também alertam para a necessidade de intervenções para instigar os alunos a aumentarem a complexidade de suas ações. Observaram que a pesquisadora conseguiu suscitar uma mudança de estratégia nas ações das crianças durante o jogo, mas, quando a pesquisadora se afastava delas, elas voltavam para a tática que mais estavam confortáveis.

T19 apresenta parte de uma ampla pesquisa envolvendo diversos tipos de jogos na educação matemática. O recorte objetivou “[...] analisar as contribuições do Jogo do Resto para a compreensão do conceito de multiplicação, bem como refletir acerca da importância das situações problematizadoras e da autorregulação no jogo” (STAREPRAVO et al., 2017, p. 22, 23). Este jogo foi desenvolvido na PUC-SP, projetado para o ensino de matemática.

Participaram do estudo 30 alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Curitiba. Eles puderam interagir com esse jogo durante 7 aulas de cerca de duas horas de duração cada. O primeiro encontro consistiu na apresentação do jogo às crianças, que puderam explorar e tirar dúvidas sobre ele. Dos seguintes, 3 foram reservados para resolução de problemas, e 3 para que elas pudessem explorar livremente.

A pesquisadora realizou intervenções de modo a incentivar as crianças a refletirem sobre suas ações e outras possibilidades. Os problemas colocados tiveram o propósito de desafiar os alunos que, ao tentar resolvê-los, estariam experienciando a autorregulação. Ao fim dos desafios, as crianças foram convidadas a socializar suas estratégias para aumentar as possibilidades de ações de todos nas próximas jogadas.

A avaliação do projeto contou com uma entrevista inicial com a professora, e com relatórios de cada aula referente ao trabalho de campo, escritos pela própria docente que acompanhou todo o processo. A professora comentou nos relatórios sua surpresa com o impacto da pesquisa, pois observou um “[...] bom desempenho de alguns alunos que considerava “fracos em matemática” (STAREPRAVO et al., 2017, p. 26), em especial o caso de uma menina que tinha bastante dificuldade, mas que se envolveu com o jogo e esteve sempre animada em tentar resolver os problemas propostos. Além disso, ao fim das intervenções, a docente relatou notar que seus alunos já não tinham mais medo de errar, e tinham entusiasmo em querer explicar seus raciocínios nas atividades.

Essas colocações da professora, em conjunto com as observações da participação das crianças na pesquisa, levaram ao reconhecimento das contribuições do jogo e das intervenções para além da aprendizagem da multiplicação. Segundo Starepravo et al. (2017, p. 28),

Constatamos, em nosso estudo, que a resolução de problemas, tanto daqueles oriundos de uma partida em si, quanto daqueles propostos oralmente ou por escrito depois das partidas, contribuiu não apenas para a compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos, mas também para o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos alunos.

Os autores também comentam a respeito da possibilidade que o jogo possui de promover uma repetição não enfadonha, visto que a repetição é importante para a aprendizagem, mas a depender de como é proposta aos alunos, pode desmotivá-los.

Contrastando com as três publicações anteriores, em T8, as brincadeiras são objeto de estudo pelas crianças. Nesse artigo, Lopes, D’Ambrosio e Corrêa (2016) objetivam demonstrar como atos de confronto ao currículo prescrito (insubordinação criativa) podem “[...] favorecer a aprendizagem de valores da ética e da solidariedade” (p. 287), a partir da discussão em torno da narrativa de uma professora em um 2º ano de uma escola particular no estado de São Paulo.

As autoras discutiram um recorte da narrativa referente a um projeto de classe em que a professora e seus alunos se lançaram a estudar um tema multidisciplinar escolhido pela turma, portanto, não se limitaram a conteúdos matemáticos. As crianças nomearam o projeto

de “Escola de brincadeiras”, e elaboraram questões para a investigação com auxílio da docente, que direcionou as perguntas para aquilo que julgava pertinente:

- 1) Como podemos fazer para construir brinquedos e como são feitos os brinquedos que compramos prontos?
 - 2) Quais são os espaços da escola que são adequados para brincarmos? Por que eles são adequados?
 - 3) As regras são importantes nas brincadeiras? Por quê? Como podemos respeitá-las?
 - 4) Como podemos cuidar do nosso corpo e do corpo dos colegas nas brincadeiras?
 - 5) Por que têm crianças que não podem brincar? Como podemos ajudá-las?
- (Narrativa da professora, 2014, citada por LOPES; D’AMBROSIO; CORRÊA, 2016, p. 290, 291)

Lopes, D’Ambrosio e Corrêa (2016) abordam as ações da turma com relação à questão 5. A primeira delas foi uma conversa em torno do 7º princípio contido na Declaração dos Direitos da Criança, que explicita, entre outros pontos, o direito que toda criança tem de brincar e se divertir. Em seguida, os alunos fizeram um autorretrato e elaboraram um texto sobre si contendo um de seus brinquedos preferidos quando mais novos, produções que foram posteriormente socializadas entre todos. Conversaram sobre os grupos sociais aos quais pertencem; e leram os livros “Brinquedos”, de autoria de André Neves, e “Serafina e a criança que trabalha”, elaborado por Azevedo, Huzak e Porto, que possibilitaram problematizações acerca da desigualdade social. Segundo as autoras,

A experiência com o livro ajudou os alunos a se tornar conscientes da realidade das vidas de outras crianças com quem normalmente não interagem e a perceber que eles compartilham os mesmos desejos de jogar e ter brinquedos e valorizaram os brinquedos que haviam conseguido (LOPES; D’AMBROSIO; CORRÊA, 2016, p. 294).

A professora ainda organizou um estudo de campo, no qual levou a turma para conhecer crianças mais novas (3 a 5 anos), pertencentes a uma realidade socioeconômica menos privilegiada. Ela pretendeu com essa viagem mitigar possíveis indiferenças e discriminações direcionadas àquelas vivenciando condições socioculturais distintas. Seus alunos foram convidados a ler livros para as crianças da escola visitada, bem como elaborar questões com o intuito de conhecerem as atividades lúdicas que costumam praticar. Além disso, com auxílio de um artesão de brinquedos, produziram carrinhos de brinquedo para doarem à pré-escola.

Após a visita, os alunos elaboraram um texto coletivo para que todos pudessem expor suas impressões, sentimentos e reflexões. Buscaram, também, sistematizar em forma de tabela os dados obtidos com as entrevistas, comparando suas práticas com as das crianças recém-conhecidas. A partir disso,

[...] os alunos descobriram que eles próprios brincam em grupos quando estão na escola e normalmente brincam individualmente em casa, com brinquedos comerciais e jogos eletrônicos. Por outro lado, as crianças com menos privilégios tendem a brincar em grupos tanto na escola como em casa, pois não têm acesso a jogos eletrônicos e há pouco acesso aos brinquedos comerciais. São também mais propensos a brincar juntos, na rua, com jogos culturais, tais como queimada e esconde-esconde (LOPES; D'AMBROSIO; CORRÊA, 2016, p. 295).

Essas ações propostas pela professora foram consideradas atos de insubordinação criativa, por irem contra aquilo que é esperado da prática docente, levando-se em consideração o currículo formal instituído na escola. Com esse projeto, a professora trabalhou conceitos matemáticos e estatísticos atrelados a questões do mundo real das crianças, de modo que elas participaram ativamente no processo de elaboração e de resolução das problemáticas colocadas. De acordo com Lopes, D'Ambrosio e Corrêa (2016, p. 297), “Durante toda a experiência, ao realizarem as etapas de coleta, organização e análise dos dados, os alunos puderam atribuir sentido às informações, desvendando um mundo de diferenças e contradições.”

4.4.1.2 Brincar e letramento, apropriação da leitura e da escrita

Assim como na educação matemática, foram quatro os artigos encontrados associando brincadeiras com a alfabetização: T9, T10, T11 e T13. Com exceção de T13, esses estudos foram discutidos anteriormente, no tema “Transição para o Ensino Fundamental de nove anos”. Para esses autores, o brincar é fundamental para uma apropriação da leitura e da escrita de maneira significativa pela criança, ou seja, de forma não mecânica, na qual a alfabetização costuma ser colocada como decodificação de signos.

Muniz e Martínez (2015), em T13, pretendem expor como a criatividade se manifesta em situações de aprendizagem da leitura e escrita por crianças no meio escolar. De acordo com as autoras, “[...] a criatividade é uma emergência e não algo que carregamos e que se evidencia nas distintas ações e contextos que experienciamos” (p. 1042). Portanto, as pessoas consideradas criativas não têm isso como inato desde sua nascença, mas produzem novos sentidos em conversa com suas percepções construídas ao longo da vida.

As pesquisadoras destacam que a aprendizagem criativa possui uma dimensão lúdica, visto que nesse processo o sujeito se envolve por inteiro de modo espontâneo, voluntário, investigativo, acompanhado de cenários imaginários e de regras – características colocadas em diálogo com Huizinga.

Para apresentarem os modos como a criatividade emerge nas situações de aprendizagem, Muniz e Martínez (2015) se debruçaram sobre observações de um aluno e as relações que estabeleceu com a leitura e a escrita. A pesquisa ocorreu em uma escola pública entre 2012 e 2013, período em que acompanharam a criança cursando o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. As pesquisadoras descreveram momentos em que a criança interagia com as pessoas (professora, colegas) e com os objetos (livros, caderno) no contexto escolar, e ressignificava o mundo escrito a partir dos seus repertórios. A maneira como o menino (Murilo) aperfeiçoava sua escrita e a leitura foram acompanhadas de elementos lúdicos, dentre os quais estão os acima citados.

Muniz e Martínez (2015, p. 1051) perceberam que

[...] Murilo criava possibilidades de escrita que estão para além da realidade por ele experienciada em sala de aula e demonstrava consciência de estar se aventurando em um mundo de faz de conta. A imaginação foi a fonte da ludicidade na aprendizagem da leitura e da escrita e permitiu que Murilo criasse, inventasse.

As pesquisadoras defendem uma aprendizagem criativa, em contraste com o ensino por transmissão de conhecimento usualmente presente no contexto escolar, uma vez que é nessa aprendizagem que as crianças conseguem transcender as informações que lhes são colocadas. Nesse sentido, ressaltam que a dimensão lúdica é fundamental, pois aqueles que vivenciam o lúdico atuam de maneira espontânea, investigam, se voluntariam e, assim como na criatividade, ocorre em um dado momento, possui caráter instantâneo.

Em T9, como dito anteriormente, foi desenvolvido um plano de ensino que utiliza os jogos com vistas a promover o letramento entre crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretenderam, com isso, aproximar o brincar da alfabetização e do letramento. Kishimoto et al. (2011) apontam que as brincadeiras que efetivamente contribuem com o letramento são as que possuem situações imaginárias, e jogos que contam com apoio de signos e da linguagem. Segundo as autoras, “[...] a brincadeira com uso de signos inclui ao mesmo tempo os interesses e necessidades da criança e os elementos culturais e simbólicos provenientes da sociedade” (p. 199).

Baseadas na perspectiva sociocultural, Kishimoto et al. (2011) destacam a mediação como imprescindível nos processos educativos, posto que os signos só têm sentido para as crianças na medida em que elas próprias estabelecem significado por meio da ação. Desse modo, a demonstração de significados por parte do adulto não é suficiente para promover aprendizagem. As pesquisadoras reforçam que a mediação não é feita somente pelo educador, é realizada também pelos outros sujeitos, pelos objetos e artefatos culturais. Com isso, as

crianças do projeto puderam interagir com os colegas, as educadoras, brinquedos e materiais variados.

Reconhecendo a importância de as crianças expressarem suas motivações internas para conduzirem suas próprias ações, as pesquisadoras propõem diversos jogos e atividades para o letramento em português e matemática, que permitem às crianças explorarem as possibilidades de interação, ampliando seus repertórios. Kishimoto et al. (2011), em consonância com Vigotski, reforçam que a mediação não é feita somente pelo educador, é realizada também pelos outros sujeitos, pelos objetos e artefatos culturais.

Nogueira e Catanante (2011), em T10, também fundamentam seu estudo na teoria de Vigotski. As autoras defendem que a ludicidade é fundamental para a apropriação da linguagem escrita, tendo em vista que os jogos imaginários oferecem a base para o processo de aprendizagem da escrita, ao estimularem a interação da criança com os signos e seus significados. De acordo com Nogueira e Catanante (2011, p. 184),

Integrando o universo da significação a caminho da linguagem escrita, a brincadeira de faz de conta é outro momento no qual os gestos são fundamentais para a criação da representação e constitui instância privilegiada e apropriação dos comportamentos e signos de uma dada cultura, bem como de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediadas pelos signos e linguagem.

No entanto, os relatos das professoras entrevistadas, em T10, evidenciam que os trabalhos de alfabetização nem sempre se apoiavam em atividades lúdicas. Uma entrevistada comentou que identificava uma grande semelhança entre as estratégias de ensino para as crianças de seis anos e para as crianças da antiga primeira série (7, 8 anos), envolvendo alfabeto móvel, livros, revistas, músicas, cantigas, etc. Outra professora relatou que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, havia uma pressão para os professores trabalharem com alfabetização, “[...] deixando de trabalhar nessa faixa etária jogos dramáticos ou outras brincadeiras ou outras atividades mesmo de artes, que são muito mais importantes do que entrar com a alfabetização propriamente dita” (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 185, fala de professora entrevistada).

Neves, Gouvêa, Castanheira (2011), em T11, acompanharam a transição de crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental. Em sua investigação, perceberam um grande interesse em torno da escrita, por parte das crianças observadas na Educação Infantil. De acordo com as autoras, “[...] a escrita estava presente na sala de aula em diversos suportes e gêneros textuais e que diferentes participantes eram produtores ou destinatários de textos escritos” (p. 127). A principal produtora de textos era a professora, e as principais

destinatárias eram as crianças. Mas houve momentos em que as crianças também buscavam escrever.

A pesquisadora presenciou episódios em que elas se lançavam a escrever, nos momentos da rotina em que podiam brincar livremente. Uma das meninas, notando que a pesquisadora fazia anotações enquanto observava a turma, lhe pediu para escrever em seu caderno, o que foi permitido. Segundo as autoras, ela esteve entregue nessa ação por mais de trinta minutos. “À sua volta havia o barulho das brincadeiras e conversas de seus colegas, contudo ela não olhou nem conversou com as duas meninas que se aproximaram dela” (NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2011, p. 129). Mesmo sem saber escrever, a menina explorou quase todas as letras do alfabeto e a disposição das mesmas no espaço específico para escrita no caderno.

Também durante os momentos de brincadeira livre, outras crianças escreviam cartas – por meio de desenhos, garatujas e letras – para a professora, colegas e familiares; experimentavam escrever seus nomes e dos colegas na lousa, que tinham que adivinhar o que estava escrito. Esses relatos demonstram que as crianças estavam se apropriando dos usos sociais da escrita em diversos momentos, mesmo sem solicitação da docente. Ilustram, ainda, como elas aliavam o brincar e a escrita, por meio do qual atribuíam sentido à ação de escrever.

Ao acompanhar as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, Neves, Gouvêa, Castanheira (2011) notaram que houve uma redução da diversidade de gêneros textuais disponíveis. E, embora o ensino fosse predominantemente formalizado, as pesquisadoras constataram que as crianças se apropriavam ativamente dos conhecimentos que circulavam naquele espaço a partir de seus interesses, de sua curiosidade. As autoras apontaram a necessidade de maior vínculo entre o brincar e o letramento, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, mas com maior ênfase no segundo, tendo em vista a diminuição expressiva de espaços destinados às brincadeiras nesse espaço.

4.4.1.3 Educação Física

Encontramos apenas um artigo discutindo o jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no campo da Educação Física. Em T25, Falcão et al. (2012) descrevem práticas pedagógicas organizadas nas aulas de Educação Física, realizadas na escola municipal experimental da Universidade Federal do Espírito Santo. Jogos e brincadeiras foram assumidos como conteúdo central das propostas, que possibilitaram trocas entre as 25 crianças de um 4º ano do Ensino Fundamental, sua professora de educação física e os pesquisadores.

Os autores tiveram como objetivo partilhar fazeres pedagógicos produzidos com⁶ o cotidiano escolar, no campo da Educação Física.

Os autores planejaram o projeto de ensino em diálogo com a professora, o qual foi sendo (re)estruturado conforme as interações e os movimentos observados entre todos os participantes. Essa postura de abertura aos acontecimentos se deu por assumirem os estudos com o cotidiano como perspectiva de trabalho. Nela, o cotidiano é compreendido como “[...] lugar em que se formam as redes de relações que aparecem e desaparecem nos espaços-tempos subjetivos das escolas” (FALCÃO et al., 2012, p. 617). Assim, reconhecem e valorizam a complexidade das práticas criadas e recriadas pelos sujeitos que constituem esse espaço, não sendo possível nem desejável concretizar currículos prescritos.

A implementação ocorreu no primeiro semestre de 2009, e compreendeu 58 aulas e 18 encontros com a professora, destinados aos planejamentos. Os instrumentos utilizados para análise do projeto consistiram de observações, registros de fotos, vídeos, e entrevistas com a docente.

Segundo Falcão et al. (2012, p. 618),

[...] a escolha do conteúdo Jogos e brincadeiras foi feita pela própria professora, considerando-o conhecimento socialmente produzido que deve ser aprendido, assistido, refletido e modificado, de modo a promover a ampliação do universo motor e cultural dos alunos.

A partir do tema ‘jogos e brincadeiras’ como eixo central, instigaram as crianças a identificarem diversos jogos registrados em obras de arte desde o século XVI; as convidaram para compartilharem as brincadeiras que conheciam e brincavam, bem como os brinquedos que possuíam; provocaram os alunos a investigarem as brincadeiras praticadas na infância de seus familiares; promoveram espaços para que as crianças explicassem jogos escolhidos por elas a partir de suas pesquisas, e também para que elas experienciassem algumas das brincadeiras identificadas em seus estudos.

De acordo com Falcão et al. (2012, p. 623), “O trato com a brincadeira e o jogo seria uma possibilidade de compreender a criança como sujeito que produz histórias e culturas com linguagem própria, a infantil, indo além da capacidade de visualizá-la apenas como aluno” (p. 623). Cabe ressaltar que os pesquisadores, em conjunto com a professora de educação física, refletiram sobre noções de jogo, brincadeira e brinquedo no campo da educação. Assim,

⁶ Os autores adotam uma perspectiva de pesquisar com o cotidiano: “Optamos pelo uso do termo “com” por seu significado político-epistemológico ao instituir que dois ou mais sujeitos, em diálogo ou polílogo, constroem saberes com a escola, com o que está fora da escola, com a vida, com o mundo” (FALCÃO et al., 2012, p. 616, apud ALVES; GARCIA, 2008)

tiveram clareza em assumir a ludicidade entre os princípios de sua prática pedagógica, e em reconhecer que as brincadeiras possibilitaram uma aproximação com as crianças e com as infâncias.

4.4.1.4 Projetos de extensão da área da saúde

Três das publicações encontradas (T29, T30 e T31) envolveram jogos como estratégia para difusão de conhecimentos relevantes à área da saúde. Em T30 e T31, as pesquisadoras utilizaram jogos como instrumento para conscientizar crianças e a comunidade escolar acerca de parasitoses e de aleitamento materno, respectivamente. Em T29, que também envolveu discussões sobre a amamentação, jogos foram escolhidos como recurso de ensino pelas próprias crianças da turma.

Montrone et al. (2009), em T29, discorrem sobre uma ação conjunta com 38 crianças da quarta série de uma escola estadual em São Carlos (SP), a fim de promover a amamentação na comunidade escolar. As pesquisadoras alertam para a falta de conhecimento geral acerca da importância da amamentação e os cuidados que deve acompanhá-la, e descrevem esse projeto como uma possibilidade de conscientização. Reconhecem a potência que as crianças têm de levar conhecimentos aprendidos na escola às suas famílias, amigos e conhecidos. Desse modo, elas foram convidadas a se tornarem agentes na promoção do aleitamento materno para ajudarem a melhorar os índices dessa prática.

Após a aproximação com a escola, professora e a turma, as crianças foram entrevistadas em grupos para que as pesquisadoras pudessem compreender suas concepções em torno do aleitamento materno, as práticas concretizadas pelas mães em suas famílias, e suas dúvidas acerca do tema. Com base nessa sondagem, Montrone et al. (2009) organizaram atividades para mobilizar, com as crianças, informações científicas e para desconstruir alguns mitos comentados por elas. Utilizaram dinâmicas que incluíram trocas de saberes sobre as propriedades do leite materno; período de amamentação; seus benefícios e os beneficiados; dificuldades que as mães podem enfrentar; licença-maternidade e licença-paternidade; origem do leite materno; ordenha manual; entre outros tópicos.

O evento de promoção da amamentação foi organizado juntamente com as crianças, que propuseram e construíram materiais de divulgação, jogos, música e maquetes de mama. De acordo com Montrone et al. (2009, p. 454), “A elaboração desses materiais educativos aponta que as crianças, quando incentivadas a criarem seus próprios meios de ensinar, não optam pela maneira expositiva, como são ministradas as aulas dos professores no dia-a-dia”.

Em T29, apenas um jogo elaborado por um grupo de meninos foi citado: um jogo de dama adaptado. Nele, cada casa do tabuleiro continha uma pergunta, e os jogadores só poderiam mover as peças se respondessem corretamente.

A professora dessa 4ª série afirmou que as crianças relataram contar às suas famílias o que aprenderam sobre aleitamento. Uma criança entrevistada disse às pesquisadoras que conta tudo para a mãe, que lhe escuta e acredita em suas palavras. Em conclusão, Montrone et al. (2009) apontam que as crianças constroem saberes e condutas relacionados à amamentação por meio das interações estabelecidas com seus familiares e comunidade. Por fim, as autoras afirmam que os resultados do estudo “[...] indicam que crianças de quarta série do Ensino Fundamental podem ser agentes de mudança em sua comunidade escolar, levando conhecimentos e atitudes favoráveis à prática de amamentação” (p. 456).

Martins et al. (2018), em T31, também descrevem e avaliam uma ação educativa com a intenção de promover conhecimentos referentes ao aleitamento materno na educação formal, ocorrida em 2016. Esse estudo, fruto de uma tese de doutorado, contou com a participação de 99 crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, em nove escolas públicas distintas localizadas em Recife (PE). Elas foram divididas em dois grupos: o grupo controle, composto por 51 crianças de cinco escolas, e o grupo experimental, com 48 integrantes das outras quatro instituições. Todos participaram de um pré-teste e um pós-teste, compostos por uma entrevista e um questionário com finalidade de identificar o nível de compreensão acerca do tema e a caracterização socioeconômica dos estudantes.

Tratando-se de um projeto amplo, contou com apoio de auxiliares de pesquisa – estudantes da área de enfermagem - que foram capacitados pela pesquisadora principal para garantir um trabalho coeso. Apenas uma pessoa ficou responsável por realizar as intervenções com as 48 crianças do grupo experimental, que tiveram contato com um jogo desenvolvido especificamente para este projeto.

A intervenção consistiu na aplicação de um jogo de tabuleiro chamado “Trilha Família Amamenta” (MARTINS et al. 2018, p. 3) nas turmas que continham crianças do grupo experimental. Os alunos que não tiveram consentimento dos responsáveis para participar da pesquisa também jogaram, mas não foram incluídos na coleta de dados. A pesquisadora apresentou e explicou o jogo nos primeiros 10 minutos das intervenções e cada turma teve 50 minutos para explorá-lo, em grupos de cinco integrantes. Ao fim desse momento, cada criança recebeu um kit do jogo e foi solicitada a jogar com familiares e amigos pelo período de uma semana.

As crianças contaram que jogaram com irmãos, amigos, mãe, pai ou tia. Corridos os sete dias, as crianças passaram pelo pós-teste, o qual foi reaplicado 30 dias após o pré-teste. Os resultados demonstraram que aqueles que participaram da intervenção obtiveram média consideravelmente maior de acertos nos questionários sobre aleitamento materno em comparação com os integrantes do grupo controle. A quantidade de vezes que brincaram com o jogo também pareceu influenciar a aprendizagem, visto que as crianças que jogaram seis vezes ou mais apresentaram os maiores escores.

Martins et al. (2018) salientam que o jogo sozinho não promove mudança de comportamento das crianças com relação ao aleitamento materno. Para que isso ocorra, outras estratégias precisam ser implementadas.

Bragagnollo et al. (2019), em T30, objetivaram analisar uma intervenção atrelada a atividades educativas lúdicas, que teve como intuito conscientizar estudantes sobre algumas doenças mais comuns causadas por parasitoses intestinais. As autoras assumem o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem, pois “[...] o ambiente lúdico que o jogo proporciona é um excelente espaço para a promoção da aprendizagem, pois nele o sujeito enfrenta desafios, estabelece hipóteses, vivencia situações, resolve problemas e testa limites” (p. 1269).

O projeto foi implementado entre 2013 e 2015 (aproximadamente 2 anos), em uma escola pública localizada em um bairro de periferia no município de Ribeirão Preto (SP), e também contou com um pré-teste e um pós-teste, constituídos por um mesmo questionário. Ao todo, participaram 101 estudantes matriculados no 5º ou 6º ano. Segundo Bragagnollo et al. (2019, p. 1270), “As atividades lúdicas com jogos empregaram estratégias ativas de aprendizagem e compreenderam cinco jogos educativos sobre a biologia dos parasitas, incluindo ciclo evolutivo, formas de contágio, sintomas das doenças e profilaxia.”

Os estudantes tiveram 50 minutos para explorar os jogos, durante as intervenções que ocorreram uma vez por semana. Ao fim do projeto, as pesquisadoras constataram que houve mudança significativa no conhecimento dos alunos acerca dos enteroparasitas, e nos seus hábitos de higiene.

Bragagnollo et al. (2019, p. 1273) concluem que “O uso de jogos no processo ensino-aprendizagem se mostrou um excelente recurso didático e uma ótima estratégia para ações de extensão em programas de educação em saúde.” Com isso, recomendam que essa estratégia seja incorporada por educadores em geral, tendo em vista a riqueza dos jogos como recursos didáticos que envolvem o raciocínio, a motivação e a interação.

4.4.2 Jogos para o desenvolvimento de capacidades

Dentro do tema “Jogo como suporte ou instrumento para o ensino”, encontramos 3 artigos relatando o uso de jogos com o intuito de estimular o desenvolvimento de capacidades como autorregulação, atenção, percepção, entre outras consideradas fundamentais para a aprendizagem.

Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016), em T20, apresentam resultados obtidos em uma tese de doutorado que buscou “[...] investigar se o jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores [...] de alunos com história de fracasso escolar no ensino fundamental” (p. 256). As Funções Psicológicas Superiores (FPS) correspondem à “[...] memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência [...]” (p. 256). As autoras assumem como fracasso escolar a repetência em pelo menos um ano letivo, dessa forma, as crianças que participaram do estudo possuem ao menos uma reprovação no histórico escolar.

Foram realizadas intervenções com uma menina do 3º ano e dois meninos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2012. Cada criança compareceu individualmente a um total de 14 encontros, ocorridos semanalmente em horário escolar, e com cerca de 40 minutos de duração. Nesse período, tiveram contato com três jogos: de memória, cara a cara e damas, apresentados nessa sequência, seguindo uma ordem crescente de complexidade.

Ao discutir aspectos relacionados ao jogo e aprendizagem, os autores dialogaram com variados conceitos elaborados na perspectiva histórico-cultural, sob a qual orientaram sua pesquisa. Assim, as concepções acerca: do jogo; da aprendizagem segundo a zona de desenvolvimento proximal (ZDP); da importância da mediação, da linguagem, da imitação, e da interação social, foram levadas em consideração na prática proposta.

Por meio da ZDP, compreende-se que a criança possui potencial de aprender aquilo que consegue fazer com ajuda de alguém mais experiente, não necessariamente um adulto, e que está próximo de se tornar aquilo que pratica com autonomia (PINHEIRO; DAMIANI; SILVA JUNIOR, 2016). Nesse sentido, a existência de um mediador é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dito isso, durante os encontros, as pesquisadoras se empenharam em realizar a mediação entre as crianças e os jogos.

A mediação consistiu: em repetir as falas das crianças, traduzir e questionar suas jogadas, procurando fazer com que elas tomassem consciência sobre o seu modo de jogar e, conseqüentemente, pudessem autorregular seu comportamento; fornecer modelos de raciocínio; incentivar os sujeitos a imitar as jogadas da pesquisadora; ajudar, apoiar na realização de jogadas,

dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas; e elogiar as boas jogadas realizadas [...] (PINHEIRO; DAMIANI; SILVA JUNIOR, 2016, p. 257).

A avaliação dos efeitos das mediações contou com variados instrumentos: o boletim escolar, um teste de desempenho escolar com enfoque na escrita, leitura e aritmética, sub-testes, e entrevistas com as próprias crianças, suas mães e com as professoras. Além disso, a pesquisadora responsável pelas intervenções pôde perceber mudanças de comportamento e estratégias dos alunos no decorrer dos encontros.

As crianças que, inicialmente, não conseguiam seguir as regras dos jogos e jogavam sem organizar estratégias, passaram a se apropriar das regras e a realizar jogadas tendo em vista os objetivos de cada jogo. Somado a isso, os relatos das mães e professoras, bem como as notas escolares desses estudantes, permitiram às autoras inferirem que: no processo de aprender a jogar os três jogos (de memória, cara a cara e dama), as crianças desenvolveram as FPS, o que possivelmente contribuiu para uma melhora nos seus desempenhos escolares.

As mães, professoras e as crianças participantes do projeto notaram transformações significativas no seu desempenho. Elas avançaram nas habilidades de leitura, escrita e em operações matemáticas, se mostraram mais atentas nas aulas, com maior envolvimento nas propostas das docentes. A partir do progresso geral constatado, as pesquisadoras criticam a naturalização da noção de crianças com fracasso escolar. Com esses resultados, Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016, p. 262) acreditam que “[...] o uso de jogos de regras deve ser incentivado no contexto escolar, como importante ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento.”

Em T22, Ramos et al. (2017, p. 265) objetivaram “[...] analisar os efeitos da intervenção com jogos cognitivos no contexto escolar para a melhora das funções executivas, em especial da atenção, considerando sua importância no processo de aprendizagem.” Para isso, convidaram 6 meninos com idades entre sete e nove anos, matriculados no Ensino Fundamental e indicados pelas professoras por apresentarem dificuldades de atenção. No decorrer de aproximadamente seis meses, prepararam encontros semanais com grupos de 2 a 4 crianças, em decorrência das ausências ocorridas em cada atendimento.

Com base na literatura, Ramos et al. (2017, p. 266) caracterizam as funções executivas como sendo um “[...] conjunto de habilidades que, de forma integrada, permitem ao indivíduo direcionar comportamentos e metas, avaliar a eficiência desses comportamentos, abandonar estratégias ineficientes a favor de outras mais eficientes e solucionar problemas [...]”. Dentre

as funções executivas destacam a atenção e abordam a potencialidade dos jogos para praticar e melhorar essa habilidade.

O atendimento focal, realizado no contraturno escolar, seguiu um viés psicopedagógico. Por isso, as autoras não propuseram essa prática para professores, mas na “[...] atuação de psicopedagogos ou psicólogos escolares” (RAMOS et al., 2017, p. 268). As intervenções, nesse caso, foram consideradas estratégias compensatórias para possibilitar aprendizagem de crianças desfavorecidas. As crianças foram atendidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis.

Os atendimentos consistiram em registros das crianças sobre como percebiam sua própria atenção; planejamento da sessão, em que elas negociavam o que queriam jogar no dia; a intervenção por meio dos jogos com mediação do adulto; desafios da semana, a serem entregues na semana seguinte; e feedback ao fim do encontro. Os momentos de negociação costumavam vir acompanhados de conflitos, pois os meninos queriam que jogos diferentes fossem escolhidos para o dia. Com a mediação da pesquisadora e com o passar do tempo, a frequência das desavenças apresentou uma redução.

As crianças tiveram contato com uma ampla gama de jogos, tradicionais e eletrônicos, individuais ou coletivos: jogos de memória, jogos de tabuleiro, sudoku, quebra-cabeça, labirinto, dominó, damas, jogos de encaixe, de pregos e laçada, uno, dominó, pega varetas, 60 segundos, tangran, tetris, genius, entre outros. Ramos et al. (2017, p. 270) diferenciam as contribuições dos jogos individuais dos coletivos, ao indicarem que os jogos individuais envolveram “[...] a atenção concentrada, o uso da memória de trabalho, o planejamento de estratégias, sua execução e avaliação, a persistência na tentativa de solução e o autocontrole”, enquanto os jogos coletivos mobilizaram “[...] a interação entre mais de uma autoregulação e o autocontrole na interação com o outro.”

As professoras das 6 crianças foram entrevistadas antes e após a conclusão dos atendimentos para avaliarem os impactos da intervenção. Todas relataram terem notado mudanças dos alunos em suas aulas, em aspectos como redução de momentos de distração, maior compreensão e envolvimento nas tarefas propostas, maior organização, e melhoria no autocontrole, na autoconfiança e persistência. Com isso, Ramos et al. (2017) inferem que os jogos cognitivos podem contribuir significativamente para as crianças no contexto escolar, tendo em vista a melhoria das funções executivas.

Pina et al. (2010), em T14, descrevem e avaliam os efeitos de uma intervenção neuropedagógica ocorrida no âmbito das políticas públicas educacionais no Pará. A ação teve

como objetivo reduzir as dificuldades educacionais vivenciadas por crianças diagnosticadas com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ao combinar jogos educativos com sessões de estimulação cortical – no caso, emissão de ondas alfa. Assim como em T22, Pina et al. (2010) concentraram suas propostas de atividades no desenvolvimento da atenção, considerada imprescindível para o processo de aprendizagem.

As intervenções foram realizadas na Unidade Técnica de Ensino Especializado (UTEES), instituição responsável por atender estudantes com deficiência matriculados na rede pública da região. Ao todo, participaram do projeto 10 crianças com TDAH, com idades entre sete e dez anos. Os pesquisadores utilizaram dois testes como instrumentos avaliativos do processo: um de processamento mental, que mede o tempo de resposta a estímulos; e um de desempenho escolar, com enfoque na leitura e escrita.

Entre os pré-testes e os pós-testes, as crianças frequentaram 20 sessões de estímulo externo auditivo e 40 intervenções contendo as atividades lúdicas. De acordo com Pina et al. (2010, p. 74, 75), as crianças puderam escolher e explorar entre quatro jogos: “Jogo dos Absurdos”, “Jogo dos Erros”, “Jogo Onde Está?”, e “Jogo Dominó das Palavras”. Com esses jogos, instigaram os alunos a fortalecerem suas capacidades de percepção, interpretação, atenção concentrada, pensamento divergente e convergente, cooperação e respeito a todos e às regras existentes.

A comparação entre os testes iniciais e finais indicou uma mudança significativa no desempenho das crianças. O Tempo de resposta ao estímulo no início da intervenção variou entre 3 e 12 segundos, enquanto ao final da mesma, variou entre 1 e 3 segundos. Com relação ao desempenho de leitura e escrita, a média de acertos inicial foi de 11 acertos, e a média final, 22, de um total de 45. Os resultados obtidos levaram Pina et al. (2010) a concluir que a intervenção efetivada foi eficaz e proporcionou benefícios à aprendizagem dos estudantes com TDAH participantes do estudo.

4.4.3 Jogo e ensino: algumas reflexões

A proporção de artigos visando o uso de jogos com intenção de ensinar conteúdos é um indicativo da importância que esse aspecto tem na educação em geral. Dos quinze estudos sob a temática “Jogo como suporte ou instrumento para o ensino”, apenas três incentivaram o contato das crianças com jogos para promover, mais do que conteúdos, condições necessárias para o seu desenvolvimento integral para a autonomia. Além disso, entre as publicações que

focaram no ensino de conteúdos, dois terços são do campo de português ou matemática, o que demonstra o maior apreço que esses campos possuem.

Outro ponto que notamos, nos estudos aqui levantados, refere-se às teorias de aprendizagem. A de Piaget esteve predominante nas publicações da educação matemática, enquanto a de Vigotski esteve mais presente entre as autoras que focaram no letramento e na alfabetização.

Destacamos o estudo de Muniz e Martínez (2015), em T13, que foi singular ao aprofundar sobre a estreita relação entre as práticas lúdicas e a criatividade. Brougère (2008, 1998), ao refletir sobre esta questão, faz uma analogia à noção de criatividade chomskyana, do campo da linguagem. Para os autores, a criatividade é a possibilidade de reestruturar o que foi aprendido ou ouvido a partir da subjetividade do sujeito, produzindo assim, algo novo para si. Na esfera do jogo, Brougère (2008, 1998) aponta que as crianças operam criativamente ao construir sua própria cultura lúdica, com significados particulares, a partir dos elementos da cultura geral na qual estão inseridas.

De modo geral, os autores dos artigos citados reconhecem que o jogo possui potencial educativo por ser um elemento de motivação, além de possibilitar que as crianças sejam ativas, elaborem e testem hipóteses, e pratiquem a autorregulação. Apesar de serem aspectos importantes no desenvolvimento dos sujeitos, os pesquisadores, em sua maioria, se apropriam do jogo com foco nas aprendizagens escolares. Os estudos envolvendo jogos para o desenvolvimento de capacidades investigaram a possibilidade desses recursos proporcionarem melhorias a alunos enfrentando situação de “fracasso escolar”.

Elkonin (2009 [1978]) argumenta que o emprego puramente didático do jogo é muito limitado, pois deixa de lado várias outras contribuições que ele proporciona, em relação ao desenvolvimento da criança e da sua relação com o mundo. Para exemplificar essa limitação, o autor cita o jogo do armazém, utilizado como pré e pós-teste nas intervenções de Bessa e Costa (2017, 2019). De acordo com ele, esse jogo costuma ter como foco o ensino de conceitos matemáticos (medidas, pesos e valores), deixando em segundo plano as relações e o contexto de compra e venda que busca representar.

Apesar do esforço dos educadores de incorporar jogos na educação, há de pensar se esses de fato proporcionam ludicidade para as crianças. Dantas (2008) alerta que, quando se ignora o caráter livre do lúdico, a voluntariedade de quem joga, pode fazer com que o “jogador”, ao invés de jogar, trabalhe.

Resulta daí um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga

autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os “convites” para participar de uma “brincadeira” são freqüentemente convocações que não prevêm a recusa (DANTAS, 2008, p. 111, 112).

Sobre este aspecto, torna-se essencial refletir sobre a seguinte questão: em que medida as intervenções com jogos realmente abrangem jogos? Retomando as características do jogo apontadas por Huizinga (2004 [1938]) e Caillois (1990 [1958]), consideramos que esse fenômeno é voluntário, ou seja, se o sujeito é forçado a jogar, o que faz é simular estar jogando.

Além disso, Caillois (1990 [1958]) afirma que um dos motivos do jogo ser cativante é a sua abertura à incerteza, pois é acompanhada de tensão e de possibilidades para que o jogador explore diferentes ações e crie, dentro dos limites das regras. Para isso, os resultados do jogo não podem ser pré-determinados. Pensando nos estudos acima citados com objetivo de desenvolver conceitos matemáticos, parece-nos que, embora as crianças tivessem uma abertura para explorar o jogo de diferentes formas, suas ações eram direcionadas àquilo que os adultos esperavam. Como no exemplo que segue:

É interessante destacar que o uso da multiplicação foi até mesmo sugerido por alguns alunos no momento em que o jogo foi apresentado e que, no decorrer das partidas, a pesquisadora circulava entre os alunos, propondo questões que os levassem a pensar na possibilidade de usar procedimentos aditivos [...]. Mediante essas intervenções, os alunos usavam corretamente os procedimentos de cálculo, **entretanto, voltavam a utilizar a contagem unitária quando a pesquisadora se afastava do grupo** (STAREPRAVO et al., 2017, p. 24, grifo nosso).

Este trecho nos leva a questionar: será que as crianças conseguem explorar a liberdade do jogo quando estão sob supervisão do adulto? Embora os pesquisadores tenham afirmado que trabalharam com jogos, Brougère (1998) destaca que o que mais importa ao considerar uma atividade ‘jogo’ é a maneira como o sujeito brinca, seu estado de espírito. Portanto, é importante observar se as crianças estavam de fato envolvidas como num jogo, e não como numa atividade escolar formal, pois cada uma sente e vivencia a experiência de modo singular.

Freire (2003, p. 162) critica a maneira como os educadores costumam incorporar jogos em sua prática:

Pode ser que, para muita gente ligada a pedagogia, nem seja importante compreender o jogo como fenômeno, basta conhecer alguns e aplicá-los nas aulas para motivar os alunos a freqüentar a escola para embutir neles conteúdos de outras disciplinas para diverti-los ou para ensinar coisas que sequer sabemos exatamente o que são.

Nesse sentido, o autor defende que é imprescindível que os professores busquem compreender as práticas adotadas em seu trabalho. Para tanto, é importante realizar a avaliação de seu fazer, refletindo, reformulando e buscando aperfeiçoar suas propostas e sua

atuação, indo além de promover jogos com o intuito somente de motivação, ou como instrumentos de ensino de conteúdos.

4.5 Tema: Criação musical e linguagem

Nos artigos T7 e T15, são apresentadas perspectivas de ludicidade que desafiam as noções de jogo predominantes: em T7, os autores propõem olhar para a composição musical como uma brincadeira, e em T15, a linguagem é tida como jogo. As pesquisadoras relataram que, nas situações descritas, as crianças estiveram imersas, mobilizaram a imaginação e a criatividade, entre outros aspectos que podem estar relacionados ao jogo.

Maheirie e Barreto (2019), no título de T15 (“Vamos brincar de compor?”), indicam a possibilidade de a criação musical consistir em um ato lúdico. Com base na psicologia histórico-cultural, os autores entendem que a brincadeira permite uma reelaboração criativa daquilo que a criança já vivenciou, com auxílio da imaginação – processo no qual ela consegue ultrapassar o conhecido. Nesse sentido, Maheirie e Barreto (2019) desenvolveram um projeto em que as crianças foram convidadas a criar músicas a partir de elementos trazidos pelos pesquisadores.

As mediações foram feitas na disciplina de música, em três turmas do Ensino Fundamental (2º, 3º e 4º ano), pertencentes a duas escolas no sul do país. Ao todo, 58 crianças participaram do projeto, que contou com oito a dez encontros no segundo semestre de 2014. Os instrumentos de avaliação do projeto consistiram em observações e nas conversas informais.

Em meio às propostas, os alunos puderam explorar livros e instrumentos e, com esses e outros repertórios, criaram letras de músicas e melodias. Em uma das turmas,

[...] foi disponibilizado um conhecimento em torno de técnicas e conceitos musicais, assim como livros de poemas, poesias e histórias para que, a partir deles, os alunos interpretassem e **brincassem com sua decomposição e recomposição**, mudando o sentido dos poemas e adicionando palavras que achassem interessantes para o produto final, **conforme desejassem** (MAHEIRIE; BARRETO, 2019, p. 115, grifo nosso).

Neste trecho, nota-se novamente a compreensão de que o rearranjo de elementos conhecidos pode ser considerado um movimento lúdico, quando realizado conforme o desejo do sujeito que pratica essa ação.

Maheirie e Barreto (2019) comentam que os estudantes participaram ativamente do processo de criação, visto que alguns relataram continuar imersos nas invenções em momentos não escolares. Ao fim do semestre, cada turma produziu de uma a seis músicas. A

partir das observações do envolvimento e dos discursos das crianças no decorrer do projeto, os autores concluem que foi uma experiência que encorajou a ação de sujeitos coletivos e os processos de reinvenção. Assim, combatem a noção de que a criatividade é um dom de poucos, valorizam a troca de experiências e destacam os repertórios que os alunos carregam com suas vivências.

Jesus (2015), em T7, apresenta reflexões que partem de sua pesquisa de doutorado, contendo narrativas de sua experiência em 2010 como professora de 28 crianças no 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Vinhedo (SP).

Apoiada principalmente em elaborações do filósofo Ludwig Wittgenstein, Jesus (2015) destaca que, dentre as práticas socioculturais, surgem jogos de linguagem. Nesse entendimento, a linguagem é intrínseca ao seu contexto de produção, em dinâmicas que envolvem gestos, instrumentos, conhecimentos, entre outros elementos repletos de sentido. Desse modo, as concepções sobre o que a Matemática e a Educação Artística abordam é resultante dos jogos de linguagem presentes no contexto escolar. Posto isso, a pesquisadora se empenhou em vivenciar essas disciplinas com seus alunos a partir de outro ângulo, explorando interpretações e produções de sentidos distintas.

Segundo Jesus (2015, p. 224), a apropriação dos significados emitidos a partir dos usos da linguagem requer “[...] aprendizagens de regras, técnicas e procedimentos aplicados a contextos de ação e experiência [...]”, e por conta disso, os raciocínios e as compreensões encontram-se circunscritos em um jogo. A autora considera como encenações as ações e discursos das crianças, para as quais “[...] não é necessário dominar técnicas categorizadas como plásticas, artísticas ou teatrais, mas importa a linguagem em situação cotidiana, onde participam gestos e movimentos que também constituem contextos de criatividade [...]” (JESUS, 2015, p. 220).

No decorrer do artigo, a autora narra ações e discursos performados pelas crianças ao investigar obras de Piet Mondrian. O estudo sobre o autor foi disparado por uma aluna que levou para um momento de roda a imagem de uma obra do artista. Conversaram sobre como as linhas “dançavam”, “se movimentavam”, sobre como poderiam formar as figuras geométricas com um barbante, enfim, tiveram espaços-tempos para explorarem diversas hipóteses, “[...] produzindo extensões de problematizações a várias atividades que envolviam seu cotidiano” (JESUS, 2015, p. 229).

Entendemos de T7 que os jogos de linguagem estiveram acompanhados do engajamento das crianças em suas elaborações e investigações, movimentos nos quais

produziram sentidos acerca do mundo que vivenciavam. Com isso, as dinâmicas resultaram em mais aprendizagens constatadas pela docente, e que não cessaram com o fim da pesquisa.

4.5.1 Ampliando a família do jogo

As percepções de que a música e a linguagem fazem parte da esfera do jogo já foram discutidas por outros autores, como Huizinga (2004 [1938]), Gadamer (1960) e Buytendijk (1977).

Huizinga (2004 [1938], p. 7) afirma que a linguagem humana é completamente marcada pelo jogo. Segundo o autor,

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo: um mundo poético, ao lado do da natureza.

Esse movimento de jogar com os significados das coisas e dos eventos é descrito por Buytendijk (1977). De acordo com ele, estamos constantemente jogando com as imagens, que por sua vez, jogam conosco. O autor compreende “imagem” como sendo um objeto ou acontecimento aberto às possibilidades e à fantasia. Nesse sentido, os objetos e fenômenos que são vistos como definidos pela técnica e pela razão não estão em seu caráter de imagem, pois não possuem uma abertura a interpretações outras.

Esse aspecto foi bem destacado por Jesus (2015), que buscou promover situações para que as crianças brincassem com os possíveis significados das imagens apresentadas e pesquisadas. Nesse movimento de jogar com a linguagem, dialogando com seu cotidiano, as crianças foram produzindo sentidos sobre as imagens que surgiam diante delas. Essa concepção aparece consoante a Gadamer (1960, p. 110 apud BUYTENDIJK, 1977, p. 66): “São também os jogos de linguagem pelos quais nós, como aprendizes – e quando deixamos de sê-lo? –, nos elevamos à compreensão do mundo”.

Buytendijk (1977) destaca também que, ao jogar com as palavras, as crianças não apenas evocam aquilo que está ausente, mas enriquecem a comunidade entre os sujeitos a partir das interações que estabelecem por meio desse jogo. Quanto à música, afirma o autor:

Quando toco música, produzo, a partir de um impulso de tensão, um som que pela audição volta para mim, causando nova tensão. Tocar música é brincar *com* música, que brinca conosco. [...] o som extraído do instrumento, *dado* pelo instrumento, é um “como” pático, que contém possibilidades. Quando tocamos música, os acordes, os sons, os tons brincam conosco. Nesse jogo existe, portanto, o vaivém de tensões e relaxamentos, pois a plasticidade acústica manifesta-se em suas dimensões pseudo-espaciais

como um parceiro dinâmico em tensão e relaxamento (BUYTENDIJK, 1977, p. 68, 69, grifos do autor).

Huizinga (2004 [1938]), ao comentar que o violinista também joga, inclui os músicos no mundo do jogo. Se estão imersos em situações acompanhadas de “[...] ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo” – características lúdicas –, então jogam com a música.

Embora Caillois (1990 [1958]) não tenha incluído a música em seus exemplos de jogos, o autor discute duas dimensões do jogo que podem ser associadas à composição musical: a *paidia* e o *ludus*. De acordo com o autor (p. 48), *paidia* “[...] abrange as manifestações espontâneas do instinto do jogo [...]”, e emerge acompanhada de uma agitação imediata e desregrada, tendo como essência o improvisado e a ausência de regras. À esta dimensão, complementa-se o *ludus*, que lhe confere a tensão proporcionada pelo jogo. Este, aparece em forma de regras às quais os jogadores se submetem fielmente para posteriormente sentirem o prazer de sua superação. Segundo Caillois (1990 [1958], p. 50), o *ludus*

Surge como complemento e adestramento da *paidia*, que ele disciplina e enriquece. Dá azo a um treino e conduz normalmente à conquista de uma determinada habilidade, à aquisição de um saber prático relativo ao manejo deste ou daquele aparelho ou à aptidão para a descoberta de uma resposta satisfatória a problemas de ordem estritamente convencional.

Tomando por referência os relatos apresentados por Maheirie e Barreto (2019) podemos notar a ocorrência do jogo musical atrelado ao jogo de linguagem: antes mesmo dos adultos solicitarem a elaboração de uma letra para a música que seria criada pela turma, uma aluna já havia se empenhado em colocar suas ideias no papel, o que provavelmente ocorreu de maneira espontânea e improvisada (*paidia*). A própria criança sugeriu que a turma pudesse ver a letra para juntos modificarem antes de criarem a melodia. A estudante que escreveu a letra poderia tê-la guardado para si, mas se lançou com entusiasmo ao desafio de submeter sua produção às sugestões dos educadores e dos colegas para transformá-la em música (*ludus*). Assim como em T7, as crianças puderam brincar com as palavras e com a linguagem, para produzir combinações novas.

Certamente não podemos afirmar que todos brincaram com a linguagem e com a música. Se as crianças se preocuparam demasiadamente com as técnicas e uma forma “certa” de escrever, ao se envolverem com as atividades, as palavras e a música não podem ser consideradas objeto lúdico no sentido discutido por Buytendijk (1977, p. 68):

O objeto lúdico nunca possui o caráter de um “objeto”, de uma “coisa” cujos traços são reconhecidos aos poucos pela técnica e pela razão. Joga-se não “algo determinado”, mas apenas com algo que somente ganha forma pelo

contato, pelo processo dialético circular de estímulos e resposta, de mover e ser movido.

As pesquisadoras em T7 e T15 nos mostram quão amplo pode ser o conceito de jogo. Fenômenos que não estamos habituados a considerar como sendo jogo ou brincadeira, mas que, a depender de como os sujeitos percebem a situação e nela se envolvem, podem ser considerados lúdicos.

4.6 Influências sobre os jogos das crianças

Os artigos lidos nos possibilitam refletir sobre as influências que as crianças têm sobre as suas brincadeiras e jogos, lembrando que as atividades lúdicas não são “naturais” da infância, são aprendidas a partir das interações (BROUGÈRE, 2008 [1998]). Todas as publicações que foram incluídas nesta discussão já foram apresentadas em algum dos temas anteriores.

Talvez a influência mais forte sobre o jogo das crianças venha dos adultos. Afinal, se jogam na escola, é porque os adultos lhes permitiram isso, e devem fazê-lo nas condições planejadas por eles. Com isso, a natureza da brincadeira ou do jogo é muitas vezes delimitada pelos mais velhos. Pensando no material por eles concedido, Benjamin (1984, p. 96) discute que o brinquedo é um confronto dos adultos com a criança:

Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

É o que indicam os estudos aqui apresentados: no contexto escolar, boa parte dos pesquisadores relataram a promoção de recursos lúdicos com finalidades didáticas. Dessa forma, os jogos que não tinham potencial de apresentar benefícios – de acordo com o que era esperado pelos educadores –, eram relegados a segundo plano, podendo ocorrer apenas no recreio ou nas brechas encontradas pelas crianças. Nas pesquisas que possibilitaram mais de um jogo para as crianças, a sua liberdade estava restrita a escolher entre os jogos disponíveis.

A pesquisa apresentada por Lopes, D’Ambrosio e Corrêa (2016), em T8, nos fornece subsídio para pensarmos sobre a relação entre as brincadeiras e jogos praticados pelas crianças e sua situação socioeconômica. Nesse estudo, o jogo é pensado como gerador de reflexões a respeito de questões sociais, como a desigualdade e os direitos à ludicidade. As próprias crianças de uma escola particular, ao entrevistarem crianças de outra escola, perceberam as diferenças entre suas práticas lúdicas: enquanto elas costumam jogar sozinhas

em casa, com jogos eletrônicos, as crianças entrevistadas normalmente jogam em grupos tanto na escola quanto em casa, por não terem condições econômicas para adquirirem brinquedos comerciais e jogos digitais.

Partindo dessa perspectiva, percebemos que as influências que as crianças sofrem em torno de suas formas de jogar, e os brinquedos com os quais brincam, vão muito além dos adultos com quem convivem, pois estes estão imersos em um contexto mais amplo.

Brougère (2008 [1998]) discorre com profundidade a relação da criança com a cultura lúdica em que está inserida. O autor nos lembra que, como qualquer cultura, é viva, pois é produzida pelos sujeitos nela presentes. As crianças reproduzem as brincadeiras e os jogos que aprendem, mas também os ressignificam, criando novas formas de brincar e jogar. Falcão et al. (2012), em T25, ilustram a transformação que ocorre nas atividades lúdicas praticadas ao longo do tempo: a professora de Educação Física, ao perguntar às crianças sobre as brincadeiras que conheciam e praticavam, ouviu várias que já conhecia, mas também algumas que não foram comuns em sua trajetória de vida, como pique-sardinha, encantado e guerra dos mundos.

As significações que circulam pela cultura atingem, inclusive, os brinquedos nela presentes (BROUGÈRE, 1977). Assim, segundo o autor, eles são uma reprodução da realidade, mas de uma realidade selecionada. Como exemplo, o filósofo cita a histórica tendência de representar esses materiais como sendo específicos a meninos ou a meninas.

O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o universo “feminino” tradicional em detrimento do externo, do universo do trabalho (BROUGÈRE, 1997, p. 44).

Para os meninos, por outro lado, são frequentes os brinquedos pertencentes ao universo do automóvel, do transporte e da guerra. Dessa forma, as crianças estão constantemente diante de uma imagem cultural que é destinada a elas. Como afirma Brougère (2008 [1998]), a cultura lúdica não se encontra isolada da cultura geral, por isso, os elementos que compõem a dimensão lúdica são constantemente abastecidos por essa esfera mais ampla que, a princípio, nada tem a ver com jogo. O ambiente, os materiais disponíveis, as relações estabelecidas, os discursos, são alguns dos componentes da cultura geral que interferem na cultura lúdica.

Outro elemento da cultura geral que influencia as brincadeiras das crianças é a mídia. Assim destaca Brougère (2008 [1998], p. 28):

Alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. A televisão assim como o brinquedo transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional.

Azevedo e Betti (2014), em T18, abordam a relevância da mídia entre as crianças do 1º ano acompanhadas no estudo. Em seus discursos e brincadeiras, citavam ou incorporavam personagens midiáticos. De acordo com os autores, “Muitos estudos já evidenciaram que os desenhos, os filmes, as propagandas e a internet influenciam os brinquedos e as brincadeiras das crianças” (p. 266).

Não bastasse as forças dos adultos e da cultura atuando sobre as escolhas lúdicas das crianças, elas precisam ainda enfrentar disputas entre seus pares. Em T22, por exemplo, Ramos et al. (2017) relatam como as crianças participantes da pesquisa precisaram negociar entre si para decidir quais jogos iriam explorar em cada intervenção. Era necessário que algumas cedessem para que chegassem a um consenso sobre o que jogar, o que nem sempre era fácil. O estudo de Wenez (2011, 2012), em T1 e T2, nos mostra como as brincadeiras que as crianças escolhem podem ser resultado de pressões de outros estudantes. Como discutido anteriormente, se os sujeitos fogem à regra, viram alvo de chacota e de críticas entre os colegas. Assim, a tendência era de os meninos se envolverem com jogos “de meninos”, enquanto as meninas ficavam nas brincadeiras “de meninas”.

Percebemos, então, que as brincadeiras das crianças estão longe de serem livres, estão circunscritas em instâncias que legitimam ou condenam determinadas atividades, e cabe a elas se enquadrarem àquilo que é esperado delas. Sem deixar, entretanto, de transformar a cultura na qual estão inseridas. Afinal, como enfatiza Brougère (2008, [1998]), as crianças são co-construtoras da cultura lúdica: a impregnação cultural na qual estão inseridas

[...] está longe de ser um condicionamento. Trata-se sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, a negá-las (BROUGÈRE, 1997, p. 50).

Com isso, o autor contesta a noção de que as crianças são seres passivos, sujeitos a um processo de desenvolvimento que já está dado. Ao contrário: as crianças são ativas e geram confrontos às pressões colocadas sobre elas. Por meio da criação, negam a reprodução passiva e transformam seu mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar em que medida as brincadeiras e os jogos estão presentes na realidade escolar brasileira, qual a sua natureza e como são promovidos pelos educadores e pesquisadores a partir dos trabalhos publicados sobre o tema. Para isso, tivemos como foco a seguinte questão: Como a temática jogo é tratada em estudos empíricos publicados em revistas brasileiras da Faculdade de Educação da UNICAMP e da base de dados Scielo?

A partir do levantamento bibliográfico, encontramos 32 artigos, organizados em cinco temas para discussão: Transição para o Ensino Fundamental de nove anos (11 artigos); Jogo, gênero e sexualidade (3 artigos); Jogos e recursos digitais (4 artigos); Jogo como suporte ou instrumento para o ensino (15 artigos); e Criação musical e linguagem (2 artigos). Destes, 8 foram obtidos através de revistas da Faculdade de Educação da UNICAMP, e 24 na base Scielo.

Essa proporção de artigos entre os temas nos revela duas grandes preocupações entre as pesquisadoras. A preocupação predominante foi a de propor e analisar a eficácia do uso de jogos com propósitos pedagógicos (conteúdo e/ou habilidades). A segunda maior, foi a de estudar a situação enfrentada principalmente pelas crianças de seis anos na transição para o Ensino Fundamental de nove anos, estendendo a análise, em alguns estudos, para as professoras, gestores e famílias.

Os artigos alocados no tema ‘Transição para o Ensino Fundamental de nove anos’ nos ajudam a perceber como é abrupta a transição das crianças da Educação Infantil para o ciclo seguinte, tendo negadas as suas necessidades de momentos de ludicidade, de movimento e de interação entre si. Revelam o quanto as brincadeiras e os jogos são escassos nas escolas, especialmente a partir do Ensino Fundamental, e identificam quais tipos de atividades lúdicas ocorrem nesses espaços. Os esportes e os jogos considerados ‘de regras’ são os mais frequentes, sendo as brincadeiras (jogos de faz de conta) pouquíssimo estimuladas pelos educadores. Quando ocorriam, normalmente partiam da iniciativa das próprias crianças nas brechas que encontravam para brincar. Boa parte das autoras neste tema enfatizam a importância das brincadeiras, mas é justamente esse tipo de jogo, com foco em situações imaginárias, que é o mais ausente na escola. As pesquisadoras deste tema também nos provocam a pensar nos fatores que influenciam na adoção (ou não) dos jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar. Neste trabalho, destacamos a cultura escolar; os recursos

materiais e infraestrutura; a permanência do currículo da 1ª série no 1º ano; e a formação inicial, formação continuada e recursos humanos.

As publicações apresentadas no tema ‘Jogo, gênero e sexualidade’ indicam como as noções de ‘feminino’ e ‘masculino’ se esboçam nas interações estabelecidas entre as crianças. Em conversa com outros estudos, identificam e problematizam brincadeiras e jogos generificados, nos quais as crianças estão sujeitas a se enquadrar naquilo considerado “normal”. Apesar disso, notam que, por meio de atitudes lúdicas, também conseguem subverter as normas vigentes, ultrapassando momentaneamente a linha divisória entre os sexos.

Nos temas ‘Jogos e recursos digitais’ e ‘Jogo como suporte ou instrumento para o ensino’, a maioria dos autores foca nas contribuições do jogo para aprendizagens escolares. No primeiro, os autores destacam a necessidade de adequar os recursos de ensino à cultura digital na qual as crianças estão inseridas. No segundo, as autoras defendem os recursos lúdicos como estratégia de ensino que vai contra a simples transmissão de conhecimento. Apesar disso, a maior parte das propostas esteve restrita às pesquisas. Foram poucas as considerações sobre possíveis entraves e condições necessárias para efetivar essas práticas no contexto escolar, como infraestrutura, equipamentos e formação docente. Dentre esses dois temas, somente quatro artigos contaram com a participação das professoras no decorrer do processo relatado e, em algumas intervenções, as docentes não presenciavam o projeto – o que nos leva a questionar se as pesquisas foram formativas para as professoras.

Por fim, o tema ‘Criação musical e linguagem’ nos convida a repensar os fenômenos que consideramos como sendo jogo, ao tratar a composição musical e a linguagem como atividades lúdicas. As pesquisadoras incluídas nessa temática narram suas experiências compartilhadas com as crianças, e retratam como algumas delas participaram das propostas de maneira lúdica. Reafirmam, com isso, que diversas atividades podem ser entendidas como jogo, a depender do envolvimento do sujeito com a situação.

Os artigos apresentados apontam a importância do jogo e da brincadeira sob diferentes perspectivas e, por meio dos seus achados e discursos, revelam o desafio de transformarmos (professores e pesquisadores) nossa compreensão em torno dessa questão, visto que ainda são recorrentes a ênfase no jogo utilitário e a concepção de que o jogo é supérfluo. Isso é evidente já nos dois primeiros temas. No primeiro, a quase totalidade das autoras que defendem a importância das brincadeiras e dos jogos por si mesmos, conseguiram apenas relatar como essa visão não está presente na escola, e, quando presente, é de modo escasso. No segundo, a

pesquisadora comenta como os jogos que ocorrem no recreio não são considerados importantes, visto que os adultos da escola acompanhada estranharam o seu interesse por esse momento da rotina escolar das crianças.

Dentre os estudos obtidos no levantamento bibliográfico, foram citadas as seguintes contribuições do jogo para a Educação: para o desenvolvimento integral dos sujeitos; para a socialização e coletividade; para mediar o desenvolvimento do pensamento abstrato e da memória lógica; para a aquisição da linguagem escrita; para preservar e transformar a cultura; para se relacionar com o mundo; para o desenvolvimento motor; para lidar com sentimentos e afetos; para desenvolver a atenção, percepção, memória e autorregulação; para motivar a aprendizagem de conteúdos formais e informais; para provocar reflexões, entre outros.

Ao refletir sobre a leitura de todos os artigos, podemos notar a diversidade de forças que influenciam nas brincadeiras e nos jogos das crianças. Embora sejam frequentemente entendidos como atividades livres, percebemos o quanto estão sujeitas a direcionamentos do ambiente, dos adultos, da mídia, da cultura e dos próprios pares.

Mais da metade dos estudos empíricos encontrados adotaram como instrumento de pesquisa a observação, entrevistas e/ou questionários, focando, desse modo, em investigar a realidade escolar. Nove artigos descreveram intervenções pedagógicas ou sociais, mas que foram experiências pontuais referentes ao momento das pesquisas. Seis artigos se basearam em relatos de experiência, narrando a realização de projetos de ensino. No entanto, apenas dois destes artigos relataram o desenvolvimento de um plano de ensino para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que, desses, um esteve restrito às aulas de Educação Física.

De modo geral, as pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico contribuem com um panorama da situação das brincadeiras e dos jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses estudos são suficientes para percebermos a urgência de propostas e de ações para que os direitos das crianças ao lúdico sejam garantidos. Cabe agora pensar em estratégias para assegurar esses direitos, levando em consideração os vários limites colocados sobre todos os atores sociais.

Como, neste trabalho, nos atentamos apenas para periódicos indexados na base Scielo, para além dos pertencentes à Faculdade de Educação da UNICAMP, existe a possibilidade de outros estudos não terem sido contemplados, por terem sido publicados em outras revistas. Ao mesmo tempo, o levantamento se restringiu a artigos acadêmicos, desconsiderando outros tipos de trabalhos acadêmicos.

Em uma palestra proferida em setembro de 2017, o filósofo Mário Sérgio Cortella compartilhou a seguinte reflexão: “Morrer é ser esquecido: enquanto alguém lembrar de você, você continua vivo” (apud ARAÚJO, 2017). Apesar de estar se referindo a pessoas, podemos transferir esse pensamento para a dimensão do jogo. Se morrer é ser esquecido, então deve ser por isso que o jogo nunca morre. Se a maioria dos adultos está esquecendo da imensidão do jogo, da beleza e seriedade em brincar, em mergulhar na imaginação, em viver momentos que não podem ser vividos na esfera da realidade cotidiana, as crianças estão aqui para manter viva e latente essa memória. A escola, sendo espaço de interação e formação dos sujeitos, precisa legitimar o jogo e compreender a sua totalidade.

Na Educação, reconhecer toda a riqueza que o jogo proporciona requer entender que ele promove muito mais do que a aprendizagens de conteúdos ou de habilidades, mas oferece condições para que os sujeitos se constituam e se transformem. Ao interagir no jogo, os jogadores constroem seu mundo e sua identidade. Interagem também com o mundo, com as ideias, com a cultura, com seus pares, com os sujeitos. O jogo é rico por si só, mobiliza os sujeitos, os envolve, e os coloca em contato com a sua humanidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEN. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Disponível em: <<http://reben.com.br/revista/>>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- ARAÚJO, C. **Provocações de Cortella destacam a reflexão sobre a vida e o tempo**. Disponível em: <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/820190/provocacoes-de-cortella-destacam-a-reflexao-sobre-a-vida-e-o-tempo>>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 35–51, abr. 2011.
- ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, n. 53, p. 46–53, 1992.
- AVANÇO, L. D.; LIMA, J. M. **A concepção aristotélica acerca dos jogos e dos divertimentos e suas implicações pedagógicas**. Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais. In: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E IMAGEM NAS ÉPOCAS ANTIGA E MEDIEVAL. Universidade Estadual de Maringá: set. 2011.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 21, 2014.
- BARCELOS, M.; SANTOS, W. DOS; FERREIRA NETO, A. Aprender na Educação Física: Diálogos com as crianças e a professora. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, 2016.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BESSA, S.; COSTA, V. G. DA. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, 2017.
- BESSA, S.; COSTA, V. G. DA. Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 63, p. 155–176, abr. 2019.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, Ministério da Educação, 2007. p. 33–45.
- BRAGAGNOLLO, G. R. et al. Playful educational intervention with schoolchildren on intestinal parasitosis. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 5, p. 1203–1210, out. 2019.
- BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 out. 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/98**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. p. 102–143.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BROUGÈRE, G. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. In: **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 41–51.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar E Suas Teorias**. Tradução: Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008. p. 19–32.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. Antropologia cultural. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977. v. 4p. 63–87.

CAILLOIS, R. Definição do jogo. In: CAILLOIS, R. (Ed.). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução: José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990. p. 23–30.

CAPES. **Qualis Periódicos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CBCE. **Políticas Editoriais**. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/about/editorialPolicies#custom-1>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. C. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659–675, 2011.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. DE. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 113–143, 2006.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Ed.). **O brincar e suas teorias**. Tradução: Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008. p. 19–32.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Sobre a revista**. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

ELKONIN, D. B. O jogo e o desenvolvimento psíquico. In: ELKONIN, D. B. (Ed.). **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª Edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 397–421.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 615–631, set. 2012.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 66, 15 jan. 2018.

FREIRE, J. B. O jogo e suas implicações pedagógicas. In: FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. (Eds.). **Educação Como Prática Corporal**. São Paulo (SP): SCIPIONE, 2003.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Quem somos - Uma história de sucessos e realizações**. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/institucional/quem_somos.aspx>. Acesso em: 21 out. 2020.

GARCEZ, J. L. A. DA F.; MACIEL, F. R.; CARDOSO, V. M. B. Considerações ergonômicas para aplicação de mídia em ambientes educacionais para crianças do ensino fundamental. **Production**, v. 22, n. 2, p. 284–295, 5 abr. 2012.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 3–31.

INEP. **Sobre a Revista**. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/about>>. Acesso em: 29 out. 2020.

JESUS, F. R. DE. Isso tudo é um grande baile: Narrativa de jogos de cenas performados por/com crianças do Ensino Fundamental. **Zetetiké**, v. 23, n. 43, p. 24, 2015.

JPHYEDUC. **Sobre a Revista**. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/about>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, p. 229–245, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Ed.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13–43.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Ed.). **O brincar e suas teorias**. Tradução: Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008. p. 19–32.

LOPES, C. A. E.; D’AMBROSIO, B. S.; CORRÊA, S. A. Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática. **Zetetike**, v. 24, n. 3, p. 287, 2016.

MAHEIRIE, K.; BARRETO, F. R. “Vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical formal. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 107, p. 111–123, jan. 2019.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. DE M. L. DA. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309–320, ago. 2015.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 5, 15 jan. 2018.

MARTINS, F. D. P. et al. Effect of the board game as educational technology on schoolchildren’s knowledge on breastfeeding. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 26, n. 0, 3 set. 2018.

MEC. **e-MEC: Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ=>>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MENDONÇA, J. G. R. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 3, p. 11, 2008.

MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (EDS.). **Educação Comparada**. 3. ed. Brasília: Inep/MEC, 2004.

MONTRONE, A. V. G. et al. Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, n. 31, p. 449–459, dez. 2009.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D.; OLIVEIRA, M. R. F. DE. **O lúdico na formação continuada das professoras de educação infantil**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais...** In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba: 2015.

MUNIZ, L. S.; MARTÍNEZ, A. M. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 1039–1054, 10 abr. 2015.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. DE; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 121–140, abr. 2011.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 175–190, abr. 2011.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança - 1959**. Disponível em: <[>](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html). Acesso em: 14 set. 2020.

PAULA, B. H. DE; VALENTE, J. A. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, n. 1, p. 9–28, 15 jan. 2016.

- PIAGET, J. Part two - Play. In: **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. Tradução: C. Gattegno; Tradução: F. M. Hodgson. London, UNITED KINGDOM: Routledge, 1999. p. 87–212.
- PINA, I. L. et al. Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - no âmbito das políticas públicas do Estado do Pará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 66, p. 65–84, mar. 2010.
- PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JUNIOR, B. S. DA. O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 255–264, ago. 2016.
- PRODUÇÃO. **About Production**. Disponível em: <<http://www.prod.org.br/>>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- PRPG UNICAMP. **Avaliação CAPES**, 2019. Disponível em: <<http://www3.prpg.gr.unicamp.br/sites/site1/index.php/avaliacao-capes/>>. Acesso em: 14 dez. 2020
- RAMOS, D. K. et al. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 265–275, ago. 2017.
- RBEFE. **Sobre a Revista**. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/about>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- REIS, C. D'ÁVILA; PARAÍSO, M. A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1243–1266, 2013.
- RETONDAR, J. **Teoria do jogo: A dimensão lúdica da existência humana**. Edição: 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- RIBEIRO, R. J. et al. Teorias de Aprendizagem em Jogos Digitais Educacionais: um Panorama Brasileiro. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 1, 4 ago. 2015.
- RLAE. **Sobre a Revista**. Disponível em: <<http://rlae.eerp.usp.br/section/1/sobre-a-revista>>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ROCHA, M. S. P. DE M. L. DA. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 203–212, dez. 2009.
- ROCHA, M. S. P. DE M. L. DA; PASQUAL, M. L.; FERREIRA, M. C. Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 213–231, abr. 2012.
- ROCHA, M. S. P. DE M. L. DA; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 102, p. 237–258, ago. 2017.
- RODARI, G. O Homem de Orelhas Verdes. In: TONUCCI, F. (Ed.). **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROMANO, G.; FREIRE, D. **Escolas sem livros, sem quadra, sem aulas**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/sem-livro-sem-biblioteca-sem-estrutura/>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- SANTOS, W. O. DOS; SANTANA, S. J. DE. Os Jogos Digitais São Realmente Melhores que os Jogos Tradicionais para Ensinar Matemática? Uma Análise sob a Concentração dos Estudantes. **RENOTE**, v. 16, n. 1, p. 1–10, 21 jul. 2018.
- SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **RENOTE**, v. 6, n. 1, p. 1–10, 30 jun. 2008.
- SCIELO. **Psicologia Escolar e Educacional: About the journal**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/revistas/pee/iaboutj.htm>>. Acesso em: 29 out. 2020a.
- SCIELO. **Bolema - Sobre a revista**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/revistas/bolema/paboutj.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2020b.

SCIELO. **SciELO - Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SEB/MEC. **Relatório de Gestão (Orçamentário e Financeiro) Exercício 2006**. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb-1/rg_seb_mec_2006.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SEB/MEC. **Relatório de Gestão (Orçamentário e Financeiro) Exercício 2007**. Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb-1/rg_seb_mec_2007.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020

SEB/MEC. **Relatório de Gestão Exercício 2009** Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12752-relatorio-gestao-2009-seb-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2020

SPOLAOR, G. DA C.; GRILLO, R. DE M.; PRODÓCIMO, E. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola.pdf. **Corpoconsciência**, v. 24, p. 144–156, 2020.

STAREPRAVO, A. R. et al. Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 21–31, abr. 2017.

UFRGS. **Educação & Realidade**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 28 out. 2020.

UNESP. **A Revista**. Disponível em: <<https://interface.org.br/a-revista/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VALLE, L. **No Brasil, problema da educação é falta de recursos, não de gestão, aponta professor da USP**. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/no-brasil-problema-da-educacao-e-falta-de-recursos-nao-de-gestao-aponta-professor-da-usp/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

VALLETTA, D.; BASSO, M. A ubiquidade dos games no ensino da matemática. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 782–796, 26 jun. 2019.

VASCONCELLOS, C. DOS S. Sobre o Trabalho da Equipe Diretiva no Processo de Mudança da Prática Pedagógica: por uma Gestão Democrática. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009. p. 51–68.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, p. 23–36, 1933 2008.

VILELA, P. R. **Falta de recursos prejudica desenvolvimento, diz confederação**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-06/falta-de-recursos-prejudica-desenvolvimento-diz-confederacao>>. Acesso em: 23 out. 2020.

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2. ed. Criciúma, SC: UNESC e ANNABLUME, 2017.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENETZ, I. Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. **Proposições**, v. 22, n. 2, p. 133–149, ago. 2011.

WENETZ, I. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 87, p. 199–210, ago. 2012.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117–128, mar. 2013.

ZAGO, C. U. **A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese de doutorado**, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3655/1/423222.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020