



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES

**O USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA - CE

2016

ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES

**O USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança - EIXO: Práticas lúdicas, discurso e diversidade cultural.

Orientador: Prof. Dr. Messias Dieb

FORTALEZA - CE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M51u Menezes, Eliziete Nascimento de.

O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Fortaleza / Eliziete Nascimento de Menezes. – 2016.

130 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

1. Jogo. 2. Brincadeira. 3. Prática docente. I. Título.

CDD 370

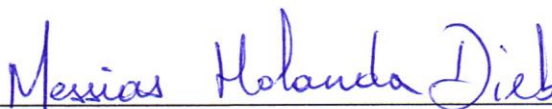
ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES

**O USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança - EIXO: Práticas lúdicas, discurso e diversidade cultural.

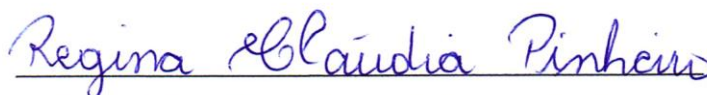
Aprovada em 30/06/2016.

BANCA EXAMINADORA




PROF. DR. MESSIAS HOLANDA DIEB (UFC)

PRESIDENTE-ORIENTADOR



PROFA. DRA. REGINA CLÁUDIA PINHEIRO (UECE)

PRIMEIRA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO (UFC)

SEGUNDA EXAMINADORA

A Deus.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Messias Holanda Dieb, pela excelente orientação.

Ao Prof. Dr. Júlio César Rosa Araújo, pelas contribuições por meio de diálogos, sempre que por mim fora solicitado.

Às professoras participantes da banca examinadora Ana Paula de Medeiros Ribeiro e Regina Cláudia Pinheiro, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Às professoras da Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela disponibilidade em participar e tempo concedido nas entrevistas.

Aos diretores das diferentes escolas em que pesquisei entre os seis Distritos Educacionais que são distribuídos na cidade de Fortaleza, por consentirem-me a oportunidade de realizar meu trabalho de campo em suas escolas.

Aos meus amigos de faculdade da turma de pedagogia dos quais nunca me desliguei e que me ajudaram com minhas demandas, inclusive a encontrar as escolas para realizar a pesquisa, em especial, Diana, Jacqueline, Neidyana e Edilmar.

À Escola Municipal Cônego Francisco Pereira da Silva e seu grupo gestor, diretora e vice-diretor, pelo apoio na difícil tarefa de conciliar estudo e trabalho.

Aos meus coordenadores Janaína, Diana e Elton, por me abrir as portas da sala da coordenação e permitir meus momentos de estudo e pesquisa sempre que precisei.

À minha formadora do PNAIC, Rafaela Falcão, pelo apoio, compreensão e amizade cultivada no trabalho na PMF. Também não poderia esquecer de Gleide e Diana Pio Monteiro, por me ajudarem quando precisei e me acolherem de braços abertos.

Aos colegas de turma ingressos no mestrado de 2014, pelas reflexões, críticas, sugestões recebidas e amizades construídas ao longo desta caminhada.

Aos amigos que fiz na pós-graduação que, independente da linha de pesquisa ou eixo temático, de serem do mestrado ou doutorado, alunos ou professores, me deram a oportunidade de conviver, aprender e crescer junto.

Ao grupo LUDICE e às professoras Fátima Vasconcelos e Veriana Colaço, pelos momentos de estudo que muito me enriqueceram, por meio de ensinamentos e construção de vínculos de conhecimento.

À Josélia de Lima, por tantas vezes que me recebeu em sua casa para me ajudar com as atividades desafiadoras advindas do curso. Mais que uma amiga, você é para mim como uma irmã.

À Núbia Agustinha e Marcelle Cabral, que também me ajudaram desde o início da minha caminhada na pós-graduação e por quem desde outrora eu já nutria carinho especial e amizade.

À LIDELEC, pelas contribuições, muitas vezes, recebidas nas reuniões da linha e outras vezes nos bastidores entre as amigas que cultivei.

Às professoras da PMF recém-ingressas na pós-graduação, principalmente da linha LIDELEC que, em uma parceria feita com os estudantes da pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará, uniram forças conosco na luta junto à SME pela liberação para estudo e consequente conquista advinda do afastamento.

À minha família, por tanto apoio e encorajamento sempre que precisei ao longo desses dois anos.

A todos, meu muito obrigada.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Paulo Freire).

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar os usos que os professores de 1º. e 2º. anos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as interpretações e adaptações feitas a esses jogos na dinâmica da sala de aula e seus respectivos significados. Para dar conta desse objetivo, apoiamos-nos teoricamente nos conceitos de autores que versam sobre a função social e significado do brinquedo, da brincadeira e do jogo (BROUGÈRE, 1998; 2002; 2004; KISHIMOTO, 1999; 2003), bem como de pesquisadores que tratam da autonomia, da experiência e da prática docentes (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2003; 2007). Como percurso metodológico, optamos por pesquisa qualitativa. O trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade, a construção e as análises dos dados foram realizadas à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo, utilizando para isso os textos das entrevistas por meio de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto. A análise dos dados nos permitiu perceber que, acerca das orientações pedagógicas recebidas, a maioria das professoras responderam que não foram orientadas para o trabalho com os jogos. Além disso, as adaptações feitas pelas alfabetizadoras na atividade com os jogos pedagógicos do PNAIC aconteceram nas modalidades de apoio na realização de ditado de palavras, mescla de jogo e atividades, suplemento para outras necessidades didáticas, adaptações por mudança de regras, mero passatempo, rodízio com e a partir dos jogos. Portanto, podemos concluir que existe uma lacuna a ser preenchida quanto à formação continuada que deveria orientar as alfabetizadoras para o trabalho com este tipo de jogos e também que as professoras fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais, entre outros saberes destacados por nós nesta pesquisa. Dessa maneira, percebemos um interesse por parte das docentes em desempenhar um trabalho produtivo, dinamizar as aulas, e alcançar as crianças em diferentes níveis de escrita, sob o intuito de alfabetizá-las.

Palavras-chave: Jogo. Brincadeira. Prática docente.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the uses that the 1st and 2nd grade teachers of public schools in Fortaleza do from the didactic games on the National Pact for Literacy on the Correct Age (PNAIC in Portuguese), considering the interpretations and adaptations made to these games in the classroom dynamics and their meanings. To reach this objective, we relied theoretically on the concepts of authors who deal with the social function and meaning of the toy, joke and game (BROUGÈRE, 1998; 2002; 2004; KISHIMOTO, 1999; 2003), as well as researchers that deal with the autonomy, experience and teachers' practice (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2003; 2007). As a methodological approach, we chose qualitative research. The work consisted of field research with a series of interviews, construction and analysis of data were carried out in light of Bardin (2009), based on the content analysis technique, making use of the texts of the interviews through systems coding and identification of reporting units and context units. Data analysis allowed us to realize that, on the pedagogical guidance received, most teachers said they were not oriented to work with games. In addition, the adjustments made by literacy teachers in the activity with educational games by PNAIC happened in terms of support in the realization of words dictation, mix of activities and games, supplement for other educational needs, adaptations by rule changing, mere hobby, rotation with and from the games. Therefore, we can conclude that there is a gap to be filled about the continuing education that should guide the literacy teachers to work with this type of game and also that the teachers do the work taking into account their experiential knowledge, among other knowledges highlighted by us on this research. Thus, we see an interest on the part of teachers to perform productive work, boost classes, and reach children at different levels of writing, in order to literate them.

Keywords: Game. Play. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Caixa com os dez jogos do CEEL	29
Figura 2 –	Bingo dos sons iniciais	31
Figura 3 –	Caça rimas	33
Figura 4 –	Dado sonoro	34
Figura 5 –	Trinca mágica	35
Figura 6 –	Batalha de palavras	36
Figura 7 –	Mais uma	37
Figura 8 –	Troca letras	38
Figura 9 –	Bingo da letra inicial	40
Figura 10 –	Palavra dentro de palavra	41
Figura 11 –	Quem escreve sou eu	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Objetivos dos dez jogos do CEEL	30
Quadro 2 –	Instruções do Bingo dos sons iniciais	32
Quadro 3 –	Instruções do Caça rimas	33
Quadro 4 –	Instruções do Dado sonoro	34
Quadro 5 –	Instruções da Trinca mágica	35
Quadro 6 –	Instruções da Batalha de palavras	36
Quadro 7 –	Instruções do Mais uma	37
Quadro 8 –	Instruções do Troca letras	39
Quadro 9 –	Instruções do Bingo da letra inicial	40
Quadro 10 –	Instruções do Palavra dentro de palavra	41
Quadro 11 –	Instruções do Quem escreve sou eu	42
Quadro 12 –	Nomes fictícios dos sujeitos	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIDELEC	Linha de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
MEC	Ministério da Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
APRECE	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SEDUC	Secretaria de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SER	Secretarias Executivas Regionais
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

IES	Instituições de Ensino Superior
CD	Conselho Deliberativo
SGB	Sistema Geral de Bolsas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
DE	Distrito Educacional
PRA	Professor Regente A
PRB	Professor Regente B
CEI	Centro de Educação Infantil
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
PCA	Programa de Consolidação da Alfabetização
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1	O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	24
2.2	O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	26
2.3	Os Jogos do PNAIC	28
2.4	O jogo e a sua associação com a atividade escolar	44
2.5	O professor, seus saberes e a gestão pedagógica da matéria	52
3	DESENHO METODOLÓGICO	61
3.1	Desenho metodológico da investigação	61
3.2	Local da pesquisa e critérios de seleção das escolas	62
3.2.1	<i>A escola 1</i>	64
3.2.2	<i>A escola 2</i>	64
3.2.3	<i>A escola 3</i>	65
3.2.4	<i>A escola 4</i>	66
3.2.5	<i>A escola 5</i>	66
3.2.6	<i>A escola 6</i>	67
3.3	Os participantes do estudo e a construção dos dados	68
3.3.1	<i>Distrito 1: Maria e Valentina</i>	69
3.3.2	<i>Distrito 2: Ângela e Alice</i>	70
3.3.3	<i>Distrito 3: Cecília e Léa</i>	71
3.3.4	<i>Distrito 4: Liz e Clarice</i>	73
3.3.5	<i>Distrito 5: Jasmin e Afrodite</i>	74
3.3.6	<i>Distrito 6: Lara e Márcia</i>	76
3.4	Tratamento e análise dos dados	77
3.4.1	<i>Caracterização da influência que as orientações pedagógicas recebidas pelos professores exercem sobre a utilização dos jogos didáticos do PNAIC</i>	78
3.4.2	<i>As adaptações que os professores fazem das orientações recebidas para utilizarem os jogos didáticos do PNAIC</i>	79
3.5	Procedimentos Éticos	80
4	ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1	As orientações pedagógicas sobre o uso dos jogos na visão das professoras	82
4.1.1	<i>Pouca orientação quanto ao uso dos jogos</i>	82

4.1.2	<i>As orientações ficaram por conta das próprias professoras</i>	90
4.2	As adaptações feitas pelas professoras e suas significações	97
4.2.1	<i>Mudança de regras</i>	97
4.2.2	<i>Suplemento para outras necessidades didáticas</i>	101
4.2.3	<i>Mero passatempo</i>	107
4.2.4	<i>Apoio na realização de ditado de palavras</i>	108
4.2.5	<i>Mescla de jogos e atividades</i>	110
4.2.6	<i>Rodízio com e a partir dos jogos</i>	112
4.2.7	<i>Sem adaptações nas instruções de jogo</i>	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
5.1	Principais achados da pesquisa e conclusões	118
5.2	Algumas implicações administrativas e pedagógicas da pesquisa	120
5.3	Sugestões de continuidade para esta pesquisa	121
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES	126
	APÊNDICES B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMADO AOS PROFESSORES – TCLE	127

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de anos, a escola vivenciou intenso processo de transformação em seus paradigmas. Os conceitos de escola, ensino, método, currículo, avaliação e gestão, entre tantos outros aspectos que compõem o universo escolar, passaram por alterações políticas e ideológicas relevantes que se refletem no atual cenário educacional, na perspectiva que se tem da escola, do seu papel e de todos os atores inscritos em seu contexto, bem como no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996). Isso se justifica na medida em que importantes concepções foram se alterando ao sabor das mudanças pelas quais a sociedade foi passando, tais como as concepções de infância, que, atualmente, já nos permitem entender a criança como sujeito do próprio aprendizado; de professor, que é um profissional reflexivo e, em função disso, constrói saberes e autonomia em sala de aula; e do próprio ambiente escolar, cuja configuração atual sinaliza para outros cenários, nos quais a interação entre os sujeitos é a sua principal marca. Em função disso, a rotina das instituições escolares e o processo ensino-aprendizagem também vêm se alterando ao sabor do transcurso das mudanças sociais e conceituais.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita também se modificou com o passar do tempo, de modo constatável, passando de métodos considerados antigos e tradicionais de alfabetização até chegarmos aos badalados e, proporcionalmente, controversos usos do construtivismo, considerado por muitos como uma corrente epistemológica e uma concepção de aprendizagem das mais produtivas para essa finalidade. Assim sendo, conforme, Mortatti (2006), a aprendizagem da leitura e da escrita nos cenários escolares foi pautada por diversas abordagens, tais como a que orienta o método de marcha sintética (da “parte” para o “todo”), definido pelas práticas, por exemplo, da soletração, do modelo fônico (partindo dos fonemas das letras) e da silabação (das famílias silábicas). Além disso, houve um tempo em que o ensino da escrita esteve restrito à caligrafia e à ortografia, o que levava os professores a promoverem aos seus estudantes longas horas de treinos, por meio dos ditados, cópias, entre outras tarefas, adotadas para os estudos das Cartilhas do “ABC”.

Mais à frente, a escola passou a experimentar o método de marcha analítica, isto é, o ensino da escrita que considerava a dimensão do todo do texto para as suas partes constitutivas e, para tanto, eram mobilizados os processos da palavração e sentencição, pois contava que a alfabetização fosse agenciada sob medida, ou seja, de acordo com a maturidade da criança. Com base nessas muitas maneiras de ensinar a ler e escrever, o conceito de alfabetização também mudou com o passar do tempo, bem como as práticas em sala de aula,

sobretudo nos anos iniciais. De forma mais explícita, para desenvolver a alfabetização das crianças, jovens e adultos, a escola viu sua organização em séries ser agrupada em ciclos e, posteriormente, receber a nomenclatura de anos. Juntamente a essas alterações, o ensino fundamental passou a ter um ano a mais, ou seja, um nono ano, e não mais as oito séries em que tradicionalmente ela organizava o ensino nessa etapa. Desta maneira, “a antiga série de alfabetização que fazia parte da educação infantil, agora faz parte do ensino fundamental, ou seja, corresponde ao primeiro ano” dessa etapa da educação básica (FREIRE, 2010, p. 18).

Entre outras alterações, a mudança para os nove anos de ensino fundamental teve como objetivo a obtenção de melhores resultados, principalmente, quando se trata de escolas públicas e de resultados geradores de índices e estatísticas. Nesse percurso, alfabetização se tornou uma das palavras-chave entre os professores alfabetizadores contemporâneos, cujo desafio é o de trabalhar com crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita e obter êxito nesse processo. Assim sendo, além de todas as dificuldades que os professores são obrigados a enfrentar (estruturais, financeiras, familiares, de aprendizagem, entre outros entraves), deles são cobrados, pelos gestores públicos, resultados no mínimo satisfatórios, quando se trata da aquisição da leitura e da escrita, bem como é esperada pelos pais a aprovação quase obrigatória de todas as crianças. Sem discordar que tais resultados devem ser alcançados e que todas as crianças sejam verdadeiramente aprovadas na escola, não podemos deixar de questionar que a pressão sobre os professores tenha se transformado mais na preocupação com a elevação de índices educacionais por meio de gráficos do que na busca legítima pela aprendizagem, com resultados estatisticamente condizentes com a realidade experienciada nas escolas.

Talvez pelo fato de essas dificuldades enfrentadas pela escola no processo de alfabetização de crianças serem tão gritantes, é que o governo do Estado do Ceará, junto ao Ministério da Educação (MEC), iniciou, em 2003, um processo de melhoramento da educação, oferecendo aos professores novos cursos de capacitação para o ensino da alfabetização. Esses cursos foram pensados com o objetivo de ajudar os professores a alfabetizar todas as crianças e foram elaborados com base em estudos sobre alfabetização, especialmente a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986), a qual é considerada bastante produtiva para esse fim. Exemplos desses cursos podem ser dados a partir das seguintes iniciativas de formação docente: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO).

Todos esses programas foram sendo modificados, principalmente, devido a processos eleitorais e suas conseqüentes mudanças de governantes. Por conseguinte, o que percebemos é que essas políticas não passaram de medidas estanques e paliativas, as quais não trouxeram muitos resultados, uma vez que deixaram de ser programas de governo para ser apenas programas de gestão alterados, substituídos ou extintos à medida que novos governantes eram eleitos e empossados. Isso se reflete em um contexto de altas taxas de alfabetismo funcional e de continuidade do analfabetismo em nível nacional, estando o Nordeste representado como a região que possui quase o dobro da média nacional de analfabetos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009.

O Ceará estava situado como o sexto pior estado do Brasil no quesito alfabetismo segundo o Censo 2010 e o município de Fortaleza também apresentou grande queda no desempenho quanto à alfabetização de crianças na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, o SPAECE-ALFA nos anos de 2008 e 2009. Nesse cenário, surge então o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) a partir de trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em parceria com UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

O Comitê Cearense desenvolveu pesquisas com o objetivo de explicitar a problemática do analfabetismo escolar. Concluído o trabalho do Comitê, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, por meio de um pacto de cooperação. Em 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, em parceria com a UNDIME/CE, UFCE e UNICEF, assumiu a execução do PAIC, tornando o Programa uma política pública, com o objetivo geral de alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do ensino fundamental. (MENEZES, 2013).

O PAIC é uma Proposta para Alfabetizar Letrando¹, fundamentada nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e nos estudos do

¹Alfabetizar letrando, segundo (SOARES, 2003. p. 13), significa a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

letramento² (SOARES, 2003). Esse programa ou proposta logo foi levado para todos os municípios do Ceará, visando a “alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino nos primeiros anos de escolaridade” (CEARÁ, 2012. p. 9-10).

Nesse sentido, o PAIC teve como alvo principal dar suporte para que os municípios elevassem, de forma autônoma, a qualidade do ensino nos anos iniciais, cumprindo assim a função básica da escola, que é a de ensinar a ler e a escrever a todas as crianças indistintamente. Entretanto, apesar da indiscutível qualidade da proposta, não podemos desconsiderar que qualquer avanço obtido por ela venha a prescindir da atuação do professor e das crianças, pois, mais do que a qualidade de qualquer proposta, faz-se importante a ação do professor-alfabetizador e das crianças nesse processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Essa é uma importante compreensão entre outras ideias construtivistas fundamentadas principalmente nos estudos de autores que, nas últimas décadas, ajudaram a ampliar a visão que se tinha anteriormente do que seria “ensinar a ler e escrever”. Entre esses autores, podemos citar os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986), para quem o ensino da leitura e da escrita implica um processo no qual a criança busca compreender as peculiaridades da linguagem oral e escrita, refletindo e formulando hipóteses sobre essas atividades com a ajuda do professor. Assim, as situações didáticas para o ensino da leitura e da escrita amparam as crianças a “reinventarem” o sistema alfabético até apropriarem-se dele de modo autônomo e consciente acerca das possibilidades de seu uso para atender a finalidades e funções comunicativas.

Ao prestar concurso em 2009 e ser aprovada para o cargo de professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, escolhemos trabalhar com uma turma de primeiro ano em uma escola anexo³, localizada em um bairro próximo à nossa residência. Chegando à escola para dar aula, deparamo-nos com a proposta do PAIC em pleno funcionamento e o nosso desconhecimento bastante acentuado sobre esse programa. Fomos, pois, apropriando-nos do trabalho por meio da prática e construindo saberes a partir dessa prática, ou seja, aprendendo sobre o PAIC à medida que íamos desenvolvendo-o, incluídas, nesse processo, todas as limitações existentes em uma escola anexo, tais como ausência de espaços como pátio, quadra

² Não nos deteremos no aspecto do letramento, devido aos jogos serem de alfabetização. Assim, faremos um recorte e abordaremos apenas a alfabetização, por ter maior relevância para a pesquisa.

³ Unidade menor onde funcionava uma escola pequena, com número de alunos e espaço limitados. Geralmente casa alugada e, portanto, sem estrutura ideal para o funcionamento de uma escola. Hoje em desuso, o anexo pertencia a uma patrimonial que era uma escola do bairro.

de esportes, refeitório, biblioteca e sala de informática; número reduzido de salas de aula, que, por sua vez, se configuravam em um espaço pequeno, quente e escuro, por exemplo.

A partir dessa experiência, começamos a alimentar o desejo de estudar mais sobre o PAIC, buscando maior aprofundamento e aporte teórico com vistas ao crescimento pessoal e profissional, o que, conseqüentemente, poderia nos ajudar a desenvolver melhor o nosso trabalho docente. Nesse sentido, em 2012, surgiu a oportunidade de uma pesquisa sobre esse tema, a qual foi apresentada no Curso de Especialização em Alfabetização de Crianças, oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa pesquisa resultou em uma monografia na qual analisamos o modo como o PAIC estava impactando a qualidade do processo de alfabetização de crianças de primeiro ano do ensino fundamental público municipal, descrevendo principalmente a qualidade do material adotado pelo programa sob a ótica das professoras alfabetizadoras da Prefeitura Municipal de Fortaleza (MENEZES, 2013). A pesquisa foi realizada com a aplicação de questionários entre as professoras, os quais nos deram suporte para a análise dos dados. Os resultados apontaram a necessidade de melhorias tanto no apoio ao desenvolvimento pedagógico e à formação das professoras alfabetizadoras quanto na qualidade do material utilizado com e pelas crianças.

Em resposta às questões trabalhadas na pesquisa, as professoras que colaboraram com o estudo pensaram algumas mudanças para o PAIC no sentido de melhorá-lo. Entre as sugestões estavam: criação de um caderno de atividades mais atrativo, a redução ou troca dos textos longos, adotando letras maiores, inserindo cantigas do cotidiano infantil e colocando histórias de outros autores, bem como que todos os textos viessem impressos também em cartazes. Além disso, havia a sugestão de que os desenhos viessem coloridos ou fossem pintados pelos alunos e que, para isso, a qualidade do papel fosse melhorada para não rasgar. Poderia, ainda, introduzir a matemática e um caderno de atividades para casa.

Em acréscimo, as professoras consideraram que também era necessário repensar o número de crianças por sala, além da formação que utilizasse o tempo de planejamento. Entre as críticas, insurgiram aspectos relacionados à falta de tempo para os professores planejarem; a ausência da família que deveria ser mais presente na escola, além do atraso na chegada do material às escolas, pois deveria chegar no início do ano. (MENEZES, 2013). Por ser um programa recém-criado àquela época e implementado apenas no âmbito do estado do Ceará, inferimos que esses resultados tenham sido amostras iniciais da necessidade de ajustes concernentes à alfabetização na visão de quem estava destinado a desenvolver suas ações: os professores.

Muito recentemente, o PAIC inspirou a criação e o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que representou uma expansão das ideias do programa cearense para todo o território brasileiro. Isso se deveu ao fato de o PAIC ter sido considerado uma experiência exitosa a ser trabalhada com alunos do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental nas escolas públicas, pois esteve voltado, principalmente, para a alfabetização, como igualmente dito anteriormente. Arelada a essa compreensão, os mentores do PNAIC parecem ter considerado, dentre outros aspectos, que a ludicidade na prática de ensino, em especial para o processo de alfabetização, é também um importante aspecto a ser levado em conta no contexto da sala de aula. Por este motivo, o aspecto lúdico está inserido não apenas como um elemento incidental entre as atividades que visam a alfabetizar as crianças, mas também se constitui como um dos conceitos norteadores do programa. Pensando dessa forma, direcionamos o nosso olhar, de modo mais focado, para o material lúdico que acompanha a proposta de alfabetizar letrando as crianças em idade escolar adequada, a qual está atualmente sendo desenvolvida em nível nacional, e que se concretiza mais especificamente nos jogos didáticos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)⁴.

Esses jogos se constituem em um material de apoio que é destinado ao uso em sala de aula pelos professores de primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Porém, o que temos percebido em nossa experiência profissional é que o material se mostra pouco explorado e difundido entre os professores pelas Secretarias de Educação, especialmente no que concerne ao seu uso, pois tem sido insuficiente a oferta de iniciativas e oportunidades de estudos formativos acerca de suas potencialidades pedagógicas. Nossa preocupação quanto a isso vem sendo despertada desde a formação inicial que tivemos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, momento em que passamos a refletir sobre os cuidados que devemos ter ao trabalhar jogos em sala de aula, pois essa atividade se constitui uma tarefa difícil quando pensamos no equilíbrio que se deve manter entre o lúdico e o didático durante as aulas.

⁴O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), desenvolveu este material com o objetivo de socializar recursos didáticos que possam auxiliar o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pelas crianças. (Retirado da plataforma do letramento, disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-ufpe.html>).

Devido a ser uma política educacional ainda muito recente, os estudos sobre o PNAIC, a exemplo dos de (SANTOS; LIMA, 2014), (PESSOA; LINO; SILVA, 2015) e (LIMA; SILVA; SILVA, 2003), começam a surgir muito timidamente, tendo sido encontrado apenas três trabalhos⁵ de pesquisa abordando a utilização dos jogos didáticos do PNAIC. Por isso, ampliar a discussão em torno desta temática constituiu um desafio que culminou nesta pesquisa, a qual partiu de uma problematização que envolve os seguintes questionamentos: os professores conhecem e usam os jogos do PNAIC? Os professores recebem orientação para trabalhar com esses jogos? O que fazem os professores com esses jogos a partir da realidade de sua sala de aula no que concerne ao domínio da leitura e da escrita pelas crianças? A fim de melhor sistematizar as ideias contidas na problemática esboçada acima, buscamos embasamento sobre o assunto em contribuições teóricas de autores que versam sobre a função social e significado do brincar, da brincadeira e do jogo (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2003), bem como de pesquisadores que tratam da autonomia, da experiência e da prática docente (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007).

A partir das ideias desses autores, elaboramos mais adequadamente a redação das questões norteadoras da pesquisa, já anunciadas no início da presente dissertação e retomadas aqui. Assim, como questão geral a nortear a presente pesquisa, perguntamo-nos: De que maneira os professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Fortaleza – CE fazem uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? A fim de darmos viabilidade procedural à investigação, postulamos que a questão central pudesse ser desdobrada nas seguintes questões norteadoras: Como as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação acerca da utilização dos jogos didáticos são interpretadas pelos professores? Que adaptações no uso dos jogos são feitas pelos professores a partir dessas interpretações? Quais os sentidos e/ou finalidades atribuídos pelos professores as adaptações feitas aos jogos?

Para tentar responder a esses questionamentos, traçamos como objetivo geral do trabalho: Analisar os usos que os professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as interpretações e adaptações feitas a esses jogos na dinâmica da sala de aula e seus respectivos significados. Assim sendo, consideramos como relevante a realização deste estudo, pois nos possibilitou, de modo mais específico, caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações

⁵ Até o momento da conclusão da dissertação.

pedagógicas recebidas da Secretaria de Educação para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula, bem como descrever as adaptações feitas pelos professores aos usos dos jogos na dinâmica da sala de aula e, por fim, compreender os sentidos e/ou finalidades atribuídos pelos professores a essas adaptações.

Para apresentar os resultados e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos acima expostos, a presente dissertação se compõe retoricamente de quatro partes. Na primeira, imediatamente após a esta introdução, discutiremos os aspectos teóricos que embasaram nosso trabalho de pesquisa, abordando a visão de autores como Vigotsky (2010) e Wallon (2007) sobre o desenvolvimento infantil; Brougère (2004) e Kishimoto (1999) a respeito do lugar da brincadeira na sociedade e na escola, respectivamente, e importância da ação lúdica; Costa (2012) no que diz respeito ao aspecto pedagógico da brincadeira. Também apresentaremos o Programa Alfabetização na Idade Certa e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas implicações e transformações na prática pedagógica nas turmas iniciais do ensino fundamental, mostrando os jogos didáticos do PNAIC e objeto de investigação neste estudo, além de refletirmos sobre o trabalho docente e a prática pedagógica amparados por autores como Tardif (2014) e Therrien (2007).

Em seguida, apresentaremos o desenho metodológico, bem como o percurso da investigação realizado para tornar possível a concretização da pesquisa, caracterizando os sujeitos, o *locus* da pesquisa e os critérios de seleção das escolas e, por fim, a construção e as análises dos dados à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo, utilizando para isso os textos das entrevistas por meio de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto.

Dando continuidade a esse percurso retórico, exibiremos as nossas análises quanto às orientações pedagógicas recebidas por parte das professoras advindas das coordenações e/ou formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho com os jogos didáticos do PNAIC em sala de aula e, em seguida, no que concerne às adaptações feitas pelas alfabetizadoras na atividade com os jogos pedagógicos adotados pelo PNAIC e seus respectivos significados. Adaptações estas que podem ser por escolarização do jogo, por ampliação de vocabulário, com estabelecimento de novas regras, por meio de rodízio, entre outras categorias que encontraremos ao longo do capítulo, as quais as docentes entrevistadas nos apresentaram. Por fim, apresentaremos alguns resultados e conclusões que a análise dos dados nos permitiu chegar.

2 FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, relatamos os aspectos teóricos que embasam a nossa investigação. Para isso, iremos abordar as contribuições do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, estando eles associados à atividade escolar. Fundamentaremos nossos posicionamentos sobre tais contribuições a partir das ideias de autores como Brougère (2004), Kishimoto (1999), Vigotsky (2010), entre outros. Pensar sobre o jogo e a brincadeira, bem como a sua importância para a aprendizagem é um aspecto relevante para este trabalho que investiga o uso dos jogos didáticos do PNAIC, pois o Programa considera como importante a aprendizagem por meio do lúdico, tendo os jogos didáticos do CEEL, entre outros, inseridos em seu material.

Em função desse foco da pesquisa, apresentaremos a seguir alguns dos principais aspectos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC expondo como surgiu, qual o seu objetivo, como se compõe o material de trabalho, entre outros aspectos. Entendemos que é necessário apresentar as diretrizes centrais do PAIC, pois estas são as que ainda norteiam as ações em sala de aula, no que diz respeito à prática dos professores pesquisados, e da utilização que fazem dos jogos que são a razão de nossa inquietação inicial. Como dissemos, convivemos e trabalhamos com o PAIC desde que fomos aprovadas no concurso para ser professora de anos iniciais da rede pública municipal de Fortaleza.

Logo após essa exposição, mostramos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Sobre este, evidenciamos como surgiu, quais são os seus objetivos, material didático que o compõe, como seus idealizadores pensaram e propuseram o trabalho a ser desempenhado pelos envolvidos no Pacto. Nessa exposição, também falamos dos jogos do Pacto, visto que este tem sido o principal elemento de nossa investigação. Tratamos ainda dos objetivos didáticos que foram relacionados aos jogos, as regras que caracterizam cada um dos dez desses jogos que compõem o material do PNAIC, assim como o perfil de criança a que se destinam e nível de escrita ao qual se pretende instigar. Por fim, falamos das intervenções que estariam destinadas a ser feitas pelos professores alfabetizadores.

Com base nessa exposição é que adentramos a discussão sobre os principais aspectos que compõem e fundamentam o nosso trabalho de pesquisa. Isso se justifica porque, inicialmente, precisávamos descrever o contexto em que surge o nosso objeto de estudo e refletir sobre ele com base em formulações teóricas que nos ajudam a compreender melhor a situação analisada por meio dos dados que serão expostos mais adiante. Assim, como último ponto a ser tratado nesta seção, destacamos a prática dos professores e os diferentes saberes

presentes nessa prática com o intuito de compreender, à luz de autores como Tardif (2014) e Therrien (2007), as vicissitudes flagráveis nos usos que os professores fazem dos jogos didáticos do CEEL, ponto de nosso maior interesse.

2.1 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

Criado em 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi uma proposta que surgiu a partir de pesquisas desenvolvidas no ano de 2004 pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, capitaneada pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, entre outras parcerias, e que, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando-o uma política pública. Assim, com a meta de elevar os índices de alfabetização e melhorar a qualidade do ensino público, o Programa objetivava

[...] oferecer aos municípios participantes assessoria técnico-pedagógica, de caráter formativo, no sentido de promover a implementação de uma proposta didática de alfabetização e letramento que viabiliz[asse] a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará. (CEARÁ, 2012. p. 14, grifo nosso)

Percebemos que, por meio do PAIC, o governo do Estado se comprometeu com os municípios, oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores, livros de literatura infantil para as salas de aula e material didático em geral para professores e alunos. O Programa foi organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor; cada um com seus objetivos específicos, porém todos articulados.

O material do PAIC é composto por:

- proposta didática para os professores;
- caderno de atividades para os alunos;
- conjuntos de cartelas e fichas de palavras e sílabas;
- livro de leitura;
- cartazes para expor na sala de aula;
- livros de contação de histórias

Esse material se configurava como lúdico, enquanto oferecia à criança a possibilidade da brincadeira, e didático por sugerir ao professor o estabelecimento de

objetivos para trabalhar com seus alunos, a fim de aprenderem algum conteúdo enquanto brincavam. Contudo, em virtude de ele estar voltado para índices e resultados desejosamente “mensuráveis” pelos processos avaliativos, entendemos que é preciso ter cuidado para que o destino dado ao material do Programa não estivesse limitado apenas ao aspecto pedagógico e os jogos didáticos se restringissem ao que Kishimoto (2003, p. 18) chama em seu livro de “jogo controlado como suporte da ação docente”.

Ao fazer essa consideração, não criticamos a dimensão pedagógica implicada ao jogo pela escola devido ao fato de percebermos a importância dos objetivos perseguidos pelo professor a fim de que o aluno aprenda algum conteúdo que possa ser mediado pelo jogo supostamente didático. O que queremos refletir é sobre o cuidado que devemos ter para que o jogo não seja usado na escola apenas como mais uma tarefa de classe que tende a tirar a espontaneidade do aluno brincante, coibindo ou refuncionalizando a atividade lúdico-pedagógica. Desse modo, quando pensamos no jogo refuncionalizado, remetemo-nos ao segundo objetivo específico desta pesquisa que busca descrever as adaptações feitas pelos professores ao utilizarem os jogos didáticos.

Ao pensarmos nessas adaptações e seus respectivos significados, aludimos também ao cuidado que se deve ter em não tolher o uso desses jogos de tal forma que a criança se sinta apenas com a obrigação do cumprimento da tarefa, mas que a atividade realizada pelo alfabetizador se constitua igualmente em um momento de prazer para a criança. Em outros termos, que seja lúdico para o aluno, embora com fins pedagógicos para o professor, caso isso seja possível. Nessa perspectiva, é a esse equilíbrio que nos referimos.

Por outro lado, no percurso das iniciativas de formações continuadas, há uma falta de exploração, no sentido de reflexão acerca dos jogos didáticos com os professores, os quais poderiam trabalhar melhor os elementos lúdicos na escola, trazendo as relações entre ludicidade e intenção pedagógica para uma convivência mais harmônica dentro do espaço escolar. Sobre esse aspecto, alinhamos nossas preocupações com as de Dieb (2004, p.86) quando este afirma a necessidade de se discutir e avaliar “o sentido que um curso de formação continuada assume para os referidos profissionais e de que maneira ele pode ajudar no direcionamento da prática pedagógica”. Assim sendo, argumentamos que um curso de formação continuada, nesse contexto, deve ter o papel de nortear a prática do professor alfabetizador que trabalha com jogos didáticos nas turmas de PAIC, e mais recentemente do PNAIC, pois as orientações recebidas devem ajudar no direcionamento das atividades, influenciando consideravelmente o uso que é feito desses jogos e as adaptações quando o docente sentir necessidade ou quiser inovar em sua prática de sala de aula entre as crianças.

2.2 O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Atualmente, conforme dissemos na justificativa desta pesquisa, a rede pública de ensino, trabalha, nos anos iniciais do ensino fundamental, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Criado em 2012, o Pacto é um compromisso formal que consiste numa participação articulada entre Governo Federal, Distrito Federal, Governos Estaduais e Municipais, inclinados a dispensar esforços e recursos, apoiando professores e escolas, no fornecimento de materiais didáticos de qualidade para as crianças e na implantação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. Todo esse esforço objetiva:

- I. Igarantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V. construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Art. 5º da PORTARIA N.º - 867, DE 4 DE JULHO DE 2012).

Considerando todos esses aspectos do artigo 5º, mencionado acima, percebemos que o PNAIC surge com a mesma intenção do PAIC de melhorar o quadro de aprendizagem dos alunos em fase de construção do conhecimento sobre a leitura e apropriação do sistema de escrita em um ciclo de três anos. Esse ciclo se inicia no 1º e se conclui no 3º ano do ensino fundamental, demandando, além de um vasto material didático, orientação aos professores quanto às estratégias metodológicas a serem adotadas e os processos de avaliação, entre outros aspectos, a fim de que tenham suporte pedagógico para desempenhar melhor o seu trabalho de alfabetizador. A expectativa é a de que os professores façam seu trabalho com motivação, o que, segundo os idealizadores do Pacto, aconteceria por meio da concessão de bolsas de estudo, como veremos adiante.

A orientação aos alfabetizadores se dá por meio dos orientadores de estudo, que por sua vez, são também professores da rede. Após terem sido selecionados entre os membros da equipe de tutores que foram formados pelo Pró-letramento⁶ seja pela administração municipal ou estadual, esses orientadores de estudo deveriam fazer um curso específico com 200 horas de duração, ministrado por uma universidade pública local, no caso do Ceará, a universidade foi a UFC. Seguidas essas exigências iniciais, em fevereiro de 2013, o presidente

⁶ Ver página 18 sobre o Programa Pró-letramento.

do Conselho Deliberativo (CD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), José Henrique Paim Fernandes, resolveu estabelecer critérios e normas para concessão de pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para formação continuada aos professores alfabetizadores, a qual seria ofertada por Instituições de Ensino Superior (IES), por meio do FNDE (Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013).

O professor participaria da formação em seu município ou estado. No caso da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), os locais foram denominados de “polos”, os quais estariam contemplando os seis distritos administrativos do município. Em dia e horário determinados, e divulgados pelo site da Secretaria Municipal de Educação (SME); os professores seriam orientados nas escolas, por meio dos coordenadores, a se deslocarem para seus locais de formação. Enquanto o curso estivesse em duração, os professores receberiam uma bolsa de estudo mensal, via Sistema Geral de Bolsas (SGB), paga pelo FNDE. Ao final de cada ano do curso, por conseguinte, os alfabetizadores receberiam um certificado da Universidade formadora.

Assim sendo, a formação continuada do professor alfabetizador tem sido ofertada pelo PNAIC por meio de curso presencial ministrado pelos orientadores de estudos sob a forma de encontros mensais, sempre a critério de uma Universidade local. Esse curso é composto de seminários, atividades extraclasse e aplicação de trabalhos nas turmas em que o alfabetizador leciona. Os cursos são ofertados para os professores do 1.º, do 2.º, e do 3.º anos, bem como de turmas multisseriadas, isto é, aquelas turmas em que se encontram estudantes desses 3 anos todos juntos, em um mesmo espaço e sob a responsabilidade de um mesmo professor. O principal objetivo que move tais cursos é, portanto, o de apoiar os professores a preparar suas aulas e utilizarem os materiais oferecidos pelo MEC com propriedade, de forma a extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades, tornando as aulas dinâmicas e de acordo com os objetivos da alfabetização em cada ano do ciclo.

O material do PNAIC é composto por:

- cadernos de apoio para os professores do curso;
- livros didáticos de 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental e respectivos materiais do professor distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- obras pedagógicas complementares distribuídas pelo PNLD;
- jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

- obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE);
- obras de apoio pedagógico aos professores alfabetizadores distribuídas pelo PNBE;
- tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

Vale ressaltar que cada material enumerado é distribuído para cada turma de alfabetização.

O monitoramento do curso de formação continuada se dá por meio da plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação. Por meio desta ferramenta, professor alfabetizador, orientador de estudo, coordenador das ações do Pacto, formador junto a IES, supervisor junto a IES, coordenador adjunto junto a IES e coordenador geral da IES, ou seja, todos os envolvidos nesta iniciativa, podem acessar informações e registrar atividades, presenças e informações sobre o progresso dos alunos.

Como podemos perceber, as ações do PNAIC são um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo MEC e contribuem para a alfabetização, apoiando-se em quatro eixos, a saber: I - formação, II - material didático e pedagógico, III - avaliações e IV - gestão, controle social e mobilização. Esses quatro eixos têm como foco principal a formação continuada de professores alfabetizadores, considerando o compromisso assumido de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Segundo a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, esse, portanto, é o grande desafio do Pacto: equiparar, até o ano de 2022, os índices de avaliação de nossa educação básica à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Vejam, pois, a seguir, uma descrição sobre os jogos didáticos do CEEL do PNAIC. Isso se justifica porque entendemos que é importante conhecer mais minuciosamente os jogos que compõem o material de estudo que fomentou nosso trabalho de pesquisa.

2.3 Os Jogos do PNAIC

Os jogos do CEEL, como podem ser vistos na figura abaixo, são jogos pedagógicos que constituem parte do material que compõe o PNAIC e é destinado ao uso em sala de aula para trabalhar ludicamente a alfabetização.

Figura 1 – Caixa com os dez jogos do CEEL



Fonte: Elaborada pela autora.

Esse material foi produzido em 2011 em uma parceria entre o MEC, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). O CEEL desenvolveu este material para ser usado como recurso didático, a fim de auxiliar o professor na área de alfabetização e língua portuguesa para trabalhar em sala de aula na mediação acerca da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A proposta dos jogos, então, é trabalhar com regras que aliem ludicidade e alfabetização, fundamentando-se em autores como Kishimoto (2003), por exemplo.

O material é composto por dez jogos destinados ao processo de alfabetização e são indicados para o uso em sala de aula. Nele, vem acompanhando um manual didático no qual constam objetivos didáticos traçados e sugestões de encaminhamentos, bem como indicação de uso de recursos auxiliares, a exemplo do alfabeto móvel e de propostas para que as crianças possam jogar individual e coletivamente.

Dos direcionamentos que considero parte importante presente no manual, os objetivos que norteiam o uso dos jogos estão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Objetivos dos dez jogos do CEEL

Tipo de jogo	Objetivos	Títulos dos jogos
Jogos de análise fonológica	<p>Compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras;</p> <p>Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores;</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras ou finais;</p> <p>Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras;</p> <p>Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;</p> <p>Identificar a sílaba como unidade fonológica;</p> <p>Segmentar palavras em sílabas;</p> <p>Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas.</p>	<p>Bingo dos sons iniciais</p> <p>Caça rimas</p> <p>Dado sonoro</p> <p>Trinca mágica</p> <p>Batalha de palavras</p>
Jogos para consolidação das correspondências grafofônicas	<p>Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras;</p> <p>Ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez o repertório de correspondências grafofônicas já construído.</p>	<p>Quem escreve sou eu</p>
Jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético	<p>Compreender que a escrita nota uma pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita;</p> <p>Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;</p> <p>Compreender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas;</p> <p>Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;</p> <p>Compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras, embora tais correspondências não sejam perfeitas, pois são regidas também pela norma ortográfica;</p> <p>Compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras;</p> <p>Compreender que em cada sílaba, há ao menos uma vogal;</p> <p>Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde a ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda – direita;</p> <p>Comparar palavras, quanto às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas e à ordem de aparição delas.</p>	<p>Mais uma</p> <p>Troca letras</p> <p>Bingo da letra inicial</p> <p>Palavra dentro de palavra</p>

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

É interessante perceber que esses jogos de análise fonológica serão importantes ao longo do processo de alfabetização, pois irão trabalhar na criança, à medida que ela joga, aspectos como “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2003, p. 13).

Quanto aos jogos para reflexão sobre o sistema de escrita alfabético entendemos, à luz de Soares (2003) que, “aprender a ler e escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar(...). Ninguém aprende a ler e escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas, para codificar e decodificar”. (p. 15, 17). Este exercício é proporcionado de forma lúdica por meio do uso dos jogos aqui analisados. Todavia, salientamos que Magda Soares em seus escritos não restringe o processo de aprender a ler e escrever apenas a atividades de codificação e decodificação, a partir de meras atividades mecânicas de codificar e decodificar decorando ou copiando letras. Do contrário, a autora fala de um processo muito mais amplo de prática e uso social da leitura e da escrita, que é o letramento que, por sua vez, não iremos abordar por tratarmos de jogos de alfabetização nesta pesquisa.

Como podemos perceber, cada jogo é destinado para um perfil de criança e nível de escrita em que se encontra, de acordo com os objetivos apresentados. O material também oferece sugestões de encaminhamentos e intervenções ao alfabetizador, trazendo um repertório de palavras, dicas ao professor e descrição do jogo como veremos a seguir com o jogo chamado *Bingo dos Sons Iniciais*.

Figura 2 – Bingo dos sons iniciais



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor compreendermos esse jogo, mostraremos abaixo um quadro em que constam as instruções do jogo. Nesse quadro, podemos observar aspectos gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material e regras.

Quadro 2 – Instruções do Bingo dos sons iniciais

BINGO DOS SONS INICIAIS	
Meta do jogo	Vence o jogo quem primeiro completar a sua cartela marcando todas as figuras.
Jogadores	2 a 15 jogadores ou duplas.
Componentes	15 cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras; 30 fichas com palavras escritas; Um saco para guardar as fichas de palavras.
Regras	Cada jogador ou dupla recebe uma cartela; O professor sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta; Os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada deverão marcá-la; O jogo termina quando um jogador ou dupla marcar todas as palavras de sua cartela.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

Vemos no *Bingo dos sons iniciais* as várias situações de marcações das palavras nas cartelas proporcionadas por este jogo e, interpretamos, à luz de Ferreiro e Teberosky (1986), as possibilidades de hipotetizar a escrita, por meio de comparação, ainda que seja pela unidade sonora das sílabas, que são oferecidas às crianças em processo de apropriação do SEA.

Além desse, temos o *Caça rimas*, um jogo de análise fonológica que se caracteriza por levar o aluno a refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, porém se joga sem fazer correspondência com a escrita, ilustrado pela figura a seguir.

Figura 3 – Caça rimas



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor compreendermos esse jogo, ilustraremos logo abaixo um quadro em que constam as instruções do jogo. Nesse quadro, podemos observar aspectos gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material e regras.

Quadro 3 – Instruções do Caça rimas

CAÇA RIMAS	
Meta do jogo	Vence o jogo quem localizar corretamente mais figuras cujas palavras rimam com os nomes das figuras que estão numa cartela.
Jogadores	4 jogadores ou duplas.
Componentes	4 cartelas iguais com 20 figuras; 20 fichas pequenas com uma figura em cada.
Regras	Cada jogador recebe uma cartela; As 20 fichas de figuras são distribuídas igualmente entre os jogadores (cinco fichas para cada jogador); Dado o sinal de início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas que estão em suas mãos; Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

Outro jogo interessante que compõe o *Kit* chama-se *Dado Sonoro*. Com este jogo, os professores podem estimular o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de aliterações (sons iniciais das palavras).

palavras, hipotetizando sobre a escrita dessas estruturas a partir da sonorização, verificando quais são as semelhanças e as diferenças entre as palavras quanto à dimensão sonora. Fazemos esta inferência a partir das reflexões de Ferreiro e Teberosky (1986) e ilustramos com a figura da *Trinca mágica* que se segue:

Figura 5 – Trinca Mágica



Fonte: Elaborada pela autora.

No próximo quadro, mostraremos como se joga com a *Trinca mágica*, também aspectos gerais como número de jogadores, descrição de material e regras, vejamos:

Quadro 5 – Instruções da Trinca mágica

TRINCA MÁGICA	
Meta do jogo	Ganha quem formar uma trinca de cartas contendo figuras de palavras que rimam.
Jogadores	4.
Componentes	24 cartas com figuras (8 trincas de cartas contendo figuras de palavras que rimam).
Regras	Cada jogador recebe 3 cartas e o restante delas fica num “monte”, no centro da mesa, com a face voltada para baixo; Decide-se quem irá começar a partida por meio de lançamento de dados ou “zerinho ou um”; O primeiro jogador inicia pegando uma carta e descartando outra; O jogador seguinte decide se pega a carta do monte ou a carta deixada pelo jogador anterior.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

A seguir, conheceremos outro jogo pedagógico da caixa do CEEL, a *Batalha de palavras*, indicado para alunos em processo de alfabetização que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras. Essa consciência fonológica e fonêmica de que fala Soares (2003) é despertada na criança no momento em que, ao jogar, identifica a sílaba como

unidade fonológica e compara palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas, por exemplo. O jogo *Batalha de palavras* está ilustrado pela próxima figura.

Figura 6 – Batalha de palavras



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor compreendermos como se dá essa *Batalha de palavras*, passaremos a apresentar logo abaixo um quadro em que constam suas instruções. Nesse quadro, podemos observar orientações gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material e regras.

Quadro 6 – Instruções da Batalha de palavras

BATALHA DE PALAVRAS	
Meta do jogo	Vence o jogo quem tiver mais fichas ao final.
Jogadores	2 jogadores ou duplas.
Componentes	30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas.
Regras	<p>As fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores. Estes se organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte;</p> <p>O primeiro jogador vira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que o seu adversário também vira uma ficha do montinho dele;</p> <p>O jogador que virar a ficha cuja a palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha virada por seu adversário;</p> <p>Se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve virar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso, o jogador que virar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas viradas na jogada;</p> <p>O vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.</p>

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

Quadro 7 – Instruções do Mais uma (*Continuação*)

MAIS UMA	
Regras	<p>O jogador conduz o pino na trilha, contando a quantidade de casas correspondente ao número indicado no dado;</p> <p>Se o pino parar em uma casa que não contenha figura/palavra ele permanece na casa e passa a jogada para o próximo jogador;</p> <p>Se na casa onde o pino parar houver uma figura/palavra, o jogador deve procurar a ficha com a figura cuja palavra é semelhante a que está na casa da trilha (as duas palavras se diferenciam quanto a uma letra). Ao encontrar a ficha com a figura/palavra adequada, ele deve identificar qual é a letra que está faltando na palavra da trilha para formar a palavra correspondente à figura selecionada;</p> <p>Se o jogador acertar a figura e a letra ele permanece na casa. Caso ele erre deve voltar para a casa onde o pino estava.</p>

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

O próximo jogador joga o dado e repete os procedimentos do primeiro jogador, e assim sucessivamente até que um dos jogadores chegue ao final da trilha.

A seguir, conheceremos mais um jogo do CEEL, o *Troca letras*, indicado para alunos em processo de alfabetização que ainda não compreendem alguns princípios do SEA, como o de que a substituição de uma única letra transforma uma palavra em outra, ilustrado pela figura abaixo.

Figura 8 – Troca letras



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor compreendermos esse jogo, ilustraremos logo abaixo um quadro em que constam as instruções do jogo. Nesse quadro, podemos observar aspectos gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material que compõe o *Troca letras*, bem como das regras do mesmo.

Quadro 8 – Instruções do Troca letras

TROCA LETRAS	
Meta do jogo	Ganha o jogo quem acertar a maior quantidade de palavras formadas a partir da troca de letras.
Jogadores	2, 3 ou 4 grupos.
Componentes	1 quadro de pregas; 20 fichas com figuras (10 pares de figuras cujas palavras são semelhantes, com diferença apenas em relação a uma das letras); Fichas com as letras.
Regras	São formados 2, 3 ou 4 grupos e decide-se qual grupo iniciará o jogo; O desafiador (professor) coloca no quadro de pregas 5 fichas de figuras e, ao lado, forma com as fichas das letras as palavras correspondentes a essas figuras, deixando na mesa as demais fichas de letras; Coloca, em cima de uma das fichas, outra ficha com uma figura cuja palavra é muito semelhante à palavra representada pela figura que primeiramente foi colocada (por exemplo, se antes tinha a ficha da figura pato, coloca-se a ficha da figura do rato); Faz o desafio ao grupo que estiver na vez de jogar: “Que letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?”; O grupo escolhe a letra e a coloca no lugar certo, em cima da letra que precisa ser modificada para formar a nova palavra; Se o grupo acertar ganha cinco pontos, e o professor prossegue com a equipe seguinte; O jogo termina quando o desafiador (professor) fizer 8, 9 ou 10 substituições (desafios): para 4 grupos, são feitos dois desafios; para 3 grupos, são feitos três desafios; e para 2 grupos, são feitos cinco desafios.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

A seguir, conheceremos outro jogo pedagógico da caixa do CEEL, o *Bingo da letra inicial*, indicado para alunos em processo de alfabetização que não compreendem alguns princípios do SEA, ou, que ainda que compreendam, precisem consolidar as correspondências grafofônicas. À luz de Ferreiro e Teberosky (1986), compreendemos mais uma vez as situações de hipóteses de escrita em que as crianças terão oportunidade de refletir, supor e criar, à medida em que jogam. O *Bingo da letra inicial* está ilustrado pela figura a seguir.

Figura 9 – Bingo da letra inicial



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor compreendermos o *Bingo da letra inicial*, mostraremos abaixo um quadro em que constam as instruções do jogo. Nele, podemos observar aspectos gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material e algumas regras.

Quadro 9 – Instruções do Bingo da letra inicial

BINGO DA LETRA INICIAL	
Meta do jogo	Ganha o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras.
Jogadores	4 a 7 jogadores ou duplas.
Componentes	9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais; Fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas. Saco escuro para colocar as fichas das letras.
Regras	Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela; Um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da dela; Os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras e, caso algum deles precise, grita o nome da letra; O jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra; Nova letra é sorteada e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

A seguir, conheceremos outro jogo pedagógico da caixa do CEEL, com o nome *Palavra dentro de palavra*. O jogo pode ser usado por alunos que ainda não compreendam todos os princípios do SEA, ou que as palavras são constituídas de sílabas, ou então necessitam sistematizar e consolidar a correspondência entre a escrita e a pauta sonora, por exemplo, ilustrado pela figura 10.

Figura 10 – Palavra dentro de palavra



Fonte: Elaborada pela autora.

No quadro seguinte, mostraremos as instruções do jogo *Palavra dentro de palavra*. Nesse quadro, podemos notar aspectos gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material que o compõe e suas regras.

Quadro 10 – Instruções do Palavra dentro de palavra

PALAVRA DENTRO DE PALAVRA	
Meta do jogo	Ganha o jogo quem formar mais pares de palavras usando as fichas que recebeu.
Jogadores	2, 3 ou 4 jogadores ou grupos.
Componentes	12 fichas de cor azul, contendo as figuras e as palavras correspondentes; 12 fichas de cor vermelha, contendo as figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis.
Regras	As 12 fichas de cor vermelha são distribuídas igualmente entre os jogadores; As fichas de cor azul devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa; Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas; Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar quais, entre as suas fichas vermelhas apresentam “a palavra dentro da palavra” da ficha azul que foi desvirada; Caso encontre um par, o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma “palavra dentro da palavra” que foi desvirada, ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no final do monte e o jogo continua.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

A seguir, conheceremos outro jogo didático da caixa do CEEL, o *Quem escreve sou eu*, indicado para consolidar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas, ilustrado pela figura abaixo.

Figura 11 – Quem escreve sou eu



Fonte: Elaborada pela autora.

Para melhor compreendermos esse jogo, mostraremos abaixo um quadro em que constam as instruções do jogo. Nele, podemos observar aspectos gerais de como jogar, quantidade de jogadores, descrição de material e regras.

Quadro 11 – Instruções do Quem escreve sou eu

QUEM ESCREVE SOU EU	
Meta do jogo	Ganha o jogo quem conseguir escrever mais palavras corretamente.
Jogadores	4 jogadores ou duplas.
Componentes	1 dado de oito lados; 4 cartelas de cores diferentes com 8 figuras numeradas em cada cartela; 4 cartelas de correção.
Regras	Coloca-se uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima, e deixa-se a cartela de correção correspondente virada para baixo; Cada jogador deve providenciar papel e lápis para escrever as palavras durante o jogo; Os jogadores decidem quantas partidas serão jogadas; Tira-se no dado quem iniciará o jogo. Quem tirar mais pontos no dado começa o jogo; O primeiro jogador lança o dado. O número indicado no dado irá apontar o número da figura da cartela cuja palavra deverá ser escrita pelo jogador.

Continua.

Quadro 11 – Instruções do Quem escreve sou eu (*Conclusão*)

QUEM ESCREVE SOU EU	
Regras	O jogador escreve a palavra em seu papel, sem mostrar para o colega, e passa o dado para o jogador seguinte; O mesmo procedimento é seguido pelos demais jogadores; Não há problema que os jogadores escrevam a mesma palavra, pois a escrita só será revelada ao final do jogo, no momento de confronto com a cartela de correção.

Fonte: Manual de instruções dos jogos do CEEL.

Ao final do número de partidas combinado entre os jogadores, a cartela de correção é desvirada e cada jogador verifica quantas palavras escreveu corretamente.

A partir dessa apresentação dos jogos e os objetivos estabelecidos previamente por quem os idealizou, emerge a necessidade de uma reflexão, neste momento, sobre o seu uso na prática da alfabetização e sobre o prazer que a brincadeira pode promover a partir desse uso. Assim, uma das questões sobre as quais podemos parar e pensar um pouquinho é a seguinte: Será que atividades com jogos que, por si só, são jogos de regra e com objetivos tão marcados, como a apropriação do SEA, por exemplo, podem também promover momentos de prazer e de atividades livres como as que defendemos que existam por meio do brincar?

O manual dos jogos do CEEL instrui a cada final de atividade com o jogo, uma tarefa complementar para que os alunos possam refletir sobre a escrita das palavras, ou seja, uma atividade em sala que explore conteúdos relacionados ao SEA. Nesse sentido, ao nosso ver, no final de um jogo, o qual contém regras bem definidas - característica peculiar que difere o jogo do brinquedo – pode-se pedir às crianças que reflitam sobre como foi a atividade de jogar, quem fez mais ou menos acertos, mais ou menos pontos, os momentos engraçados que a atividade lúdica pode ter proporcionado, entre outras enumerações que poderíamos fazer, pois é impossível manter a euforia do brincar. Isso se justifica porque a euforia após o jogo pode ser podada pela atividade complementar que requer atenção, concentração, participação da sala e, provavelmente, caderno e lápis na mão para escrever. O professor, por sua vez, terá que colher os frutos do trabalho com os jogos por meio do diagnóstico de quem aprendeu e do que aprendeu com o material do CEEL por hora trabalhado. Com base nesses aspectos, é que consideramos fundamental buscar equilíbrio entre o lúdico e o didático em sala de aula quando trabalhamos conteúdos por meio de jogos, pois ambos são separados por uma linha tênue.

Cabe ao alfabetizador, em nosso ponto de vista, estar atento para que, dependendo do comportamento da turma e dos encaminhamentos que faça durante a atividade, o jogo não

se configure no que Kishimoto (1999) caracteriza de “não-jogo”. Do mesmo modo que um tabuleiro com peões pode ser usado para efeito de brincadeira, o mesmo pode ser usado como recurso de ensino da matemática ou objeto de decoração quando feito de material nobre. Segundo a autora, o que definirá as ações de jogo ou de um não-jogo será o comportamento dos envolvidos.

Nessa direção, entendemos que o professor deve cuidar para que em sua sala de aula aconteça o inverso, proporcionando à turma doses de diversão ao passo que realiza o seu trabalho como alfabetizador. Além disso, não podemos esquecer que, segundo o mesmo manual de orientação para os jogos, o professor tem autonomia para adequar, modificar e desenvolver o trabalho com os jogos de acordo com a necessidade da sua turma. É neste ponto, portanto, que entra um outro posicionamento defendido por nós e discutido na seção que se segue.

2.4 O jogo e a sua associação com a atividade escolar

Para podermos discutir a natureza de uma atividade como o jogo e sua associação com a atividade escolar, precisamos recordar o fato de que, na Antiguidade Clássica, a escola era vista, como sua própria etimologia grega suscita, um lugar de diversão, de alegria e divertimento, especialmente pela prática dos jogos esportivos, da música e das artes em geral. Com o passar do tempo é que esta passou a ser vista apenas como um lugar onde os alunos vão somente para desenvolver habilidades intelectuais como ler e escrever. Hoje, com os avanços na compreensão acerca das peculiaridades da natureza infantil da criança, já se percebe novamente a necessidade de a escola ser vista como um lugar onde a criança precisa ser cuidada e ter atendidas as suas necessidades de dimensão afetiva, os aspectos biológicos do corpo, da saúde e da alimentação ao mesmo tempo em que é educada com a presença do brincar como uma das atividades essenciais ao seu desenvolvimento integral (WALLON, 2007).

A importância da brincadeira também está contemplada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o qual discute o lugar da brincadeira na escola e seu papel promotor de desenvolvimento e socialização. De acordo com Costa (2012), bem sabemos que isso se deve ao ponto de vista pedagógico da brincadeira e, nesse contexto, a valorização dos jogos e brincadeiras na escola, seja coibido, refuncionalizado ou utilizado para fins didáticos e/ou pedagógicos, vem crescendo consideravelmente. Entretanto, como continua a afirmar a autora, não podemos desconsiderar

o caráter assimétrico existente na relação entre professor e aluno, hierarquizados em um enquadramento pedagógico e relação de poder, diferente do que se percebe na relação entre parceiros de brincadeiras em que há manifesta uma simetria que pressupõe igualdade, com papéis instáveis e permutáveis. Essa hierarquia, portanto, se dá pela função de cada um e o papel que ocupam nesse processo.

Por mais que entendamos a construção do conhecimento como uma relação de interação pela qual todos saem ganhando e aprendem algo por meio da troca, compreendemos que o professor continua sendo visto como o detentor do conhecimento e, por isso, ele é aquele que ensina. A criança, por sua vez, é aquela que aprende e, assim encontram-se definidos cada um dos papéis, o de professor e o de aluno dentro deste ambiente escolar. Na atualidade, porém, tem-se falado em desenvolvimento, interações sociais (VIGOTSKY, 2010), cultura lúdica (BROUGÈRE, 2004), entre outros conceitos que, relacionados entre si, “revolucionaram” a escola e até hoje nos levam a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, “essa via de mão dupla onde transita o lúdico em direção à escola e a escola em direção ao lúdico, implica mudanças tanto da escola quanto da cultura lúdica, assim como da forma de conceber a infância” (COSTA, 2012, p. 16). Assim, nesse processo híbrido pelo qual se fundem o lúdico e o didático, a criança brinca à medida que aprende e, por conseguinte, aprende brincando. Dessa forma, entendemos que a criança se desenvolve interagindo entre seus pares e fazendo o que gosta, isto é, brincar de forma livre e descomprometida. Com essa compreensão sobre a brincadeira, portanto, é que temos tentado perceber a função dos jogos didáticos do CEEL, utilizados pelos professores em sala de aula sob as orientações do PNAIC, e suas contribuições para o aprendizado da leitura e da escrita por meio do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sob diferentes perspectivas (psicológica, sociológica, antropológica e pedagógica), o ato de brincar traz contribuições relevantes para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, é possível encontrar análises e teorias acerca dessas contribuições tanto em relação aos aspectos psicológicos, como sociológicos e pedagógicos envolvidos na relação da criança com a brincadeira. Na perspectiva da psicologia, por exemplo, principalmente no que concerne à corrente interacionista, e que tem como seus representantes Vigotsky (2010) e Wallon (2007), por exemplo, o brincar é ação mediadora de desenvolvimento infantil, conforme veremos nos próximos parágrafos.

Para Vigotsky (2010), a brincadeira é um processo importante e complexo, pois, de acordo com o pensador russo, a conduta infantil se organiza em função da atividade

mental. Em outros termos, para Vigotsky, a criança atribui significado à brincadeira e se utiliza de suportes⁷ para realizá-la. Esses suportes não são escolhidos pela semelhança que possuem com objetos da ficção, mas de acordo com a sua adequação à ação que a criança dá significado, por exemplo, o cabo de vassoura usado como cavalo de pau. Para o autor russo, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (*apud* MENDONÇA, 2012. p. 45) o que lhe proporciona desenvolvimento, visto ser esse papel fundamental da brincadeira.

O brincar, para Vygotsky, permite à criança que ao usar um objeto como suporte para a atividade lúdica, opere com o significado que atribui às coisas. O autor atribui ao brinquedo papel dominante na promoção do desenvolvimento psíquico da criança por meio da atividade lúdica, pois, por meio das representações mentais e interações sociais, ela vai compreendendo o mundo a sua volta à medida que cresce e evolui mentalmente. Nesse sentido, Vigotsky (2010) também fala sobre os jogos e suas regras, referindo-se ao fato de que as crianças vão, aos poucos, sendo capazes de estabelecerem relações sociais com seus pares, isto é, os outros jogadores, e de obedecerem ao conteúdo do jogo e das regras. Dentre vários tipos de jogo destacados por Vigotsky (2010), como jogo de dramatização (jogo no qual a criança representa um personagem), jogo de fantasia (por exemplo, o Tolstoi) entre outros, estão os jogos didáticos, o que implica importante ponto para refletirmos a respeito da temática do presente trabalho.

Vygotsky considera que esses jogos só são possíveis quando lhes são atribuídos objetivos. Segundo o autor russo, os jogos didáticos são aqueles “que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança (...)” (VIGOTSKY, 2010. p. 140). Essa afirmação reforça a relevância desta pesquisa que estudou o modo como os professores utilizam os jogos didáticos do CEEL buscando, a partir de regras, instigar a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças em fase de alfabetização. Os alfabetizadores, portanto, se planejam e estabelecem objetivos norteados, em parte, pelas formações continuadas de que participam, a fim de obter êxito em seu trabalho docente, ainda que, na maioria das vezes, devido à sua relativa autonomia como docente e ao caráter interacional da relação entre as crianças com os outros e com o conhecimento, tal êxito seja mais possivelmente alcançável com as adaptações feitas pelos professores do que com a “obediência cega” às orientações recebidas.

⁷ Suportes aqui entendemos como brinquedos ou objeto usado pela criança para tal finalidade.

Ampliando ainda mais a visão sociointeracionista, Wallon (2007) traz a denominação do jogo às atividades de lazer, que se contrapõem ao trabalho, pois, para ele, o que difere um do outro é a intervenção da “função do real” no trabalho e a ausência dessa função na brincadeira que estaria em um plano de segunda ordem, ou seja, no aspecto ficcional. Para o autor, “a oposição entre atividade lúdica e função do real pode mostrar em que sentido a atividade da criança se parece com o jogo” (WALLON, 2007. p. 56). Com isso, o psicólogo francês faz a distinção entre a brincadeira que, segundo ele, desempenha importante papel na evolução psíquica infantil e, por sua vez, oferece distração e descanso e o trabalho que, contrariamente, se constitui como uma atividade séria. No aspecto cognitivo, para Wallon, a brincadeira implica em expressão de desejos, conflitos, ansiedades, entre outras motivações, refletindo, sobretudo as condutas da vida real. No cenário do jogo, portanto, em que a brincadeira tem propósito e está sujeita a regras, a oposição entre jogo e trabalho, feita por Wallon, nos instiga a pensar com mais cuidado sobre o quanto a regra pode representar um caráter inibidor da espontaneidade, podendo sufocar a brincadeira e suprimir sua função principal que é de proporcionar prazer (WALLON, 2007).

Pensar as considerações de Wallon e estabelecer uma relação entre elas e a realidade dos jogos do CEEL, levando em conta as regras e instruções de cada jogo, como apresentamos acima, requer reflexões e cuidado quanto ao trabalho realizado em sala de aula. Ao trabalhar aliando o lúdico e o didático para que a brincadeira não seja sufocada e nem a ação pedagógica desconsiderada, os professores, portanto, parecem encontrar como saída as adaptações que realizam inovando o jeito de brincar, para as crianças e de dar aula para eles, alfabetizadores, visto que apenas seguir as regras pode engessar o uso deste recurso pedagógico e tornar a atividade desinteressante para a criança.

Analisada por outro viés, a brincadeira representa a tradição e a cultura de povos e épocas. Assim, do ponto de vista socioantropológico, o brincar assume papel de produtor de cultura. Nesse sentido, Brougère (2004a, p. 50-51), traz reflexões sobre o que chama de cultura lúdica e a conceitua como

uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica). [...] essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social.

A brincadeira, assim como os brinquedos e jogos, está inserida em um contexto que produz e reproduz a cultura de povos demarcando épocas e influenciando gerações.

Podemos pensar, por exemplo, em brincadeiras folclóricas, de roda, tipos de bonecos e bonecas e jogos os mais diversos, desde os de encaixe até os eletrônicos. Todos esses objetos são elementos de cultura que transmitem informações, reproduzem traços daquela época e da sociedade em que se encontram, deixando sempre uma mensagem. Nessa relação entre jogo e cultura, portanto, os brinquedos fornecem novos conteúdos e esquemas os quais contribuem para a modificação da cultura lúdica.

Brougère conceitua brincadeira, brinquedo e jogo nos esclarecendo sobre as principais funções e destacando as diferenças mais relevantes entre os três termos. Para o autor,

a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. (...) É uma atividade livre, que não pode ser delimitada. (...) A associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado a ação lúdica. (BROUGÈRE, 2004, p. 13,14)

Dessa forma, a atividade de brincar é percebida como dissociada de qualquer obrigação ou função real e possui caráter não-sério, subvertendo a realidade. A criança aqui é a maior protagonista da ação lúdica e tem liberdade para fazer escolhas, negociar e atuar de acordo com suas motivações e interesses que surjam. O objeto manipulado na ação, ou seja, o brinquedo, por sua vez, tem significado e função. Assim, ao afirmar que, o brinquedo é “marcado de fato, pelo domínio do valor simbólico” (BROUGÈRE, 2004, p.11), o autor o descreve como “objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. (...) Distinto e específico, com imagem projetada em três dimensões, cuja função [...] é a brincadeira.” (2004, p. 13).

Semelhante à liberdade que detém na brincadeira, a criança utiliza o objeto que brinca de acordo com sua vontade e interesse que lhe desperta, podendo adotá-lo pelo tempo em que lhe suscitar interesse ou descartá-lo quando o brinquedo não lhe for mais um objeto desejado. Uma vez que a atividade com o brinquedo e, portanto, a brincadeira não apresenta mais caráter livre, assumindo regras, passa a ser denominado jogo. O jogo, por sua vez, então

pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior ao seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção. (...) Pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se assim, pela função lúdica. (2004, p. 12,13).

Pensar o jogo e sua função para a criança e para o adulto é interessante para se compreender que tradicionalmente ou socialmente ele assume papéis diferentes, dependendo da faixa etária. Para o adulto será “o brinquedo” que lhe proporcionará diversão e

entretenimento. Já para a criança, o brinquedo lhe permitirá a ação da brincadeira, contudo condicionada a regras não previamente definidas, mas estabelecidas no processo. O jogo e sua função lúdica ainda que com regras é, portanto, um ponto importante a ser considerado neste trabalho que aborda o uso dos jogos didáticos em sala de aula, ou seja, referimo-nos ao jogo dito de caráter educativo.

Com as compreensões acima expostas, ou seja, a visão psicológica, antropológica e sociológica sobre o jogo e a brincadeira, é possível pensar um pouco melhor sobre o contexto pedagógico. Neste, atualmente, tem-se desenvolvido a compreensão de que a manifestação da brincadeira é inerente à fase infantil, embora não se restrinja apenas a ela. Com essa compreensão, há quem defenda que os brinquedos e jogos são utilizados na escola como recurso pedagógico, submetido ao olhar e aos objetivos do professor, mas que isso não significa tirar a espontaneidade da criança que brinca, pois é o professor que sabe da intenção pedagógica e não a criança (COSTA, 2012).

Por esta razão é que Brougère nos adverte quanto ao fato de que não há nada de pedagógico ou educativo no jogo, o que o torna educativo “é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores” e não simplesmente o jogo por si só (BROUGÈRE, 2002. p. 6). Para o autor, “o jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos” (2002, p. 14). Com base, portanto, nessas formulações teóricas, compreendemos que os jogos analisados nesta pesquisa, os jogos didáticos do CEEL, não passam de brinquedos que, sob o olhar dos professores que estabelecem objetivos e analisa a ação da criança e seu aprendizado enquanto brinca, transformam-se em objetos significativos dentro da cultura escolar e que podem ser usados para promover experiências com efeitos possivelmente educativos para as crianças, sendo o principal destes efeitos, no caso do PNAIC, a sua almejada alfabetização até os 8 anos de idade.

Nessa relação entre jogo e educação, percebemos que há uma convergência entre as tendências inovadoras em educação que dão importância à iniciativa e à atividade do aluno, em contraposição com a educação tradicional com o professor no centro do processo. (BROUGÈRE, 2002, p. 16). À luz da perspectiva de Brougère (2002, p. 16), o que caracteriza o jogo não se restringe a uma vocação particular para a educação, porém “uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação” destes. “Como todo lazer, ele pode aparecer como uma situação complexa do ponto de vista cultural (...)”. Assim, quando refletimos sobre jogo, nossa mente pensa em muitas coisas, tais como jogo de cartas, de xadrez e tabuleiros em geral, jogos do esporte como futebol, vôlei,

basquete, entre outros momentos de diversão que estão comumente presentes em nossas relações e experiências sociais.

É possível pensarmos ainda em jogo de faz-de-conta ou dos conhecidos jogos de azar. Por essa razão, as situações e circunstâncias que são atravessados pela palavra jogo são tão múltiplas que se naturalizou usarmos esse substantivo “jogo” e o seu correlacionado verbo “jogar” com sentidos tão diferentes para dizer tantas coisas. Assim, os evocados termos são utilizados e vivenciados nos seus mais variados aspectos por adultos e crianças. Nesse panorama, Kishimoto (1999) destaca a importância do jogo para a criança, também diferenciando e caracterizando os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”, como fez Brougère, comumente empregados de modo tão indistinto no Brasil.

Segundo as palavras dessa autora, o jogo pode ser visto como

o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social: Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. [...] Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua, enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 1999, p. 16)

Para Kishimoto (1999), portanto, o jogo se caracteriza por um conjunto de regras e estrutura sequencial que o classifica, por exemplo, o xadrez como sendo diferente da dama ou do loto, embora todos sejam jogos de tabuleiro.

É a definição das regras que fará do baralho (objeto ou suporte) um jogo de tranca, buraco ou outro. As estruturas sequenciais de regras e o exercício delas oferecem as várias possibilidades de brincar com este jogo. Kishimoto (1999) ainda destaca o jogo enquanto objeto feito de vários materiais como madeira, plástico, metal, papelão, espuma, tecido etc., e que serve como promotor da atividade lúdica. Esta última consideração adéqua-se também ao brinquedo, que, por sua vez, se diferencia apenas pela ausência de regras e caráter livre, não-sério. O vocábulo brinquedo, que sempre nos remete ao tempo de infância, não pode ser confundido com os sentidos vinculados ao termo jogo, pois “diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (1999, p. 18).

O objeto brinquedo oferece à criança a possibilidade de manejo de acordo com seus interesses, motivações, vontades, desejos, entre outras sensações que podem ser expressas ou supridas por meio da atividade da brincadeira. A palavra “brinquedo”, por gerar

uma conotação que entra no campo semântico da criança, oferece várias possibilidades ao seu usuário, tais como estimula a representação, a manipulação, a reprodução do real, a incorporação do imaginário, da ficção científica ou dos contos de fada, entre outras. A brincadeira, por sua vez, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”(KISHIMOTO, 1999, p. 21).

A brincadeira é inerente à infância e merece destaque nesta pesquisa, pois se constitui o canal por onde a criança se desenvolve, interage, aprende e cresce enquanto brinca. Considerar a importância da brincadeira, assim como do brinquedo e do jogo, termos tão intimamente relacionados a ponto de confundir-se e de serem promotores da ação lúdica, é fundamental para o trabalho com jogos de alfabetização em sala de aula. Isso se justifica porque, apesar de ser um momento sério de ensino para o docente, para a criança é um momento lúdico, ainda que ela brinque com letras e palavras, que existam regras e esteja sob o olhar atento do professor.

Kishimoto (2003, p. 18) também traz uma contextualização histórica e esclarecimentos sobre o termo jogo educativo ou didático, que segundo ela é “mistura de jogo e de ensino”.

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento. [...] Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. [...] O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. [...] Significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 1999, p. 36-37)

É esse casamento que buscamos caracterizar, mas, antes de tudo, compreender como é feito pelas professoras que consentiram em participar de nossa pesquisa. Em outros termos, queremos apreender como se relaciona essa díade nas salas de alfabetização da Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio do trabalho realizado pelos professores com as crianças por meio da utilização dos jogos didáticos do CEEL adotados pelo Programa Alfabetização na Idade Certa como suporte ou “recurso para ensinar a ler e escrever”.

Além da ludicidade, brincadeira, da alfabetização, brinquedo e jogos, termos como saberes docentes e gestão pedagógica da matéria são palavras-chave para compreendermos o exercício docente entre os professores contemporâneos, em especial aqueles que estão responsáveis pelos primeiros anos de vida escolar das crianças. A discussão sobre eles é o que faremos na próxima seção.

2.5 O professor, seus saberes e a gestão pedagógica da matéria

Todos somos cômicos na compreensão de que a prática docente está permeada de significados que são muito peculiares a cada educador no “chão da sala de aula”. (THERRIEN, 2007). Por este motivo, falar sobre a prática e os saberes docentes constitui tarefa difícil e requer de nós muita reflexão. Quem de nós nunca se perguntou porque determinado colega não trabalha desta ou daquela forma? Quem de nós nunca comparou o seu trabalho ao do colega? Quem nunca opinou sobre determinada prática a partir do seu conceito sobre ela e de sua própria visão de mundo? Estas atitudes que, muitas vezes, levam a categoria de professores a opinar sobre o que os colegas deveriam ou não fazer, desconsideram o que, na verdade, eles são e o que fazem, refletindo, muitas vezes, uma visão historicamente avaliativa. Desse modo,

Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no *ethos* religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas. (TARDIF, 2014, p. 36).

A leitura de autores como Tardif (2014) nos leva a compreender o que, muitas vezes, achamos que se trata de fatos isolados e manifestações de opinião de companheiros de trabalho que querem apenas medir competências. Entretanto, percebemos que historicamente a profissão de ensinar está intrinsecamente envolvida em uma teia que mistura ética e religião, bem como um dever de obediência e subordinação inquestionáveis a regras muitas vezes impostas pelo poder, seja ele político, de autoridade escolar, religioso ou outro, levando alguns profissionais ao exercício da profissão que beira ao sacerdócio.

Pensar a relação existente entre professores e saberes nos leva ao exercício de refletir sobre nós mesmos. Por meio deste trabalho, tivemos a oportunidade de fazê-lo, considerando e definindo “os diferentes saberes presentes na prática docente bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores” (TARDIF, 2014, p. 32). Esse saber plural a que se refere o autor são saberes institucionalizados, técnicos, científicos, teóricos, pedagógicos, mas também, e principalmente, práticos, que brotam da experiência, do dia a dia da sala de aula.

São esses saberes que nos fazem ser o docente que somos e nos conferem uma personalidade profissional por meio das relações que estabelecemos com esses saberes. Veremos, então,

que o *saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes*. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. [...] Que, embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, *o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite* [...]. Finalmente, [...] o *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais [...] constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional. (TARDIF, 2014, p. 33 [destaques do autor])

Percebemos, portanto, à luz de Tardif (2014), que o saber docente é construído de vários saberes, que compõem a história do profissional, os conhecimentos que adquiriu na universidade, os objetivos, conteúdos e métodos que deve saber aplicar, suas experiências cotidianas, entre outros aspectos para ele, professor, relevantes e que alicerçam a sua prática.

No entanto, e contraditoriamente, são saberes desconsiderados e que ficam em segundo plano. Apesar de não lhe ser atribuído o valor que carrega, o saber experiencial ou prático ecoa na *praxis* de cada professor, manifestando-se no seu saber-fazer, nos “macetes” profissionais, pois ele não se encontra em teorias e nem se aprende nas faculdades, mas é adquirido no “chão da sala de aula” (THERRIEN, 2007), em interação com outros, principalmente, com os alunos. Assim, percebemos também que o que o professor ensina (os “saberes a serem ensinados”) e a sua maneira de ensinar (o “saber ensinar”) decorrem de processos históricos, mas principalmente de processos com natureza social, isto é, produzem-se nas relações em sociedade. Dessa forma, segundo Tardif (2014),

em primeiro lugar, esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum [...], trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento etc. (p. 12)

Desse modo, vemos que a prática de um professor e o reconhecimento do seu trabalho, por melhores resultados que possam atingir, só têm sentido quando destacados em relação à categoria, ao coletivo de professores. O Programa do PAIC/PNAIC ilustra essa afirmativa, pois o resultado do trabalho obtido é analisado e levado em conta o trabalho da escola, de todas as turmas e seus respectivos professores, assim como os índices publicados compõem um mapa de municípios, ou seja, não é o trabalho isolado de um professor e sua turma, mas dos professores da rede e seus alunos. Isso se estende aos gestores (diretores, coordenadores, formadores) entre outros agentes que também têm parte neste processo e, que com seus saberes, igualmente tendem a contribuir para o êxito do Programa.

Ao examinarmos as citações de Tardif, percebemos que o aspecto coletivo do trabalho docente, relevado por meio do trabalho em grupo, fortalece o profissional ainda que em determinado momento ou situação ele lute por algo particular.

Em segundo lugar, esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, [...] Ministério da Educação etc. (TARDIF, 2014, p. 12)

Assim, aprendemos com Tardif que o professor não pode isolar-se, pois sozinho não tem voz, do contrário só tem força quando está no coletivo. É a categoria, portanto, que define e negocia entre os grupos os rumos da profissão.

Essas considerações nos remetem às discussões nas formações continuadas em que o grupo aborda questões da prática de sala de aula, dificuldades do fazer docente, escuta uma sugestão, divide as angústias e/ou compartilha algo novo. Nessas ocasiões, também recebe comunicados sobre notícias do interesse do grupo (consideradas boas ou ruins), discorda, aprende e, em grupo, chega a um denominador comum. Geralmente as formadoras fazem o papel de mediadoras das discussões das professoras ante as instâncias maiores, sobretudo em relação ao PNAIC, visto que são formações promovidas em função do referido Programa.

Esses momentos histórico-sociais são enriquecedores e influenciam totalmente a prática docente. Compreendemos então que o que o professor ensina é mais uma questão social, construída historicamente, do que um problema restrito ao aspecto cognitivo ou disciplinar, por exemplo, visto que o professor trabalha com pessoas, que constituem seu objeto de trabalho, que por sua vez, é um objeto social. Diante disto, compreendemos que

em terceiro lugar, esse saber também é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais. [...] o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. (TARDIF, 2014, p. 13 - grifo do autor).

Entendemos, a partir dessas contribuições de Tardif, que o professor é um profissional que tem sua prática, a prática docente, construída em grande medida na esfera do coletivo, seja no coletivo dos professores e gestores e/ou da turma que ele coordena em sala de aula.

Nessa esfera de atuação, o saber se configura na teia de relações complexas em que ele estabelece com o(s) outro(s), construindo o(s) conhecimento(s) em meio a (con)vivência com o inusitado. Nesses laços que se estabelecem, cada um tem consciência do seu papel e se coloca como tal, tanto o que ensina, como o que aprende, nesse jogo que para o autor é sutil e recíproco de se conhecer e reconhecer o outro. Essa relação que se deve

estabelecer entre professor e aluno é, portanto, de suma importância nas turmas de crianças em idade de alfabetização, cujas necessidades passam pela afetividade e atenção do adulto, a fim de instruí-las e alfabetizá-las; aspectos estes que já foram mencionados⁸ anteriormente, neste trabalho, além do aspecto lúdico, que é central em nossa discussão até aqui.

Isso se justifica porque, ao nosso ver, os idealizadores do PAIC/PNAIC buscaram viabilizar um processo de alfabetização e favorecer uma relação recíproca entre o professor e as crianças, por meio do trabalho com o material de apoio adotado, tendo o conteúdo sido pensado e adequado para a infância, como os jogos didáticos do CEEL. Com base nesses aspectos, podemos compreender um pouco melhor as observações que Tardif continua a fazer para explicar o fato de os saberes docentes serem sociais.

Em quarto lugar, tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das idéias e das práticas pedagógicas [...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas [...], de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal etc. (TARDIF, 2014, p. 13,14)

O que podemos depreender dessas afirmações de Tardif é que o conteúdo que atualmente é ensinado não é o mesmo de anos atrás e certamente não o será daqui a alguns anos. Ele se modifica o tempo todo, assim como se modifica ininterruptamente a sociedade.

Na visão do autor, a mistura entre o histórico e o social dita os moldes para a sociedade em vigor, conceituando o que é bom ou ruim, o que é útil ou descartável, o que tem valor, o que é certo ou está na moda, entre outros. Podemos relacionar a esta citação as tendências pedagógicas de ensino e aprendizagem já mencionadas ao longo do trabalho que são variáveis e tanto influenciam a prática do professor. Um exemplo dessas “modernas” formas de ensinar é o trabalho com jogos pedagógicos a serem realizados com as crianças em processo de alfabetização.

Nesse contexto, nos interessa pensar sobre o saber-fazer dos professores que é construído no momento único da ação junto às crianças. Segundo Tardif,

esse saber é social, [enfim], por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 14).

⁸ Ver página 45 - subtópico anterior quando falamos das peculiaridades da natureza infantil da criança que, para desenvolver-se integralmente precisa ser cuidada e ter atendidas necessidades de dimensão afetiva, biológica, de saúde e alimentação ao mesmo tempo em que é educada com a presença do brincar na escola (WALLON, 2007).

Dessa forma, percebemos que esse saber é social e, como todo saber, é também processual, visto que se constrói ao longo da carreira do profissional que ensina, mas que aprende à medida que ensina.

O professor aprende, ao longo de sua carreira, a se colocar em seu ambiente de trabalho e simultaneamente insere-se nele incorporando suas regras de ação que, por sua vez, farão parte de sua consciência prática. Refletir sobre esse aspecto social do saber, descrito acima nas palavras de Tardif, remete-nos aos programas de alfabetização, já mencionados⁹ neste trabalho, pelos quais a escola tem sido alvejada. É impossível não pensarmos sobre os desafios enfrentados pelos professores diante do novo anunciado nesses programas, tendo que modificar suas práticas, as quais até então foram construídas e tidas como funcionais e eficazes para o que se propunham. Assim, quando pensamos na socialização, nos remetemos às formações continuadas oferecidas aos professores que se caracterizam como momentos de orientações sobre os Programas de alfabetização em vigor, mas também de troca de experiências, o que, atualmente, acontece com o PAIC/PNAIC. Sem dúvidas, este veio, mais uma vez, e provocou certas desestabilizações na *praxis* dos alfabetizadores, os quais tiveram que aprender a utilizar o material adotado e a incorporar os jogos didáticos do CEEL na sua rotina de sala de aula, entre outras estratégias para alfabetizar.

No que concerne ao fato de os professores terem de alfabetizar as crianças, podemos compreender com isso que a ação prescinde boas doses de ludicidade por meio dos jogos didáticos pesquisados. À luz de Ferreiro e Teberosky (1986), essa possibilidade de hipotetizar sobre a construção da escrita e desenvolvimento da leitura seria proporcionada nas situações didáticas vivenciadas com os jogos do PNAIC em sala de aula. De acordo com Tardif (2014) e o saber docente o qual é definido como a construção de um conjunto de saberes (disciplinares, curriculares e principalmente experienciais), ou “o saber de experiência dos sujeitos” a que se refere Therrien (2003), o uso dos jogos do PNAIC para alfabetizar letrando deve levar em conta o trabalho feito no “chão da sala de aula” (THERRIEN, 2007) para alicerçar a prática, pois é no dia a dia que o alfabetizador instiga seus alunos e acompanha o desenvolvimento e alfabetização deles, por meio dos jogos do Pacto, bem como de outras estratégias.

Saber alfabetizar para além da codificação e decodificação descontextualizada é um exercício de construção que se estabelece nas relações entre professor e aluno. Nesse sentido, é importante lembrar que as crianças dos anos iniciais trazem consigo também

⁹ Como o PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO, ver mais nas páginas 18 à 20.

necessidades de ordem afetiva (WALLON, 2007) e que se apresentam nesta relação, cujo êxito, por sua vez, vai depender de negociações e reconhecimento de papéis. Isso representa um jogo no qual se misturam instrução, educação e transformação, os quais caracterizam o saber social (TARDIF, 2014) já mencionado por nós anteriormente e reiterados por Therrien (2007). Portanto, o trabalho docente se constitui de uma ação ou atividade de instrução e formação humana na interação entre aquele que ensina e aquele que aprende, ou seja, “o profissional do saber ou de ensino” (THERRIEN, 2003) e o aluno.

Como podemos perceber, os conteúdos de leitura e principalmente de escrita, supostamente contidos na mediação a ser feita pelos professores, usando os jogos do CEEL, precisam ser muito bem gerenciados pelos docentes a fim de que alcancem os seus propósitos. Isso se chama, conforme nos lembra Therrien (2007), um processo de gestão pedagógica da matéria, a qual seria aqui representada pelos conteúdos de leitura e de escrita com fins de alfabetização das crianças. Para o autor, trata-se de mais um saber que o professor, na gestão da matéria, utilizará as definições curriculares como um referencial de base para orientar sua atuação pedagógica junto aos alunos. Contudo, é a partir das necessidades concretas do alunado, que o alfabetizador decidirá quais conteúdos priorizará ou descartará e de que forma irá fazê-lo. Ainda para o autor, na qualidade de mediador entre os alunos e os conhecimentos científicos, os docentes fazem adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos e até mesmo nos conteúdos de ensino, transformando o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos.

Assim, podemos pensar nas adaptações, um dos objetivos específicos norteadores desta pesquisa, que as professoras pesquisadas fazem em sala de aula ao usarem os jogos didáticos do CEEL para alcançar o objetivo maior que é a alfabetização dos alunos, tornando o conteúdo de linguagem, que envolve leitura e escrita, ou seja, a matéria de ensino mais acessível aos educandos. Considerando o que fala o autor, as tarefas preestabelecidas pelo currículo podem assumir nesse contexto diversos formatos quando modificadas para atividades efetivas em contexto.

Therrien (2007) define trabalho docente como sendo um processo educativo de instrução e formação que ocorre de humano para humano na mediação de saberes em um processo de interação que se dá em um tripé pelo qual em uma ponta está o docente, em outra ponta, os alunos e, ainda em outra, está a matéria de ensino. A matéria do ensino, por sua vez, constitui o elemento primordial da docência e a relação que o professor, um sujeito transformador, estabelece com outro sujeito, o aluno, dentro e fora de sala de aula, é parte de um progresso profundamente condicionado pela forma como ele lida com os conteúdos.

Entendemos assim que o docente é responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas: a gestão da matéria. Saber gerenciar esse conhecimento que detém, o conhecimento pedagógico da matéria, e alcançar os alunos é uma das considerações que damos maior relevância neste trabalho.

Outro ponto importante que destacamos nesta pesquisa é como o professor tem aprendido a gerenciar essa matéria, pois esta ação, na maioria das vezes, não está orientada pelas formações, como veremos adiante, mas é adquirida por meio da prática, no convívio com a turma, nas relações que se estabeleceu entre professor e aluno. Portanto, à luz de Therrien, compreendemos que aprendizagem é (re)construção, tanto para professor como para aluno. Do lado do professor, sua própria aprendizagem funciona como um filtro para o tipo de ensino que vai realizar. Simultaneamente, sua busca de ajustar a complexidade dos conteúdos ao nível da clientela com a qual trabalha, deve atender a objetivos epistemológicos, metodológicos e didáticos, de forma geral. De igual modo, o aluno não é um indivíduo unicamente cognitivo, do contrário, a dimensão afetiva, social, entre outras, também são importantes. Por aí se entrecruzam saberes múltiplos e heterogêneos constantes do currículo. A ação docente é incessantemente reelaborada nas interações consideráveis entre professor e alunos.

Nisso, as iniciativas de formação que compõem as ações previstas pelo PNAIC tendem a trazer para os professores reflexões e dicas sobre como trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, por meio de diferentes gêneros literários, tecnologias educacionais, jogos pedagógicos para alfabetização, entre outros materiais do PNAIC já descritos por nós anteriormente, no sentido de estimular os alunos dos anos iniciais. Assim, instigam a alfabetização das crianças com o objetivo de que desenvolvam a leitura e se apropriem do SEA.

Apesar das orientações recebidas nas formações do PAIC/PNAIC, com essa finalidade, sabemos que a gestão pedagógica da matéria recebe influência direta das situações imprevistas da sala de aula. Segundo Tardif (2014) e Therrien (2007), diante dessas situações, o professor leva em conta seus múltiplos saberes e experiências cotidianas adquiridas por meio da prática de sala de aula. Com isso, ele vai construindo dia a dia com a sua turma a sua maneira de trabalhar, levando em conta suas experiências, o perfil da turma e suas peculiaridades, enfim, os macetes que o faz ser o profissional do ensino que é (THERRIEN, 2003). Portanto, trata-se de um saber importante, visto que o conhecimento da turma e os ajustes entre professor e aluno que se adaptam e se relacionam com respeito e tolerância,

implicam em melhores resultados no trabalho com sujeitos que compreendem bem seus papéis e as cobranças que os envolvem a ambos.

Pensar nesses ajustes e falar sobre eles é extremamente importante para refletirmos sobre as orientações pedagógicas recebidas pelos professores para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC, nosso primeiro objetivo específico, visto que esta tendencialmente pode ser interpretada como sendo uma importante fonte de saberes para os professores. Desta maneira, eles podem utilizar o material seguindo tanto as instruções do manual como buscando, por meio da prática, novas formas de instigar as crianças e ajustar os jogos ao perfil da turma com que trabalham, ou seja, buscam macetes e saberes experienciais (TARDIF, 2014) para desenvolverem melhor o trabalho no chão da sala de aula (TERRIEN, 2007).

Pensar nesses ajustes também é interessante para descrevermos as adaptações que as professoras fazem dessas orientações ao utilizarem os jogos didáticos do PNAIC, nosso segundo objetivo. Isso porque segundo elas, com ou sem orientação, acabam adaptando o material à maneira delas, da forma que compreendem e acreditam que conseguirão a alfabetização da turma. Assim, trabalham individual e coletivamente, em dias e horários planejados ou em momentos que sentem a necessidade de explorar o material do CEEL de um jeito que pudemos compreender, nas entrelinhas dos relatos das pesquisadas, empenho e desejo de fazer um bom trabalho e obter resultados significativos que, como espelho, refletem nesta dedicação o desenvolvimento da leitura e a apropriação do SEA.

Considerando tudo isso, podemos dizer que a relação com os jogos, bem como a utilização dada ao material didático usado como suporte de apoio ao PAIC, os jogos do CEEL, é muito peculiar a *práxis* de cada professor. Como vimos, o docente é um profissional de saber plural, que tem sua prática permeada de saberes que o construiu como profissional ao longo de sua história de vida e carreira. Portanto, ele tem a sua “consciência prática” acerca do que faz e porque o faz; dito de outro modo, o professor constrói suas próprias teorias sobre o ensinar e o aprender advindas de suas relações, não apenas, mas principalmente, com a prática na sala de aula.

O professor faz o que acredita e tem como base seus saberes experienciais. Ele é conhecedor de várias teorias, e, certamente, tem provado de diversos métodos ao longo de sua prática de sala de aula. No caso dos professores com os quais estivemos trabalhando, ao lidarem com o PAIC/PNAIC, os alfabetizadores foram desenvolvendo seus “macetes” para ensinar a ler e escrever, desempenhando, assim sua função baseada nas convicções que construíram ao longo de suas experiências. Sabendo disso, vimos que deveríamos nos despir de qualquer ideia preconcebida ou moralizante em relação à prática docente quando de nossa

ida ao campo de pesquisa, buscando compreender os usos que esse professor faz dos jogos didáticos do PNAIC, sem julgamentos, mas com interesse em saber o porquê, os significados de suas ações ao fazerem uso desses jogos.

Nessa perspectiva, a tese a ser defendida em nosso trabalho é a de que os professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental utilizam os jogos didáticos do PNAIC buscando, a partir de regras e desafios inerentes a esses jogos, facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Essa utilização dos jogos, que é feita pelos professores, segue, em parte, as orientações recebidas pelos formadores da secretaria municipal de educação, as quais sinalizam para o nível de aprendizagem em que as crianças se encontram e para a crença de que o jogo é educativo por natureza. Não obstante essas orientações, elas são adaptadas pelos professores mediante os fatos imprevisíveis da sala de aula, considerando a autonomia relativa que o saber da experiência lhes confere enquanto gestores pedagógicos da matéria de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem das crianças, que estão sob sua responsabilidade, acerca das peculiaridades inerentes ao sistema alfabético de escrita e dos usos que podemos fazer dele em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Nesta seção, relatamos as decisões e os procedimentos que tomamos para dar viabilidade metodológica a nossa investigação. Para isso, fizemos um desenho metodológico mostrando o tipo de pesquisa, o local da pesquisa e o porquê da escolha das escolas selecionadas para investigar os usos dos jogos didáticos do PNAIC. Nesse percurso, mostraremos os critérios de escolha das escolas e os trâmites legais para tornar possível a pesquisa, assim como descrevemos os sujeitos da pesquisa, professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental público municipal de Fortaleza e, portanto, alfabetizadoras que trabalham com o PNAIC e utilizam os jogos didáticos do CEEL adotados pelo Programa.

Descrevemos, ainda neste capítulo, como aconteceram as visitas nas escolas, a forma e o tempo em que aconteceu a geração de dados, que transcorreu em um período de sete meses, o instrumento, que foram entrevistas em profundidade, cujas questões lançadas aos professores, as quais encontram-se nos apêndices, buscaram encontrar respostas aos questionamentos e alcançar os objetivos da pesquisa. Descrevemos como foram feitas as transcrições e buscamos inferir, por meio das conversas com as professoras e com base no que nos disseram sobre o uso que fazem dos jogos do CEEL, por que e como usam os jogos, quais adaptações fazem e por que as fazem, entre outros pontos observados, tudo para que a análise das falas dos sujeitos pudesse ser realizada com maior profundidade. Finalmente, falaremos sobre os procedimentos éticos que usamos para garantir a proteção da identidade dos sujeitos pesquisados.

3.1 Desenho metodológico da investigação

Para a realização da pesquisa foi utilizado um desenho metodológico de caráter qualitativo e exploratório, a fim de que fossem alcançados seus objetivos. O cerne do trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade que, segundo Deslandes, (2013, p. 64) é o tipo de comunicação “em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”. Isso se justifica porque, como afirma Minayo (2001),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Foi considerando o que diz Minayo que desenvolvemos esta pesquisa pensando nos significados que cada ação realizada tem para o professor, nas crenças desse docente e o que almeja com cada atitude executada em sua sala de aula. Isso nos levou a compreender que nosso objeto de estudo, isto é, o uso dos jogos do PNAIC na alfabetização de crianças concretiza-se na ação de pessoas que possuem valores e motivos em tudo o que fazem e, por isso, tais ações não podem ser categorizadas apenas como dados, como variáveis, sem que busquemos compreender suas significações. Embora façam parte de uma amostra com critérios estabelecidos previamente para atender às condições e objetivos da pesquisa, são os significados dessas ações que nos interessa.

3.2 Local da pesquisa e critérios de seleção das escolas

A pesquisa que propusemos teve como *locus*, de certa forma, toda a rede municipal de Fortaleza, uma vez que a nossa intenção foi a de tomar como amostra uma escola situada em cada Regional ou Distrito¹⁰, totalizando seis escolas. Em cada escola, selecionamos uma sala de aula de primeiro ano e outra sala onde funcionava uma turma de segundo ano¹¹. Ambas as turmas, obviamente, eram do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza e nelas observamos se os docentes utilizam os jogos didáticos do CEEL em suas atividades do PNAIC. Além disso, o cerne de nossa observação¹² esteve no como e no porque o faziam daquele modo.

Em função disso, os critérios de escolha foram pensados com base nas possibilidades de angariar informações que fomentassem a pesquisa, tornando-a possível. O primeiro critério que estabelecemos para selecionar as escolas diz respeito ao fato de que cada uma das escolas deveria ofertar turmas de 1º e 2º anos que possuíssem e trabalhassem com os *kits* do CEEL. Para refinar ainda mais esse critério, é importante assinalarmos que não bastava o fato de as turmas possuírem e trabalharem com os *kits*, era necessário que elas tivessem, efetivamente, inseridos os jogos em suas atividades do PNAIC.

¹⁰ Hoje, no regime do atual governo e prefeitura, as Secretarias Executivas Regionais (SERs) passaram a ser denominadas Distritos Educacionais (DEs).

¹¹ O PNAIC contempla os anos iniciais da alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano, contudo, em virtude do pouco tempo que uma pesquisa de mestrado dispõe, dois anos não seria suficiente para pesquisar os três anos iniciais, por isso fizemos o recorte para atender melhor as demandas da pesquisa e optamos por examinar apenas os dois primeiros anos do ciclo de alfabetização contemplados pelo Pacto.

¹² Ressaltamos que não utilizamos a observação como técnica de pesquisa, pois elas nos serviram apenas para a escrita da metodologia e não para a produção de dados, o que ficou a cargo das entrevistas.

Outro critério que julgamos importante adotar foi que as escolas possuísem pelo menos duas turmas de primeiro e segundo anos respectivamente. O motivo para isso foi devido a questões como fechamento de turma, falta de *kits* do CEEL, resistência de algum dos sujeitos em participar, respondendo às perguntas das entrevistas e, portanto, não se deixando ser um dos colaboradores desta pesquisa. Assim, estes foram, entre outros entraves, aqueles que procuramos evitar, caso pudessem surgir, impossibilitando o trabalho deixando-nos a opção de permanecer na escola, pois teríamos a opção de trabalho com a outra turma de ano similar.

Uma vez expostos os critérios pelos quais nos baseamos para selecionar as escolas participantes, expomos agora o critério que nos permitiu selecionar os colaboradores para a pesquisa. Assim, entrevistamos apenas as professoras efetivas de ambas as turmas. Isso se justifica porque a Prefeitura Municipal de Fortaleza conta com dois perfis de professores em sua rede de ensino: o professor efetivo que, uma vez concursado tem emprego estável e, portanto, trabalha efetivamente na PMF e o substituto, admitido temporariamente para substituir professores efetivos ou suprir carências por tempo predeterminado. Adotar, então, essa decisão do professor efetivo, como critério foi relevante porque isso nos assegurou que os sujeitos participantes da pesquisa permaneceriam na escola durante todo o processo de geração dos dados.

No que concerne ainda à escolha de todos os distritos como *locus* para pesquisa, ela se deu em função de que foi possível termos uma amostra de como se configuraria a pesquisa em cada Regional ou Distrito. Nossa inferência era a de que, para termos uma ideia geral do panorama do uso dos jogos do PNAIC na educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, deveríamos realizar a pesquisa com um retrato do município, ou seja, tomando por base uma escola em cada Distrito Educacional (DE). Essa medida foi pensada, levando em conta o nosso trabalho como professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), lotada no DE de número seis. A nossa experiência, portanto, nos impeliu na decisão de ampliar o conhecimento sobre outras realidades da PMF, pois julgamos que os dados nos permitiriam não apenas conhecer um pouco mais sobre a realidade dos outros DEs como também estreitar as relações com eles.

Fornecidas essas explicações, devemos dizer que o primeiro passo que demos foi em direção de encontrar seis escolas da PMF situadas em cada um dos seis Distritos. Essa busca foi feita entre colegas de trabalho, nas formações de professores da PMF, por indicações de ex-colegas de faculdade, contato nas redes sociais, entre outros meios que nos foram necessários e de acordo com os critérios estabelecidos. Para guardar sigilo dos nomes

das respectivas escolas, iremos categorizá-las com um número que se refere ao DE a que pertencem.

3.2.1 A escola 1

A primeira escola situada no DE I, no bairro Monte Castelo, é uma escola com o endereço em uma movimentada avenida do bairro, e atende estudantes do infantil 4 ao terceiro ano fundamental, distribuídas em 10 turmas pela manhã e 10 turmas no turno da tarde. O prédio se torna grande por ter dois andares. Na parte superior, ficam as salas da educação infantil e ensino fundamental, sala dos professores, banheiros, bebedouro, direção e pátio, no térreo tem duas salas de aula, secretaria, cozinha, pátio, biblioteca banheiros e bebedouro. Não tem em sua estrutura estacionamento para professores que deixam seus veículos na rua. Podemos inferir então que, no quesito segurança, o local é considerado tranquilo pela comunidade escolar. O grupo gestor é composto por diretora, coordenadora pedagógica e 2 secretárias que apresentam uma boa relação. Uma das entrevistadas atribuiu esta relação amistosa ao fato de a escola ser pequena. A participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos é pequena, segundo o que pudemos perceber durante as visitas e também pelas falas das entrevistadas.

A biblioteca, embora pequena e um pouco escura, é utilizada e, segundo a professora Maria, é feito um bom trabalho com os alunos na biblioteca. A escola também possui dois pátios usados nos momentos de recreio. Existe um jardim na entrada que, embora conservado, tem pouca variedade de plantas e atrás da escola um parquinho de madeira destinado ao uso da educação infantil em horários específicos.

3.2.2 A escola 2

A segunda escola situada no DE II, no bairro Praia do Futuro, é uma escola arejada pela brisa marítima, próxima a uma das principais avenidas de acesso à praia. É grande, clara, com instalações novas, ao lado do posto de saúde do bairro e tem uma creche anexo na rua logo atrás. Atende alunos da comunidade, em geral filhos de pessoas que vivem do comércio e atividades em geral na área da pesca e do turismo à beira-mar. A presença dos pais quando necessário na escola é minoria, segundo a gestão. O grupo gestor é composto por diretor e 4 coordenadores (1 na creche anexo e 3 na patrimonial, sendo 2 nos períodos manhã e tarde e 1 à noite).

Com ensino de 1º ao 9º ano, possui 16 turmas de fundamental I (8 pela manhã e 8 no turno da tarde), além de 10 turmas do fundamental II. A creche atende do infantil 2 ao infantil 5. A patrimonial¹³ também é polo¹⁴ de EJA¹⁵ e do Projovem¹⁶ no turno da noite. Seus espaços são compostos ainda por biblioteca, quadra ampla, pátio (estes dois últimos são os ambientes onde as crianças brincam e desenvolvem atividades extraclasse) e laboratório de informática, que funciona como sala de vídeo, pois teve seus computadores roubados. Só existe parquinho na creche. Apesar do relato do roubo, considera-se que a área é um local tranquilo e que este foi apenas um fato isolado.

3.2.3 A escola 3

A terceira escola situada no D.E. III, no bairro do Padre Andrade, é uma escola cujo acesso se confunde com o posto de saúde, pois é a mesma entrada e a escola fica bem recuada. O estacionamento usado pelos diversos profissionais que trabalham nos dois locais e pelas pessoas que os frequentam é o mesmo. A escola é pequena, pouco iluminada e o único espaço externo que os alunos têm para desenvolverem atividades esportivas é logo na entrada em meio ao movimento de pessoas que vêm e que vão em visita à escola. Há uma quadra, mas está interdita, além de um pátio escuro e abafado.

A sala da coordenação é na área externa na entrada da escola onde as crianças jogam futebol. Logo na entrada, temos a secretaria, a cozinha, sala dos professores e da direção. O grupo gestor é composto por diretor e 2 coordenadoras que, segundo as professoras, em parte atende às demandas e solicitações das docentes. Atende alunos do

¹³ Ver nota de rodapé na página 21 sobre anexo e patrimonial.

¹⁴ Em gestões anteriores todas as escolas municipais com demandas de alunos para o turno da noite ofereciam a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No atual cenário político de Fortaleza, sob a alegação de reduzir despesas, altas taxas de evasão escolar e pouca procura, as escolas remanejaram seus alunos para apenas uma escola circunvizinha que, considerada polo na área, atende a toda a demanda.

¹⁵ Modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) assumida como política pública, norteadas pelo princípio da gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes e como instrumento para a educação ao longo da vida, destina-se aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/eja/apresentacao.aspx?MenuID=154&MenuIDAberto=6>> Acesso em: 10/01/2016.

¹⁶ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) tem o objetivo de garantir a elevação de escolaridade, a qualificação profissional e a inclusão cidadã, o Projovem busca colaborar com a formação profissional dos jovens de baixa renda, contextualizados no mercado de trabalho. Criado em 2005, o Projovem se divide em quatro modalidades, para atender jovens de vários perfis: Adolescente, Trabalhador, Campo e Urbano. A Prefeitura Municipal de Fortaleza atua hoje com o Projovem Urbano. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/juventude/projovem>> Acesso em: 10/01/2016.

infantil 4 ao 5 ano do ensino fundamental I, com 14 turmas pela manhã e 14 no turno da tarde. A presença dos pais quando solicitados a participar é minoria, segundo a gestão.

3.2.4 A escola 4

A quarta escola, situada no Distrito IV, no bairro Montese, é uma escola modelo¹⁷ localizada em uma das principais avenidas da cidade, cujos pais são presença marcante no traslado dos filhos ao início e ao final das aulas, bem como sempre que solicitados. A escola possui dois andares e, em ambos tem salas amplas, claras e arejadas, quadra que, apesar de grande, segundo a coordenadora não chega a ser padrão MEC, laboratório de informática que é grande, mas está em desuso, a biblioteca é razoavelmente grande e pouquíssimo usada, o acervo não é muito vasto, mas pelo menos os segundos anos recebem paradidáticos excelentes para ficar em sala, palavras de uma das professoras entrevistada. Tem também uma área na frente que, embora seja utilizada como estacionamento pelos professores é destinada ao uso das crianças. Apesar de algumas condições desfavoráveis, a escola atende ao perfil que caracteriza uma escola modelo.

Atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, com 12 turmas pela manhã e 12 turmas no turno da tarde. O grupo gestor é composto por diretora, 2 coordenadoras e 1 secretária que, em parte atendem às solicitações dos docentes. Segundo as professoras, a relação entre gestão e docentes é relativamente boa.

3.2.5 A escola 5

A quinta escola situada no Distrito V, no Parque Genibaú, está localizada em uma viela de um bairro da periferia de Fortaleza. As ruas em sua maioria não são asfaltadas, com exceção das estreitas avenidas por onde circulam as linhas de ônibus, todavia, mostra organização e trabalho com esmero. A escola é grande, vizinha ao posto de saúde que atende a comunidade e trabalha com alunos do infantil 4 ao 5º ano do fundamental I com 14 turmas pela manhã e 14 à tarde, é pólo de EJA e Projovem com 11 turmas no turno da noite, além da creche anexo há alguns metros dali que atende do infantil 3 ao 5 com 7 turmas pela manhã e 7 à tarde.

¹⁷ Seria uma escola que prima pela qualidade do ensino baseada em três aspectos: infraestrutura, boa gestão e professores com boa formação obtendo, principalmente, resultados exitosos em termos de aprendizagem, (sobretudo no IDEB, acrescido eu). Essa foi a conclusão de um encontro de representantes das escolas pública e privada em 2014 em São Paulo. Disponível: <http://educacao.uol.com.br> Acesso em: 12/07/2016.

A escola possui laboratório de informática inativo, sala de psicomotricidade relacional, ampla biblioteca, auditório, sala de direção, sala de professores, sala do Programa Mais Educação¹⁸, almoxarifado, cozinha, refeitório que necessita ampliação, depósito de merenda escolar, banheiros para alunos, professores e funcionários, bebedouros, quadra de esportes coberta e pátio, que atualmente é utilizado como estacionamento para guardar os carros dos funcionários, pois o bairro é considerado área de risco e a rua muito estreita. A escola dispõe ainda de diversos recursos destinados a proporcionar melhorias no processo ensino-aprendizagem, tais como: amplo acervo bibliográfico, de CD's e DVD's de diversos estilos, televisões, amplificador, caixas de som, data show, aparelhos de DVD, mesa de som, micro systems, microfones, copiadora, duplicador, computadores e impressoras. Conta ainda com diversos jogos pedagógicos de português e matemática e lúdicos, mapas, globo, dorso e esqueleto humano, microscópio, fantasias e fantoches diversos, além de diferentes materiais esportivos.

O grupo gestor é composto por diretora, vice-diretor, 3 coordenadores, 1 secretária e 4 agentes administrativos. Segundo as professoras entrevistadas, a relação entre gestão e docentes é maravilhosa, porém a minoria dos pais está presente quando são chamados.

3.2.6 A escola 6

A última escola visitada no Distrito VI, no bairro Ancuri, é uma escola “padrão MEC”¹⁹ construída recentemente, cognominada pela comunidade como escola nova e cujo endereço situa-se próximo aos limites do fim da cidade e início do município vizinho entre a BR 116 e a Avenida Quarto Anel Viário (continuação da BR 222), cujos pais são presença marcante quando chamados, também cotidianamente deixando e buscando os filhos nos horários de início e ao final das aulas. Sua estrutura e instalações novas impressionam pela

¹⁸ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Retirado da página do Programa Mais Educação - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 04/02/2016.

¹⁹ Nomenclatura dada às escolas construídas atualmente que se adequam aos padrões arquitetônicos de dimensões mínimas de terreno, quadra coberta, salas de aula, área construída, demanda de alunos, entre outros critérios estabelecidos pelo MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-projetos-arquiteticos-para-contrucao>> Acesso em: 10/01/2016.

grandeza, é toda “rampada” (acessibilidade), possui parquinho, pátio amplo e uma quadra que está sendo construída.

O grupo gestor é composto por diretora, 2 coordenadoras, 1 secretário e atende alunos do infantil 4 ao 5º ano. Apesar da beleza, a escola é no meio de uma comunidade carente assolada pela violência, coagida pela lei do silêncio, em que quem dita as regras é o tráfico de drogas. Tivemos dias de desmarcar a visita, pois havia conflitos no local.

Assim, com todas as seis escolas escolhidas, chegamos ao momento de reunir os dados coletados para iniciar a pesquisa em campo propriamente dita. Sobre a pesquisa de campo Deslandes afirma que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (DESLANDES, 2013, p. 61).

Nesse sentido, nossa maior preocupação daquele momento em diante era construir de maneira profícua uma interação com os sujeitos que seriam os colaboradores da pesquisa.

Compreendemos como importante esse fato, pois, em pesquisas de natureza qualitativa, precisamos construir dados e inferir seus significados a partir de relativo conhecimento da realidade, ou de como ela se apresenta, por meio de um convívio com os sujeitos que pode ser breve, mas que nos fornece um retrato do que é vivenciado real e geralmente. Essa aproximação com os sujeitos pesquisados, professores alfabetizadores da PMF, nos fez compreender e encontrar as respostas que buscávamos para este trabalho.

3.3 Os participantes do estudo e a construção dos dados

Como já dissemos, os sujeitos da pesquisa foram professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental lotadas nas escolas como professoras efetivas as quais escolheram seus nomes fictícios. Além desses colaboradores, tivemos a necessidade de contar, ainda, com a participação dos coordenadores, pois fazendo parte dos cenários escolares puderam nos ajudar com informações complementares, tirando-nos dúvidas quanto ao PNAIC, orientando quanto às escolas que tinham os *kits* para viabilizarem a pesquisa, informando os dias de planejamento para que pudéssemos ir à escola, entre outras formas de ajudar-nos. Além disso, algumas secretárias que nos deram informações gerais sobre a escola e as turmas quando solicitamos.

Nossa ida às escolas aconteceu pela manhã, horário em que fomos licenciadas pela PMF para realizar nossa pesquisa de Mestrado. Chegando lá, fizemos entrevistas em profundidade com as professoras que, na ocasião, tiveram seus diálogos gravados para as posteriores análises. Durante as visitas iniciais, conversamos sobre a pesquisa e a importância da participação de cada um deles. Essas visitas aconteceram de agosto de 2015 a fevereiro de 2016 e, portanto, durante sete meses.

3.3.1 Distrito 1: Maria e Valentina

Entrevistamos duas professoras do 1º e 2º anos que escolheram os nomes Maria e Valentina, respectivamente. Maria é professora do 1º ano ingressa no concurso de 2001. Passou um período morando na Suíça com o esposo, que é de lá, obtendo, para isso, uma licença para interesse particular em 2008 e só retornou ao Brasil e ao trabalho na PMF em 2014. Já entrou como professora efetiva da rede municipal e sempre trabalhou no D.E. 1. Já trabalhou no 2º ano, na educação infantil e em 2015, pela primeira vez, ensinou uma turma de 1º ano e trabalhou com o PNAIC.

Valentina é professora do 2º ano e está na PMF há 11 anos. Fez o concurso de 2001, mas só foi chamada em 2004. Já trabalhou com turmas de infantil 5, 3º e 5º anos do ensino fundamental I. Também já foi coordenadora pedagógica. Há pelo menos 4 anos (não consecutivos) leciona no 2º ano com o PAIC, agora com o PNAIC. Só pegou turmas de 1º ano como professora regente B – (PRB)²⁰.

No dia da entrevista da professora Maria do 1º ano, as crianças estavam ensaiando uma apresentação musical e ela ensaiava com crianças de diferentes turmas. Esperamos e, ao final do ensaio, ela nos levou até a sala dos professores que, no momento, estava vazia e conversamos lá. Percebemos que ela utiliza os jogos e acha importante compartilhar o recurso pedagógico com colegas de trabalho. A demanda de atividades a deixava eufórica. Ela suspirava. Compartilhou de outras vivências fora do Brasil, do trabalho na PMF e foi a primeira a nos dar o nome fictício sem titubear. Ao final da entrevista, ela se mostrava mais desacelerada.

A entrevista da professora Valentina também aconteceu na sala dos professores. Como resolvemos tudo com a coordenadora e, embora ela tivesse falado para a diretora, esta

²⁰ Nomenclatura dada pela PMF às professoras de ciências sociais e do Programa Luz do Saber, que usa softwares educativos para alfabetizar as crianças. As PRB's estão na sala de aula nos dias em que a Professora Regente A (PRA) está em planejamento ou formação continuada.

ainda não tinha nos visto, com o vai e vem de pessoas da escola na sala em que estávamos, uma professora chegou à direção e falou que estávamos filmando. A diretora, por sua vez, veio assustada para saber do que se tratava. Quando nos apresentamos e a professora Valentina reiterou que éramos a moça de que a coordenadora já a havia comunicado, ela respirou aliviada e depois rimos da cena. Passado o mal-entendido, o trabalho feito na escola 1 rendeu dados interessantes para nossas análises. A professora tem um jeito sereno de conversar que leva para a sua prática docente e expressa no uso dos jogos. Mostrava-se calma e foi simpática conosco.

3.3.2 Distrito 2: Ângela e Alice

As duas professoras entrevistadas escolheram os nomes Ângela e Alice respectivamente. Ângela é professora da PMF há 3 anos, pois fez o concurso em 2009 enquanto passava férias com a família em Fortaleza, sua terra natal, pois na época morava em Portugal por ocasião de um mestrado. Sempre trabalhou na rede privada e, ao concluir sua pós-graduação em 2010, voltou para Fortaleza e descobriu que havia sido aprovada e chamada para assumir o concurso. Porém, isso já era junho de 2012. Após todos os trâmites que teve de fazer às pressas e, decorrido o período de transição, imediatamente assumiu quando foi lotada. Tem 25 anos de experiência, foi professora de maternalzinho, infantil 3, 4, 1º, 2º, 3º e 6º ano (pois tem formação em letras). Já entrou na PMF numa turma de 2º ano permanecendo na série por 2 anos e há 2 anos está trabalhando com 1º ano. Falava dos jogos com encanto e euforia, descrevendo desde quando viu a caixa dos dez jogos do CEEL pela primeira vez. Estava tranquila e é muito comunicativa.

Alice é professora de 2º ano e assumiu em 2012, pois foi chamada depois. Começou como Professora Regente B em salas de 1º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I. Em 2014, foi para o 1º ano e em 2015 para o 2º. Apesar de pouco tempo, mas possui experiência nas duas turmas. Pela manhã trabalha com o PNAIC e à tarde continua como PRB no infantil na creche ao lado (o Centro de Educação Infantil - CEI anexo da própria escola). Percebemos muito zelo com o material ao falar dos jogos didáticos. Apesar de ser muito calma, ficou insegura ao responder questões de aspecto negativo, pelo fato de correr o risco de se comprometer e ter de sofrer as implicações do que revelava. Nós a tranquilizamos e sempre que precisamos voltar à escola foi muito solícita ao nos receber, apesar de nossa relação restringir-se apenas às questões acadêmicas.

Nesse distrito ou regional, nossa primeira parada foi em uma escola cuja diretora é nossa colega. Apesar de achar o lugar de fácil acesso, andamos do bairro Caça e Pesca até o Serviluz procurando essa escola e não a encontramos. Fomos e voltamos pelo menos duas vezes de um extremo a outro da Avenida Dioguinho e saímos perguntando, até que uma mãe de aluno que vendia lanche na praia naquele horário da manhã nos ensinou a chegar. Uma vez encontrada a escola, apresentamo-nos à coordenadora e fomos até a sala dos professores. Nessa hora, a diretora chegou. Ao conversar com as professoras, percebemos que não seria possível pesquisar lá, pois as professoras do 1º ano eram substitutas, ou seja, não se adequavam ao critério que estabelecia que deveriam ser efetivas. Explicamos à diretora que prontamente ligou para o diretor de uma escola próxima e ele nos abriu as portas.

Chegando lá, fomos recebidas pela gestão e conhecemos as professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Elas se prontificaram em participar. Com a professora do 2º ano, Alice, combinamos o dia de planejamento e trocamos telefones. A professora do 1º ano disse logo que nós não conversaríamos na escola, seria em um outro lugar. Achamos interessante. Ela escolheu um *Shopping* da cidade e ficamos de marcar. Foi a última entrevista que fizemos da pesquisa.

Ao chegar à escola para entrevistar a professora Alice, ficamos em uma mesa grande ao ar livre e conversamos enquanto ela tomava um café com leite. Contou sobre sua entrada na PMF e experiência como alfabetizadora, da dificuldade que é ficar em turmas e salas diferentes. Com a professora Ângela nos encontramos em um grande *Shopping Center* da capital, foi a conversa mais longa das entrevistas e ficamos até a hora do *Shopping* fechar. A trajetória dela e entrada na PMF é muito interessante e na primeira pergunta passamos vários minutos escutando o enredo de uma conversa que até hoje nunca esquecemos.

3.3.3 Distrito 3: Cecília e Léa

As professoras do 1º e 2º anos escolheram os nomes Cecília e Léa respectivamente. Cecília é professora do 1º ano e tem experiência de outra Prefeitura, a de São Gonçalo do Amarante onde trabalhou na Secretaria de Educação. Aprovada no concurso de 2001, trabalhou no 1º ano, 2º, 3º, em turmas de aceleração, no Grupo de Estudos sobre

Educação Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA²¹ e em 2014 no Programa de Consolidação da Alfabetização - PCA²². “Os alunos de 3º, 4º e 5º anos não alfabetizados deverão ser remanejados preferencialmente para um único turno, de acordo com a conveniência da escola, com a finalidade de reenturmação no Programa” (Art. 2º Portaria 103/2014).

Léa é professora do 2º ano aprovada no penúltimo concurso. Trabalhou 2 anos como professora substituta em turmas de 3º ano da rede municipal de Fortaleza. Trabalhou durante 1 ano com o 2º ano, depois com o 1º ano do ensino fundamental e agora voltou para o 2º. É uma mulher de temperamento calmo, até quando sorri, o faz devagar e silenciosamente. Seu jeito a torna uma pessoa leve de espírito e moderada até ao apontar um ou outro aspecto negativo de algum ponto da nossa conversa na entrevista.

Nesse distrito, inicialmente, fomos em uma escola numa avenida de fácil acesso em Fortaleza, mas a coordenadora disse que não tinha fundamental I, porém indicou-nos outra no bairro Padre Andrade. Nesse ínterim, uma amiga nos indicou uma escola que ela mesma trabalhava no bairro Antônio Bezerra, mas gastamos a manhã toda procurando-a e nos perdemos, então desistimos. Por isso, voltamos à indicação da coordenadora da primeira escola do D.E. 3.

A primeira vez que fomos à escola para visitar e conversar com gestão e professoras, achamos que havíamos entrado no local errado, pois só vimos o posto de saúde. O guarda municipal nos auxiliou. Fomos recebidas na secretaria, primeira janela ao adentrarmos e, em seguida, fomos à sala dos professores com a coordenadora para nos apresentar e falar com uma professora de 1º e outra de 2º ano. Encontramos, à princípio, duas professoras do 2º ano. A primeira disse logo que não participaria e a segunda era muito serena

²¹ O GEEMPA é uma organização privada, independente das Universidades, das Secretarias de Educação e do MEC, guardando com estas instituições relação de apoio e colaboração. A instituição presta serviços às redes de ensino público na forma de realização de projetos de pesquisa. O GEEMPA trabalha há mais de trinta anos, com propostas didático-pedagógicas construídas no diálogo entre as mais bem fundamentadas teorias da aprendizagem e os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, notoriamente em escolas públicas que atendem as classes populares. O GEEMPA teve, ao longo, de sua existência, duas atividades básicas: a pesquisa e a formação de professores. Tendo entre suas metas a organização do seu trabalho no campo da didática da alfabetização e da matemática nas séries iniciais do fundamental assim como da pertinência de técnicas e ferramentas empregadas como procedimentos de ensino-aprendizagem. Disponível em: <<http://www.educaedu-brasil.com/centros/geempa--grupo-de-estudos-sobre-educacao-metodologia-de-pesquisa-e-acao-uni3227>> Acesso em 10/01/2016.

²² A Secretaria Municipal da Educação criou em 2007, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, os Programas de Consolidação da Alfabetização I e II, em parceria com o MEC, com medidas corretivas para os alunos não alfabetizados até o 2º ano do Fundamental. O PCA I tem como público alvo alunos da Rede Municipal não alfabetizados e o PCA II tem como alvo alunos da Rede com alfabetização incompleta. Disponível em: <<http://sme.fortaleza.ce.gov.br/.../87-portarias?...programas...alfabetizacao>> Acesso em 10/01/2016.

e delicada. Ela nos olhava, olhava para a amiga de trabalho e sorria. A companheira a desencorajava, mas ela acabou aceitando. Era Léa, a nossa primeira entrevistada quando começamos de fato o trabalho em campo.

No dia marcado para a nossa entrevista, comparecemos à escola no período do planejamento e deu certo. Estávamos sozinhas na sala dos professores naquele horário. A câmera²³ descarregou ao final, faltando alguns minutos de conversa e duas perguntinhas, voltamos lá outro dia, depois de fazer a entrevista da professora Cecília e concluímos a nossa conversa na sala da coordenação onde se encontrava naquele dia.

A professora Cecília do 1º ano tem o dia do planejamento que coincide com alguns professores. O entra e sai da sala e os ruídos de conversa foram o “fundo musical” para a nossa entrevista. Ela é muito comunicativa e gosta de falar tudo com detalhes. Explicou-nos um pouco de sua trajetória de Prefeitura e como professora. Ela e a colega da outra turma de 1º ano foram muito amistosas para conosco e mostraram-se disponíveis.

3.3.4 Distrito 4: Liz e Clarice

Entrevistamos duas professoras do 1º ano e 2º que escolheram os nomes Liz e Clarice, respectivamente. Liz é professora do 1º ano e há 10 está na PMF. É do concurso de 2001. Trabalhou como professora no Serviço Social da Indústria - SESI²⁴ da Parangaba, em uma escola que o SESI cedia para a PMF, segundo a professora. É especialista com 25 anos de experiência na área de educação infantil. Há 10 anos na PMF, está há 2 anos lecionando no 1º ano do ensino fundamental I. A professora mostrou muita propriedade no fazer docente e total consciência no trabalho desempenhado em sala de aula.

Clarice é professora de 2º ano e está há 5 na rede municipal. Nunca trabalhou como substituta e tem experiência de 22 anos na rede privada como alfabetizadora. Não foi convocada de imediato para o processo de lotação e o fazê-lo teve que ficar na escola onde havia carência. Morando na região do Distrito 4, foi lotada no D.E. 6 e, por isso mudou muito de turma e escola até conseguir trabalhar mais próximo de casa. Lecionou em turmas de infantil 5, 1º, 2º, 3º e 4º ano do fundamental I. Iniciou 2015 no 3º ano manhã e tarde, porém a

²³ Optamos pelo uso da câmera para fazermos a leitura labial das entrevistas no momento das transcrições quando não compreendêssemos o áudio. Vale ressaltar que utilizamos também o gravador de voz quando a câmera descarregava, por exemplo.

²⁴ Articulado ao Serviço Nacional de aprendizagem Industrial - SENAI e em parceria com outras empresas, o SESI oportuniza aos estudantes do ensino Fundamental cursos técnicos gratuitos, permitindo-lhes formação profissional junto com a formação básica. Além de esportes, entre outros projetos. Disponível em <<http://www.senai-ce.org.br>> Acesso em: 04/01/2016.

professora saiu e a diretora a pediu para assumir o 2º ano. Apesar de toda a experiência como alfabetizadora, na PMF ficou no 1º e no 2º ano apenas por 1 ano, respectivamente, e só voltou a assumir turmas de PNAIC recentemente. A professora mostrou uma proximidade com os jogos, cuja caixa estava em uma mesa próximo da gente, enquanto conversávamos.

Nesse distrito, primeiramente, fomos a uma escola no bairro Prefeito José Walter por indicação de uma amiga, mas todas as professoras eram substitutas, logo, a escola não se adequava aos critérios da pesquisa. Falando com outra amiga, ela nos lembrou de uma escola modelo que inclusive tivemos formação da PMF ao entrarmos na rede municipal.

Chegamos à escola, na primeira vez, para nos apresentar e conversar com a gestão. Falamos com a diretora que nos deu o número da escola para contato, quando fomos recebidas pela coordenadora. Ela fazia a ponte entre as professoras e nós. Geralmente, esperávamos e ela subia, pois as salas de ambas ficam no primeiro andar. Inicialmente, nós consultávamos se poderiam nos atender e, só depois, ela nos chamava. Acharmos muito organizado.

Ao chegarmos no dia marcado para entrevistar Liz, ela estava apressada e disse que não poderia demorar muito. A própria docente sugeriu a sala do laboratório de informática, pois segundo ela era um local sem movimento de pessoas e o mais agradável, pois como estava um dia quente, o ar condicionado nos refrescaria. Ao iniciarmos a conversa, ela nos descrevia com muito detalhe o que perguntávamos e tirava todas as nossas dúvidas, apesar de falar bem rápido para terminar logo. A gravação do áudio foi-nos de grande valia para refletir posteriormente sobre nossa conversa.

Clarice já nos recebeu de outra forma. Em sua sala, só nós duas. Perguntou-nos como estava, como era fazer mestrado e conciliar com o trabalho, falou que tem projeto de fazê-lo também. Ao responder as questões da entrevista, explicou a sua peregrinação em diferentes escolas até estar mais perto de casa e sua experiência como alfabetizadora nas redes pública e privada, nesta última principalmente, atuando em grandes escolas de Fortaleza.

3.3.5 Distrito 5: Jasmim e Afrodite

Entrevistamos duas professoras do 1º ano e 2º que escolheram os nomes Jasmin e Afrodite, respectivamente. Jasmin é professora do 1º ano aprovada no concurso de 2001, mas só foi chamada em 2004. Foi lotada no infantil 5. No ano seguinte, foi para o 1º ano e passou 2 anos na série. Em seguida foi para o 2º e, segundo ela, foi quando começou o PAIC. Como era nova na rede, as turmas nem sempre se formavam no ano seguinte e ela era remanejada

para outras séries. Assim, trabalhou no 3º, 4º e por último estava lotada as 200 horas no 5º ano, isto significa dizer que ensinava a mesma turma nos turnos manhã e tarde. Porém, a professora do 1º foi convidada para ser formadora do PNAIC e a direção a remanejou para o 1º ano fundamental. Apesar de polivalente, Jasmin também é professora de História com experiência no ensino público. A professora nos recebeu com gentileza e conversou tanto que em alguns momentos perdia-se nas respostas e fugia do assunto.

Afrodite é professora da Prefeitura de Fortaleza há 14 anos e durante todo esse período trabalha com 2º ano do ensino fundamental I, desde a sua primeira lotação. Como é antiga na rede, passou por programas como o PROFA, por exemplo, e viu o PAIC nascer. Nunca foi professora substituta e também trabalhou com aditivo do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, quando os professores da rede municipal podiam ter 300 horas. Ao início da entrevista, a professora mostrou-se resistente à filmagem ou gravação de áudio, aparentemente tem uma personalidade muito forte e se impõe àquilo que não gosta ou não concorda com facilidade. Não hesitou em responder nenhuma pergunta que lhe fizemos.

A escola 5 para nós é a mais distante. Mas não foi difícil de encontrar. Apesar de nunca ter ido ao Parque Genibaú antes, a psicomotricista e nossa amiga que é professora de lá nos orientou, deu-nos pontos de referência e trajetos precisos. Fomos recebidas cordialmente pelo vice-diretor, pois àquele dia a diretora não estava. Outro dia que fomos lá novamente, ele mesmo nos apresentou e nós duas nos conhecemos então. Conversamos com uma professora de 1º ano que se prontificou, mas não tinha os jogos, então conversamos com a professora do 1º ano de outra turma e ela se dispôs a contribuir com nossa pesquisa. A professora do 2º ano ficou preocupada sobre o que iríamos perguntar e se ela saberia responder, procuramos tranquilizá-la dizendo-lhe que iríamos conversar sobre a prática dela e estávamos ali para aprender com a experiência de 14 anos de 2º ano que ela possuía.

Essa era Afrodite, nossa primeira entrevistada do DE 5. Nossa conversa foi bem informal, chegando até a estender-se para os colegas que estavam na mesa na sala dos professores no seu tempo de planejamento. Ela os envolvia nos diálogos para validarem o que dizia, confirmava datas, conversava sobre outros assuntos rapidamente, mas não perdia o fio da meada da conversa. Foi até engraçada a escolha do nome fictício dela entre os colegas. Também enfatizou muito a forma como trabalhava com as crianças e a questão dos conteúdos.

No dia da entrevista da professora Jasmin, ela achou que o barulho da sala dos professores atrapalharia e nos levou para a sala da xerox. Ficamos só nós duas e o rapaz tirando as cópias da escola. O único barulho era o da máquina. Jasmin foi a professora mais falante da pesquisa. Cada pergunta ela contava minuciosamente desde quando começou na

arte de ensinar, por vezes perdia até o fio da conversa e emendava em outro assunto puxado pela conversa dela mesma. Então, reiterávamos a pergunta para fazê-la voltar ao ponto. Já estávamos nos angustiando e, neste momento, percebemos que não daria para termos uma conversa linear e que seria melhor deixá-la falar tudo e categorizar depois no exercício das transcrições, à medida que fôssemos ouvindo. Deu certo.

3.3.6 Distrito 6: Lara e Márcia

Entrevistamos duas professoras do 1º ano e 2º que escolheram os nomes Lara e Márcia, respectivamente. Lara é professora aprovada no penúltimo concurso e nunca trabalhou como substituta. Tem experiência de 3 anos (1 como contratada e 2 como estagiária) na Escola Educar SESC²⁵ (Serviço Social do Comércio Ceará) e veio para a Prefeitura de Fortaleza pela questão da estabilidade. Apesar de ter-se lotado em outras séries, estava sempre em turmas de 1º ano fundamental, nem que fosse por um turno, relata ela. Percebemos que a professora tem propriedade ao falar dos jogos.

Márcia é professora com grau de especialista. Trabalha há 9 anos na Prefeitura de Fortaleza, se contarmos desde o tempo de substituta, a cada dois anos renovando o contrato e submetendo-se a outras seleções e exames. Trabalhou por apenas 1 ano em uma turma de infantil 5, passou 2 anos no 1º ano do ensino fundamental I e em 2007 assumiu 2º ano, estando à frente da turma até agora. Trabalha com o PAIC desde o seu surgimento, hoje PNAIC, na época, estava no 1º ano fundamental. Percebemos conhecimento dos jogos, mas pouco uso do material.

Para a construção de dados, junto aos sujeitos acima identificados, conversamos com os diretores das escolas com o intuito de conscientizá-los dos objetivos da pesquisa, pedindo assim consentimento de cada um para que a pesquisa acontecesse nas respectivas escolas, solicitando também a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE.

Seguindo um direcionamento dado pelo orientador, deixamos a escola mais próxima e uma das poucas que já sabíamos o endereço para o final. Como moramos nesta região e somos professoras do DE 6, para nós seria mais fácil e rápido chegar. Já conhecíamos a escola de ouvir falar, mas não a gestão. Na ocasião, a diretora nos recebeu com cafezinho e

²⁵ Entidade criada e mantida pelos empresários do comércio, o SESC oferece esporte, cultura, arte, educação e formação contínua para os professores, oferecendo minicursos, oficinas e palestras nas dimensões pedagógica, cultural e científica. Disponível em <<http://www.sesc-ce.com.br/>> Acesso em: 04/01/2016.

mostrou-nos algumas instalações. A coordenadora também foi gentil e as professoras prontamente se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa.

Nossa primeira entrevistada foi Márcia que estava preocupada se iria aparecer na filmagem. Explicamos que a gravação era só para nos auxiliar com as transcrições e não iríamos expor sua imagem. Conversamos na sala da psicomotricidade que era o lugar mais tranquilo para a ocasião, na opinião dela. Trocamos telefone e nos comunicávamos pela rede social *Whatsapp*. Em um dos dias, mandou-nos uma mensagem dizendo que era melhor remarcar, pois o ambiente em volta da escola estava tenso por conflitos na área. A professora pacientemente respondeu às perguntas que lhe fizemos e compartilhou algumas coisas da sua experiência como alfabetizadora há 7 anos no 2º ano, deixando-nos as portas de sua sala de aula sempre abertas.

Lara e nós conversamos na sala dos professores, pois, nesta hora, não havia mais ninguém, exceto dois alunos que ela mesma levava para ajudar com uma pintura para expor na sala de aula. Apesar da pouca idade, compartilhou de sua experiência como alfabetizadora de um tempo anterior à PMF.

3.4 Tratamento e análise dos dados

Como vimos, para o acesso às informações que foram posteriormente analisadas, empregamos como técnicas de pesquisa a entrevista em profundidade. A partir do registro colhido nas entrevistas, buscamos alcançar nossos objetivos, utilizando a gravação das entrevistas com os sujeitos participantes, a fim de não perdermos nenhum momento das falas, e posterior transcrição e análise dos dados gerados em campo. Também foi importante a sistematização e organização dos dados coletados, pois a análise dos dados deveria apontar para uma situação real.

Quanto à entrevista, podemos afirmar que ela propiciou uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado. Este último pôde discorrer sobre o tema proposto, compartilhando, assim, com o pesquisador de forma descontraída e expressando o que sentia e sabia sobre o assunto abordado na entrevista. Nossa escolha pela técnica da entrevista se deu em função de representar um dos instrumentos básicos para a coleta de informações em estudos qualitativos, como o que estamos propondo.

De posse dos dados gerados por meio das filmagens das entrevistas, fizemos as transcrições de cada uma utilizando dois tipos de códigos: um numérico para referir-se às escolas e outro nominal para referir-se aos sujeitos. Então, cada escola foi categorizada com

um número correspondente ao DE ao qual pertence, assim, a escola do DE 1 foi categorizada com o número 1 e, assim por diante, até a escola 6 situada no DE de número 6. As professoras, por sua vez, escolheram os nomes fictícios com os quais gostariam de ser batizadas, conforme segue quadro abaixo:

Quadro 12 – Nomes fictícios dos sujeitos em cada ano e DE

Escola	Primeiro ano	Segundo ano
1	Maria	Valentina
2	Ângela	Alice
3	Cecília	Léa
4	Liz	Clarice
5	Jasmin	Afrodite
6	Lara	Márcia

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esses procedimentos iniciais, a análise dos dados foi efetuada de maneira descritiva e interpretativa, baseada na técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e inferência do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a análise de conteúdo se processa em três fases: pré-análise; exploração de material e tratamento da informação, inferência e interpretação. Para que aconteça a terceira etapa da análise, do tratamento dos resultados, faz-se necessário exploração do material com a definição de categorias por meio de sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro (equivale ao segmento de conteúdo considerado como unidade base, a ser usado na categorização) e unidades de contexto (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que equivale ao segmento da mensagem). Para nossa análise, utilizamos os textos das entrevistas.

3.4.1 Caracterização da influência que as orientações pedagógicas recebidas pelos professores exercem sobre a utilização dos jogos didáticos do PNAIC

Uma vez dito como iríamos construir os dados, é preciso dizer como os analisamos. Por isso, devemos falar das unidades de análise com as quais trabalhamos, segundo o que diz os princípios da análise de conteúdo. Assim, para o alcance desse objetivo,

de acordo com o que propõe Bardin, em primeiro lugar, codificamos os textos das entrevistas e, em segundo lugar, fizemos uma categorização dos temas abordados, por fim, elaboramos inferências sobre o que os professores nos disseram. A unidade de registro para este objetivo específico foi o tema das orientações recebidas e a unidade de contexto no qual esse tema foi analisado foi a formação do PNAIC. Assim, utilizamos para análise de conteúdo todos os parágrafos nos quais os professores falaram sobre a formação.

Realizados esses procedimentos, pudemos chegar ao alcance do nosso primeiro objetivo de análise dos dados. Não obstante isso, faz-se necessário explicar como essas orientações são adaptadas pelos professores e, para deixarmos claro como fizemos em relação a isso, explicitamos, na sequência, as decisões tomadas para organizar a continuidade de nossa análise.

3.4.2 As adaptações que os professores fazem das orientações recebidas para utilizarem os jogos didáticos do PNAIC

Do mesmo modo como fizemos em relação ao primeiro objetivo específico, a análise dos dados dessa segunda fase do trabalho foi organizada da seguinte maneira: em primeiro lugar, também à luz da proposta da técnica da análise de conteúdo de Bardin, utilizamos como unidade de registro o tema das adaptações realizadas em relação ao uso dos jogos, a fim de colher novas respostas no plano metodológico por meio do trabalho prático com os jogos do CEEL. A unidade de contexto para este segundo objetivo específico foi, portanto, todos os parágrafos em que as professoras falaram sobre as adaptações realizadas e seus respectivos significados.

Organizamos as respostas das entrevistas, categorizando-as e, finalmente produzimos a interpretação dos dados gerados em consonância à revisão de literatura e às leituras que nos forneceram os fundamentos teóricos para as conclusões advindas das análises e considerações necessárias ao trabalho em sua totalidade. É importante salientar que esse exercício analítico, bem como todo o processo que gerou os dados de nossa pesquisa, não prescindiu de um cuidado ético do qual não nos descuidamos, conforme explicitamos na sequência.

3.5 Procedimentos Éticos

Para o desenvolvimento da pesquisa, é importante assinalar que a participação das professoras esteve vinculada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). As identidades das colaboradoras foram protegidas e em lugar de seus nomes elas foram identificadas com nomes fictícios escolhidos por elas mesmas, a fim de que, quando suas falas fossem citadas e analisadas dentro da dissertação, elas tivessem a garantia do sigilo, de que seus nomes reais não apareceriam. Esse mesmo cuidado tivemos ao identificar as escolas, que por sua vez receberam um número correspondente ao Distrito Educacional a que pertencem.

Submetemos a lista das escolas, à autorização da SME. O trâmite é necessário como condição para se pesquisar nas escolas da PMF. Uma vez reunidos os nomes das escolas situadas nos seis distritos, a lista foi levada para a Secretaria Municipal de Educação – SME para que pudéssemos receber a autorização para realizar o trabalho de pesquisa nas respectivas escolas. Foi aberto um processo (um procedimento usual dos servidores públicos municipais para solicitar algo) e, em poucas semanas, saiu o resultado com parecer favorável.

De igual modo, o projeto de pesquisa também foi submetido ao conselho de ética da Universidade Federal do Ceará para que, atendendo a essa condição colocada pela Linha de pesquisa Linha de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), uma vez autorizada por este órgão, a pesquisa fosse enfim executada. Reunimos todos os documentos solicitados, como declaração de pesquisa, requerimento, cronograma, orçamento da pesquisa, e folha de rosto da Plataforma Brasil assinada pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação, entre outras ações para realizar a pesquisa. O esforço e desgaste com o procedimento no *site* da Plataforma não foi compensado pela resposta que foi bastante demorada.

De posse do parecer favorável à pesquisa, dado pelo comitê de ética da UFC, inicialmente, fizemos visitas de ambientação às escolas situadas nos diferentes Distritos, bem como nas turmas de 1º e 2º anos das mesmas para firmar contato, conhecer melhor as pessoas e, assim, criar vínculos. Conversamos com a gestão e com as professoras que, na ocasião, foram convidadas a participar da pesquisa e, posteriormente, realizamos entrevistas com os partícipes. A pesquisa constou de dois momentos, a saber: o primeiro de uma negociação com os sujeitos, a fim de convencê-los a participar do estudo e, em segundo, da condução de entrevistas em profundidade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A relação entre jogo e aprendizagem está presente principalmente no discurso pedagógico e em algumas práticas dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, este capítulo aborda questões ligadas às orientações pedagógicas recebidas pelas professoras de Fortaleza – CE para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC e as adaptações que elas fazem a partir dessas orientações ao utilizarem os jogos, acompanhadas de seus respectivos significados. Para respondê-las, utilizamos, respectivamente, duas unidades de registro, a primeira contendo o tema das orientações recebidas e a segunda, com o tema das adaptações realizadas em relação ao uso dos jogos do CEEL. E como unidades de contexto utilizamos, inicialmente, todos os parágrafos relacionados à formação do PNAIC e, posteriormente, os parágrafos em que as professoras falam sobre as adaptações realizadas. (BARDIN, 2009).

Essas informações foram fundamentais, pois a presente pesquisa propôs-se a descrever os usos que as professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as orientações pedagógicas recebidas e as adaptações feitas pelas professoras com seus respectivos significados. Tendo em vista alcançar esse objetivo, buscamos conhecer a forma particular de atuação em sala de aula das professoras entrevistadas por meio das conversas que estabelecemos e dos relatos feitos pelas educadoras. Isto aconteceu a partir das entrevistas realizadas quando da nossa ida ao campo de pesquisa.

Para facilitar a identificação das professoras, durante a análise, seguiremos a codificação de escolas (designadas por códigos numéricos) e professoras (denominadas por nomes fictícios) descritas no quadro da página 79. As categorias de análise foram construídas partindo das entrevistas feitas com as professoras no que se referem à compreensão delas do uso dos jogos do CEEL na educação, como os jogos podem funcionar como mediador no processo de alfabetização, que relação as professoras percebem entre jogo e alfabetização.

Os tópicos e subtópicos a seguir referem-se às análises das orientações pedagógicas sobre o uso dos jogos didáticos e, posteriormente sobre as adaptações feitas pelas docentes quando do uso desses jogos do CEEL e seus respectivos significados. Essas reflexões e análises apontam para os objetivos específicos desta pesquisa e buscam respondê-los, conforme veremos a seguir.

4.1 As orientações pedagógicas sobre o uso dos jogos na visão das professoras

Neste tópico, apresentamos os resultados obtidos na análise quanto às orientações recebidas. Iniciamos abordando os resultados produzidos a partir das professoras que nos afirmaram ter recebido orientação nas formações para trabalhar com os jogos didáticos do CEEL. Em seguida, pontuamos as contribuições das entrevistadas que nos informaram não ter recebido formação para o trabalho com os jogos.

4.1.1 Pouca orientação quanto ao uso dos jogos

Sabemos que o trabalho docente executado no “chão da sala de aula” (THERRIEN, 2007) necessita de orientação pedagógica. Na Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF esse acompanhamento é feito de duas maneiras, a saber, na escola, por meio das coordenadoras pedagógicas e nas formações continuadas, por meio das formadoras do PNAIC, em encontros mensais. No que concerne aos jogos do CEEL, mais especificamente, as coordenadoras foram responsáveis por entregar a caixa de jogos que chegou às escolas nas mãos das professoras. Nessas formações, segundo as professoras Léa, Lara e Márcia, respectivamente, elas receberam apenas alguns poucos direcionamentos para trabalhar com o material do CEEL, quase não fazendo parte da formação, conforme percebemos no trecho a seguir:

É assim, na formação do Pnaic no ano passado, não foi uma formação, ela não falou exclusivamente sobre o CEEL. [...] Ela não fez uma aula direcionada, mas ela chegou a levar e mostrou, falou, disse como era que jogava alguns daqueles jogos. Mas não foi uma formação direcionada pra eles não. [...] Ano passado. No 1º. Ano. (Professora Léa).

O relato acima denota que foi algo muito restrito e que aconteceu no ano passado, tempo que se refere ao ano de 2014, pois a pesquisa de campo aconteceu em 2015. O que a professora deixa entrever é que, em sua visão, uma formação mais direcionada ou sistematizada seria a iniciativa mais adequada por parte de quem coordena as ações desse programa, pois os alfabetizadores precisam de orientação. Orientação esta que, como dito, advém dos coordenadores pedagógicos na escola e das formadoras durante as formações continuadas.

No entanto, um aspecto importante pelo qual podemos pensar, a partir da fala da professora Léa, refere-se ao fato de os jogos terem sido apenas apresentados para as professoras, demonstrando um momento que, ao invés de acrescentar algo novo à prática

docente, por meio da promoção de novos saberes a partir daquela vivência, restringiu-se a um simples contato com a caixa e a descrição pobre de como se joga. O que podemos inferir a partir desse fato, é que ficou a desejar, por parte das coordenadoras do programa de formação, as orientações sobre como trabalhar o aspecto lúdico dos jogos e sua relação com a alfabetização, de modo que essa relação pudesse desenvolver a leitura e a escrita das crianças.

Ao nosso ver, a exploração desse material e a reflexão gerada a partir dele, junto às professoras, coordenadores e formadoras, deixou de caminhar pela trilha exploradora de suas vantagens e limitações, suas inadequações, entre outros aspectos relevantes. Assim, o que podemos inferir, a partir da fala da professora Léa, especialmente quando ela diz que chegaram a levar os jogos e mostrar, é que ela parece frustrada, bem como, provavelmente, muitas outras de suas colegas de trabalho, uma vez que o uso desse material inserido nas diretrizes do PNAIC não foi adequadamente discutido e refletido. A relevância de tal discussão para os professores encontra fulcro no fato de que a relação entre o jogo e a educação de crianças, como bem podemos concluir das afirmações feitas por Brougère (1998, 2004), necessita de uma acurada atenção por parte dos educadores, a qual tem a ver não apenas com os materiais utilizados, mas também com a qualidade dos espaços destinados às brincadeiras.

E mais importante do que os materiais e os espaços, aos quais se referem o autor, é a própria intervenção pedagógica, ou seja, a atuação do professor no enriquecimento desses materiais e espaços como recursos pedagógicos. Para Brougère, muitos professores ainda se questionam até que ponto eles podem ou não sugerir ideias ou usos de materiais tanto para a como durante a brincadeira, sinalizando assim para o fato de que o professor esteja obrigando as crianças a brincarem de uma determinada maneira que não seja aquela que elas elegeram. Ora, diante de tais aspectos fornecidos pelo autor, como podemos compreender que o material do CEEL não tenha um amplo espaço de discussão nas formações promovidas pelo PNAIC, uma vez que se trata de um material que, notoriamente, terá de ser sugerido pelo professor às crianças? Somente esse detalhe, ao nosso ver, já seria mais do que suficiente para que as iniciativas de formação reservassem um amplo espaço de discussão, trocas de ideias e de experiências entre os professores, a fim de que eles pudessem não apenas expor dúvidas, mas também pensar sobre sua prática e elaborar suas próprias teorias sobre o tema.

Não sendo possível dispor de tanto tempo durante as iniciativas de formação coletiva de todos os professores, argumentamos que, pelo menos no âmbito de cada escola, isso pudesse ser melhor implementado, uma vez que cada escola poderia trazer a discussão para a sua própria realidade. Esta deveria ser não apenas uma ação possivelmente mais

profícua, mas possivelmente mais coerente com o que se espera do trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições de ensino.

Reiterando o que a professora Léa falou a respeito das orientações pedagógicas para uso dos jogos didáticos do CEEL, a professora Lara também afirmou ter, de certa forma, recebido formação para usar os jogos, embora seu relato date de um tempo mais remoto e não tenha acontecido um trabalho de orientação exclusivamente para esses jogos didáticos, conforme veremos no parágrafo que se segue.

Recebi. Eu recebi uma formação [...] do CEEL não. Mas, tinha os jogos dele. Pra gente dar uma olhada, foi numa formação do PAIC, não recordo mentalmente, isso tem uns 2 anos atrás... acho que foi em 2013, se não me falha a memória, mas assim, foi só um dia da formação e um momento específico, não foi a formação toda. [...] A gente formou equipes na hora e... pegamos, relacionamos uma ou duas caixas, tivemos tempo de ler... 'As instruções...' [fala da pesquisadora] E ver como é que poderia ser usado em sala. (Professora Lara).

A ilustração do relato acima nos faz refletir que a relevância que se deu ao uso dos jogos didáticos do CEEL foi tão insuficiente que a alfabetizadora tem dúvidas quanto à precisão das datas.

Nas entrelinhas da narrativa da professora Lara, percebemos que ela não recebeu orientação do CEEL e não teria ninguém mais adequado para orientar os professores do que alguém da equipe que pensou e elaborou os jogos. Partindo dessa premissa, poderíamos fazer várias indagações. Como é que se adota um material e não tem investimento quanto à exploração sobre ele, especialmente por parte de quem vai fazer uso? Onde estão ou para onde vão os investimentos que deveriam estar sendo feitos nestas ações, já que o Brasil tem sempre péssimos resultados nas avaliações nacionais e internacionais relativas à leitura e escrita?

Um segundo ponto diz respeito ao tempo de que elas dispuseram para ter acesso a essas informações. Foi dedicado apenas um momento em um único dia e o tempo que tiveram limitou-se ao exercício de ler as instruções e ver como poderia ser usado em sala. Essa leitura, a nosso ver, poderia ser feita na escola, a fim de que a formação pudesse auxiliar o professor a produzir ideias para o uso dos jogos. Pensemos, portanto, qual o sentido dessas formações para professoras e formadoras, pois o intuito deveria ser o de discutir aprofundadamente a relação entre esses jogos e a aprendizagem da escrita. Será que estas formações continuadas realmente preparam os professores? Até que ponto elas atendem às necessidades pedagógicas dos docentes?

Therrien (2007) define trabalho docente como processo educativo de instrução e formação que ocorre por meio da interação entre o docente, os alunos e a matéria de ensino

que, por sua vez, constitui o elemento primordial da docência. Nesse movimento, a relação que o professor estabelece com o aluno é parte de um processo condicionado pelo modo como o docente opera com os conteúdos. Saber gerenciar o conhecimento pedagógico da matéria e alcançar os alunos é ponto relevante em nosso estudo. Contudo, se a formação deixa a desejar e não preenche lacunas quanto às instruções dos alfabetizadores estes vazios podem, de algum modo, inviabilizar um melhor e mais produtivo trabalho docente.

Antes de responder nossa pergunta quanto à orientação que recebeu para trabalhar os jogos do CEEL, a professora Afrodite interpelou: “*Vou ser sincera, viu? [...] Não*”. Assim, o que percebemos na atitude da professora é que existe uma preocupação entre o desejo de ser verdadeira ao nos responder e o receio de possíveis implicações em virtude da resposta e a consequente represália. Quanto a esses temores, já mencionamos no capítulo anterior a garantia do sigilo quanto às identidades das colaboradoras em nossa pesquisa na ocasião do convite para suas participações. Portanto, quando ela vai em frente e responde com um sonoro NÃO, é porque se sentiu encorajada a responder ouvindo de nossa parte que sua identidade não seria revelada. Na ocasião, lembramos a professora sobre o combinado de quando visitamos a escola anteriormente e a convidamos a participar com os pactos que fizemos com ela e com a escola, assim como com todas as demais professoras e escolas que se dispuseram a contribuir conosco.

Na continuidade de nossa conversa com as professoras, por meio das entrevistas, a professora Márcia interpretou as formações como momentos exaustivos e de atividades muito teóricas, as quais se distanciaram da prática e não acrescentaram algo novo, como veremos a seguir.

As formações com relação ao CEEL foi muito pouca que a gente teve. Eu acho que só tive uma que a formadora colocou alguns jogos do CEEL, aí a gente fez umas atividades, mas assim, não teve nenhuma nova ideia... sabe? Assim, as formações são realmente muito cansativas, né, geralmente não traz é... dicas, não traz nada para a prática, fica muito na teoria. (Professora Márcia).

Um primeiro aspecto que podemos considerar destacado pela professora é o da novidade. Será que os jogos didáticos do PNAIC não acrescentam nada de novo à prática do professor e aos alunos? Ao nosso ver a professora refere-se às formações e não aos jogos ao fazer a crítica, pois o material é suporte para a brincadeira (VIGOTSKY, 2010) ao mesmo tempo em que também é suporte para a ação docente (KISHIMOTO, 2003). O que deve ser revisto então é a condução das orientações quanto ao seu uso. As novidades a que nos referimos não são em relação aos jogos, visto que as instruções de como utilizar já vêm prescrito no manual. Márcia expressa em sua fala um desejo de receber dicas sobre como usar

o material de modo(s) diferente(s). Entretanto, meditemos quanto à importância das formações para discutir exatamente questões desta natureza e, daí retirar em conjunto com as alfabetizadoras, novas formas de trabalhar a alfabetização a partir ou por meio dos jogos.

Todavia, avaliemos um paradoxo que pode existir neste posicionamento da professora que por hora analisamos, pois um dos saberes importantes que mencionamos no referencial teórico deste trabalho foi o saber teórico, aquele oriundo das Universidades e dos livros, mas também da própria reflexão dos professores sobre a sua prática. Assim, nos questionamos se quem está falhando aqui são as formadoras que não conseguem desenvolver nas professoras a percepção de que elas podem e devem criar suas próprias teorias. Além do mais, por que elas consideram serem cansativos e enfadonhos os saberes teóricos se eles são tão importantes para a prática? A questão talvez seja que as formadoras podem estar diminuindo, de algum modo, o saber delas em função de outros saberes. Não dá para desenvolver uma boa prática sem um bom saber teórico, e este não precisa ser necessariamente o saber dos grandes estudiosos, embora eles auxiliem muito.

Ponderemos também que a busca por receitas prontas pode ser um indício de que as educadoras não terão tempo na escola de vivenciar um processo para pensar, planejar, teorizar e desenvolver ações sobre o uso dos jogos para além do que se restringe o manual de instruções. Logo, estando cientes de que isso não vai ser possível, manifestam o desejo claro de que tragam tudo pronto. Contudo, isso seria retirar das alfabetizadoras o protagonismo, a autonomia pedagógica que estamos discutindo ao longo desta pesquisa à luz de Tardif (2014) e Therrien (2003), ou seja, a condição de sujeito do trabalho docente que desenvolve saberes balizados por experiências várias e, com isso, faz valer sua prática, como mostraremos com o desenrolar das análises e, por meio do seu trabalho autônomo que alcança resultados.

Acrescentamos também que é possível que a formação seja cansativa na opinião de algumas alfabetizadoras, como expressa a professora Márcia, precisamente pelo fato de não acrescentar coisas novas aos saberes docentes das educadoras, ou seja, essas formações não as mobilizam quanto ao seu fazer como professoras. Logo, elas não veem muito sentido nesses momentos de instrução. Daí, ser caracterizado pelas mesmas como fatigantes. Em nosso ponto de vista, esta qualidade é atribuída exatamente pelo aspecto bastante teórico que os momentos de aprendizagem do PNAIC carregam, como narra a entrevistada. O teórico remete a estático, a momentos de muita informação e aparentemente esses conhecimentos se distanciam da realidade prática, como consta no relato da professora, isto é justificado quando a alfabetizadora também atribui o caráter exaustivo à formação.

Um outro aspecto que, de igual modo, destacamos nesta pesquisa é como o professor tem aprendido a gerenciar o conhecimento pedagógico da matéria (THERRIEN, 2007), pois esta ação, muitas vezes, é adquirida no exercício da prática. Portanto, à luz do autor, compreendemos que aprendizagem é reelaboração e por aí se entrecruzam múltiplos saberes os quais estão presentes no currículo. Todavia, a nossa crítica incide sobre a questão da formação continuada e dos conhecimentos oferecidos por ela aos professores, pois, como irão reelaborar algo se não têm seu fazer docente alimentado por conhecimentos novos? Percebemos que é necessário dinamizar esses momentos de aprendizado oferecido aos alfabetizadores com novos conhecimentos e dicas, a fim de enriquecer a prática.

Ainda sobre a questão da formação continuada, outra entrevistada, a professora Clarice, apresentou uma interpretação mais convicta de que não houve formação para trabalhar a alfabetização com os jogos.

Não, nunca houve nenhuma formação relacionada a esses jogos não. Até porque quando eu recebi essa caixa eu soube que era de uma Faculdade de fora e tal. 'De Pernambuco.' [fala da pesquisadora]. Pronto. E eu pensei até que não teria mesmo nenhuma formação por ser de fora, eu achei que era só um material a receber. Seria ótimo, né? Se nas formações, já que é um material que todo mundo tem e que precisa ser feito, seria ótimo se tivesse formação. (Professora Clarice).

Clarice traz em sua fala uma consideração pertinente sobre o material pedagógico que é o fato de os jogos do CEEL terem sido trazidos de fora, ou seja, não têm nada a ver com a gente. Foram elaborados por pessoas que provavelmente nunca estiveram na periferia de Fortaleza conhecendo a realidade das escolas e nem das salas de aula dos professores que hoje utilizam esse material. A professora entrevistada também faz outra declaração oportuna de que o CEEL vem de uma Faculdade, ou seja, é um material teórico, já que existe um distanciamento entre a Universidade e a escola, bem como uma relação distante entre ambas as instituições.

Isso remete à nossa reflexão, agora há pouco, a respeito do discurso da professora Márcia sobre a distância entre a teoria e a prática. Parece que tudo o que vem da Universidade é teórico e tudo o que está na escola é prático, ou seja, os professores não são capazes de criar suas próprias teorias. Entretanto, ao longo deste trabalho, as professoras apresentam muitas de suas teorias sobre como deveria ser a formação continuada e/ou as orientações por parte da coordenação pedagógica. Além disso, mais adiante, mostraremos algumas de suas teorias sobre como utilizar melhor os jogos didáticos do Pacto.

Os jogos do PNAIC constituem material de um Programa nacional como o apresentamos no segundo capítulo deste trabalho. Assim, estados de todo o Brasil participam

deste Pacto e muitos deles desenvolvem algumas ações, como por exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais precisamente por meio do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Os investimentos foram custeados pelo governo federal, visto ser um Programa federal, conforme vimos no referido capítulo já mencionado por nós.

É inferível que estes investimentos podem ter trazido resultados significativos para a educação, principalmente, para os anos iniciais do ensino fundamental. Eles podem ter ampliado a aquisição da leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o SEA, por parte das crianças em fase de alfabetização, visto que os alunos dos anos iniciais estão lendo e escrevendo em idade entre 7 e 10 anos, iniciando esse processo no primeiro ano e consolidando até o terceiro ano do fundamental, como objetiva o PNAIC. Sabemos que existe ainda uma parcela de crianças que apresentam dificuldades e, por isso, não conseguem estar contempladas nesta colocação, contudo a maioria se desenvolve no processo de leitura e escrita no período previsto. Essa situação é bem diferente do que acontecia há alguns anos, como mencionamos na introdução deste trabalho. Isso pode ser perfeitamente comprovado nas falas das docentes entrevistadas, como podemos ver a seguir.

Tem, tem. (Professora Maria).

Eles têm muito prazer em jogar, tanto que tem avaliações individuais, quando eu vou fazer as intervenções, eu chamo individualmente, nem sempre é escrita. Eu digo, vá pegar um jogo ali, vamos pegar os jogos, vamos brincar hoje aqui, eu vejo bem mais resultados, neles nos jogos do que, eles ficam muito restrito à escrita, muitos deles lêem e não escrevem aquilo que lê. E outros ao contrário, né? Escreve, mas não lê o que escreve. Então no jogo eles transparecem melhor, eu peço para pegar o alfabeto móvel que eles têm... É tudo muito concreto, né? Também. (Professora Valentina)

(...) serve como desafio, como objeto de provocação sobre a escrita e a leitura. (Professora Ângela).

Olha, tem resultado. Tem sim. [...] É incrível... assim, eu comecei a perceber que eu tinha uma turminha de... no 1º ano que eu entrei na Prefeitura, que eu era PRB, tinha uma turma de 1º ano. Então foi um ano que nós tínhamos que ficar até as 12 horas, tinha uma hora, lembra? [...] E eu começava com as crianças depois do recreio, e me estendia até as 12. E era uma turma pequenininha. Então assim, na verdade, isso não é nem como parâmetro porque a turma era muito pequena, mas foi incrível... [...] Como os jogos foram de fundamental importância para aquelas crianças. Eu tenho até uma colega que era a PRA da sala, que ela ficava encantada, cada vez que eu chego no outro dia o menino... fulano sabe mais, como é que tu fez? Eu digo os joguinhos... (Professora Alice).

Mas realmente é notório a criança que trabalha com jogos, com certeza o nível dele ele consegue ter um avanço significativo. (Professora Cecília).

Tem melhorado. (Professora Léa).

Sim. Eu não sei avaliar exatamente a contribuição disso, do jogo em si porque eu uso tanta coisa... [...] Mas acredito que a soma de tudo... (Professora Liz).

É uma ferramenta a mais. [...] Eles têm auxiliado sim [...] É um material bom, claro que colabora [...] Se não tivesse eu sentiria falta. Ele é bom para ser usado. Eu gosto. (Professora Clarice).

Com certeza. Muito. Os jogos são maravilhosos [...] Através do dinamismo deles. (Professora Afrodite).

Tem. Porque eu usei e quando é essa parte orientada eles gostam. Gostam porque é um material diferente é um material bom mesmo, lúdico e eles querem, eles querem mexer, eles querem que seja a vez deles, então é interessante, querem ganhar, principalmente. (Professora Lara).

Sim. Funciona sim. [...] Porque aí ele vai desenvolver várias coisas, né? Vai desenvolver a consciência fonológica, né, no caso desse jogo de saber o “di”, de saber o “ca”, de saber que sílaba, né, que vai começar a escrever, mesmo aquele que ainda não escreve perfeitamente... [...] Mas ele reflete a escrita. E aquele também que vai usar, vai tentar escrever, né, vai estar fazendo a escrita espontânea e ao mesmo tempo depois ele vai estar corrigindo. Vendo o que é que ele fez, o que é que ele acertou, qual foi a... o que é que pode melhorar, eu acho que sim. Contribui. (Professora Márcia).

Esse melhoramento nos resultados, uma das metas do programa, descrita por nós no segundo tópico do capítulo dois desta dissertação, também se reflete no aumento dos índices de alfabetização das crianças. Isto também é observável nos resultados em avaliações, similarmemente mencionadas por nós na fundamentação teórica, como instrumento medidor do trabalho com o PNAIC. Fazemos esta consideração, mesmo levando em conta que quem vá operar com o material não se sinta devidamente preparado por não ter sido orientado adequadamente.

A fala da docente Clarice expõe-nos uma perspectiva negativa de um trabalho de orientação com probabilidade de não acontecer. Esta expectativa desfavorável também é perceptível na narrativa da professora Márcia após ser indagada a respeito das orientações para trabalhar com o material do CEEL: “*Não. Algumas pinceladas nas formações, mas muito... distante. [...] Muito superficial*”.

Se fôssemos sintetizar os principais pontos destacados pelas professoras pesquisadas sobre os ganhos proporcionados pelo uso dos jogos didáticos do PNAIC, poderíamos focalizar considerando a fala da professora Valentina, por exemplo, as avaliações individuais tão importantes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, seus avanços, retrocessos e os porquês desses movimentos no transcorrer do seu aprendizado; o prazer em jogar, aspecto diretamente relacionado ao que Wallon considera na relação entre a emoção e o desenvolvimento; o uso do material concreto que melhor demonstra o aprendizado do aluno para além da avaliação diagnóstica que limita-se à escrita. A professora Ângela aponta a questão do jogo como objeto de provocação e, portanto, servindo como desafio para as crianças, aspecto intimamente ligado à zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky, desafiando com novos conhecimentos e adaptações de jogo, utilizando-se de material e conteúdo já conhecido pelas crianças. Sem esquecer do que o autor bielorusso trata sobre o uso de ferramentas para auxiliar o homem a explorar e aprender no e sobre o mundo, muito semelhante à função do jogo empregada pela professora Clarice ao dizer que é uma

ferramenta a mais. As professoras Cecília e Márcia, por sua vez, salientam, respectivamente, o avanço de nível, e o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como a reflexão sobre a escrita, ambas se referindo aos níveis e hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky. Além do dinamismo destacado por Afrodite e da ludicidade realçada por Lara e defendida por nós à luz de Brougère e outros autores que tratam da brincadeira como veículo condutor de aprendizagem e desenvolvimento. Todos esses pontos acentuados pelas docentes referem-se aos avanços que os jogos parecem proporcionar na alfabetização das crianças e nos induzem a fazer importantes reflexões de como as iniciativas de formação parecem não aproveitar toda essa riqueza dos saberes docentes aqui demonstrados, a fim de transformar essas informações, observações e experiências em conteúdo de discussão nas formações continuadas.

Diante do exposto, percebemos pelos relatos que existe uma necessidade por parte das alfabetizadoras de que as formações explorassem mais os jogos do CEEL, que é um material do PNAIC, e deveria, portanto, ser trabalhado nas formações, pois o tempo dedicado à apresentação do material e trabalho com o mesmo foi pouco na opinião delas. Outra lacuna deixada refere-se à adequação do material à prática e sugestão de atividades para a sala de aula, a fim de enriquecer o fazer docente. Em contrapartida, apresentamos a seguir as narrativas das professoras que nos relataram mais enfaticamente o fato de não terem recebido formação para desenvolver o trabalho com o CEEL.

4.1.2 - As orientações ficaram por conta das próprias professoras

Nessa categoria de análise, levamos em conta as narrações das professoras que disseram não haver recebido orientação para trabalhar com o material do CEEL. A começar pelo material destinado às escolas para as atividades lúdico-pedagógicas que, nos parece que sequer chega como deveria aos professores, visto que muitos deles são impelidos a conhecer e explorar os jogos por conta própria, como afirma a professora Liz, logo abaixo.

O contato mais próximo dos professores, que por sua vez, acontece diariamente nas escolas é com a coordenação que, sendo responsável por passar às mãos dos alfabetizadores o material didático do CEEL, em algumas escolas não o fez. Assim, o próprio professor pegou a caixa do CEEL, como relataram algumas entrevistadas, que podemos ver reproduzido na fala da professora Liz, por exemplo.

Eu passei dez anos da minha vida aqui cobrando trabalho de coordenadora pedagógica, nunca recebi, estou recebendo apoio agora. Porque o secretário determinou que até o final de junho, não tenha nenhum menino em nível pré-

silábico. [...] Cheguei lá, porque [os jogos] estavam lá naquela salinha ali da supervisão, olhei a caixa, comecei a fuçar lá e disse isso aqui veio pra quê? [A docente interroga a coordenadora] Pra vocês. [A coordenadora responde]. Por que não está na sala? [Novamente a alfabetizadora questiona e, na ocasião, diz que medida tomou]. E peguei. Peguei logo duas caixas. (Professora Liz).

Vê-se que o intercâmbio entre coordenação e formação era para acontecer com sincronia, entretanto, muitas vezes, há um aparente desencontro e a impressão que isso deixa para a categoria dos professores é que são duas instâncias que não dialogam. Isso se traduz por meio de uma simples entrega de material por parte da coordenação e demonstração do mesmo por parte da formação, o que é muito pouco diante do que se espera das ações de uma coordenação pedagógica e/ou formação continuada. Nessa ineficiência quanto às orientações que deveriam ser concedidas pelas duas esferas, o professor perde a paciência e acaba por tomar atitudes de cobrar da gestão, além de buscar conhecer o material disponível nas escolas, ser curioso e ousado, como ilustramos com a fala da professora Liz.

A professora Maria, por sua vez, relatou não ter recebido orientação para trabalhar com os jogos, mas que acha ser importante para elas.

Eu não recebi, mas acredito que toda formação é importante pra gente. Toda formação é importante. Tem professor que não gosta de formação, eu gosto. Eu aprendi a gostar de formação porque isso vai fazendo a diferença no seu dia-a-dia. As experiências, troca de experiências, né? É o momento pra isso. (Professora Maria).

Ao expressar o interesse pela formação, julgado pela docente como importante e reiterado na repetição do adjetivo, nos faz perceber que, em sua opinião a formação é necessária, isto é, ela entende que ser orientada quanto aos usos desse novo material é relevante para um bom trabalho no processo de alfabetização das crianças. Maria também diz que gosta da formação, anteriormente, já avaliada como exaustiva por uma docente entrevistada. O descontentamento da professora Márcia ao caracterizar as formações como cansativas se dava pelo fato de a formação continuada ser permeada por aspectos teóricos distantes da prática. Em contrapartida, o gosto pelo momento de formação continuada expresso na fala de Maria, certamente, advém da troca de experiências a que se refere, um outro aspecto destacado da formação e que, sem dúvida enriquece a prática docente, por isso fazendo a diferença no cotidiano da sala de aula como destaca.

Voltando à questão da troca de experiências mencionada pela alfabetizadora, devemos pensar o risco desta relevância, pois a troca pode ser enriquecedora ou não. A partir do que é levado em conta no relato da docente, devemos pensar no que está sendo oferecido aos alfabetizadores em termo de conteúdo, o que os formadores do PNAIC organizam para

orientar seus professores, se está sendo suficiente, pois a impressão que temos ao ler a narrativa da professora é que o que resta para os professores é “beber” da(s) experiência(s) dos colegas nos momentos de planejamentos e encontros de formação, muitas vezes compartilhando insatisfações e deficiências da realidade vivenciada pela classe dos professores.

Assim, a professora diz não ter sido orientada para desenvolver o trabalho com os jogos do CEEL. O relato mostra que a formação mensal ofertada pelo PNAIC deixa em aberto a questão do uso dos jogos e o que poderia ser oferecido de orientação às alfabetizadoras. Poderíamos avaliar, mais uma vez, porque isso não é aproveitado pelos formadores como sendo algo que serviria de ponto de partida para pensar uma formação. Talvez assim tivesse mais sentido para os professores e, em nossa interpretação, muito possivelmente, não fosse vista como tão teórica e distante da prática.

Nessa mesma linha de pensamento e manifestando opinião similar a professora Valentina falou que nunca recebeu orientação nas formações quanto ao uso dos jogos.

Nunca. Não. De forma nenhuma. [E acrescentou:] Como coordenadora eu ainda fui a uma reunião, eles apresentaram a caixa. Somente. Apresentar, tiraram os jogos, nós ficamos em equipes e manuseamos. Mas como trabalhar com a criança não. Aí foi que a gente viu a riqueza do material. Que até então essa caixa vivia guardada. Aí foi quando começou a chegar uma pra cada sala e as professoras passaram a usar. (Professora Valentina).

A professora cuja fala ilustramos logo acima compartilhou conosco de outra vivência diferente de todas as demais entrevistadas, quando teve a experiência de ocupar o cargo de coordenadora pedagógica na PMF e, estando nesta função, falou que também não foi preparada para trabalhar com o material e, nem tampouco para orientar as professoras da escola em que desempenhava este ofício.

Um primeiro aspecto que a professora destaca e que devemos examinar é exatamente sua posição de coordenadora na escola. Como estabelecer um sistema que minimize as dificuldades, se nem ela, como coordenadora, foi “orientada” para orientar as demais? É difícil encontrar os porquês de uma relação entre coordenação e formação continuada que não se coaduna e, como já avaliado por nós no subtópico anterior, mais parecem duas instâncias diferentes, que não se comunicam. Valentina reconhece a riqueza do material, mas também reconhece que ele por si só não vai ajudar as crianças.

A professora entrevistada deixa clara a diferença entre ver a caixa que contém os jogos e até manuseá-los e ser orientado a fazer um bom uso dele com as crianças. Esta experiência de manuseio e utilização sem orientação, as professoras o fizeram com a ajuda

unicamente do manual, contudo os direcionamentos e dicas que poderiam ser oferecidos às alfabetizadoras para melhorar ainda mais o trabalho lúdico-pedagógico não aconteceu nem ao menos para os coordenadores das escolas.

Um segundo ponto a ser explorado é que as caixas viviam guardadas. Qual será o motivo dos jogos didáticos viverem guardados se esse material tem a finalidade de ser usado? Qual a intenção e por quem era guardado? Podemos fazer várias conjecturas. Poderiam estar guardados pelo desconhecimento do material por parte da gestão escolar e formação como nos afirmou a professora Ângela no relato que mostraremos logo em seguida. Hipotetizar que estariam guardados para se manterem novos ou adornar as salas de leitura, biblioteca ou outros ambientes da escola seria empobrecer demais o destino dado ao material, preferimos achar que, provavelmente, esse não foi um dos possíveis motivos. Então, pressupomos que, devido ao desconhecimento e ao fato de estarem guardados não se trabalhava com o material, chegando ao ponto de a própria coordenadora desconhecer-lo.

Da mesma forma que a professora Valentina, a professora Ângela se expressou dizendo que nunca recebeu formação.

Nunca. Ninguém. E se eu te disser... e eu digo isso sem medo de estar errando, sem estar sendo injusta, não estou sendo injusta. Nunca uma formadora foi pra minha sala de aula dar aula de formação com os jogos do Pnaic. Porque eu tenho certeza que elas nem sabem o que tem lá dentro e eu tenho certeza que elas não sabem usá-los. (Professora Ângela).

Ângela atribui a falta de orientação que deveria ser destinada às alfabetizadoras ao desconhecimento do material e queixa-se da ausência de um acompanhamento mais de perto por meio de visitas à sala de aula, por exemplo, para uma orientação que leve em conta a realidade da educadora, seus alunos e escola.

Um primeiro aspecto que a alfabetizadora entrevistada destaca é exatamente a necessidade da formação e importância da orientação, primeiro para quem coordena e, depois para os professores. Pois, como é que alguém que não foi orientado e não tem compreensão sobre um determinado material poderá conduzir outros ao conhecimento e utilização deste suporte? Da mesma forma nos indagamos, como é que alguém que não recebeu encaminhamentos, sugestões e esclarecimentos sobre um material, por mais rico que o mesmo seja, poderá extrair dele ou esgotar as várias possibilidades de uso?

Ainda assim, nos adiantamos em considerar que os professores se esforçaram em compensar as deficiências da não orientação e acompanhamento sistemático como visto na fala da alfabetizadora e desenvolveram suas próprias estratégias para uso dos jogos didáticos do Pacto. É provável que a Ângela já se adiante e queira se eximir de qualquer cobrança, visto

que nem mesmo as coordenadoras têm a formação que deveria para usar esses jogos. A partir destas considerações nos questionamos: Que qualidade queremos imprimir na educação com o sistema funcionando dessa forma? A quem isso interessa? Por que isso acontece?

A julgar pelas falas acima, inferimos que maquiar a qualidade do trabalho feito pelas professoras sem o devido acompanhamento, com a impressão de que as formações continuadas são suficientes para dar apoio e suporte não condiz com a realidade e as professoras não são ingênuas e cobram dos gestores e dos políticos que, possivelmente sejam os maiores interessados em economizar esforços e verbas para desenvolver um trabalho de fato coerente, produtivo, inovador e com resultados. Certamente isso acontece porque nós mesmos enquanto classe de professores (reconhecemo-nos também como pertencente à categoria) cobramos pouco ou nos cansamos de cobrar medidas de ajuste e correção por parte dos gestores e políticos que estão deixando a desejar.

De igual modo, nas exposições que se seguem das professoras Alice e Jasmin, percebemos que além do ponto de intersecção existente entre os relatos anteriores quanto à falta de formação e preparo, há a descrição de experiências de uso e aprendizagem no manuseio do material que as mesmas fizeram sozinhas, lendo as instruções do manual e/ou brincando com os jogos. A professora Alice respondeu que não recebeu formação:

Não. Nenhuma. Vem o livrinho... 'As instruções...' [fala da pesquisadora]. As instruções que eu guardo com muito carinho... [risos] meu livro de consulta... então todas eu aprendi sozinha. Eu fui lá, li e fui testando também... (Professora Alice.)

Jasmin, por sua vez, também declarou:

Nunca. Não porque eu não sei nem se houve porque eu estou pegando esse material, como eu lhe disse, eu vim conhecer ele sozinha, esse material. Porque eu vi a necessidade de estar fazendo com jogos e aí eu vi a caixa, aí eu fui olhar o que era que tinha dentro da caixa... (Professora Jasmin).

Além dessas professoras, outras também narraram a experiência autônoma e algumas vezes solitária de conhecer o material, pondo em prática os seus vários saberes experienciais, didáticos, históricos, entre outros, como considera Tardif (2014), a fim de tornar a aula mais dinâmica, atrativa e oferecer um conteúdo que, embora fosse didático pudesse ser trabalhado com as crianças de forma mais lúdica. É difícil compreender um programa de alfabetização em que se estrutura com coordenação e formação continuada simultâneas e periódicas e que, no entanto, deixa os alfabetizadores descobertos em alguns momentos e ações de demandas pedagógicas, como é o caso do uso dos jogos por nós

estudados e das experiências compartilhadas conosco das duas professoras acima citadas, de sozinhas conhecerem e aprenderem, a seu modo, a utilizar o material.

Um primeiro aspecto sobre o qual podemos refletir apoiada do discurso da professora Alice é o fato de a docente guardar as instruções com carinho. Inferimos que o zelo em praticar a ação, que é evidenciado pela narrativa da entrevistada, certamente se deve ao fato de o manual ser a única fonte de informação que ela possui. Até porque a docente nos diz, como já destacamos no parágrafo anterior, que aprendeu sozinha, logo, a única orientação que teve se deu a partir da leitura do manual de instruções que vem na caixa de jogos do CEEL. Por isso, tanto cuidado com o guia de indicações para uso dos jogos.

Comparativamente a outros materiais voltados ao ensino, a exemplo do livro didático, as instruções nas caixas dos jogos representam a cartilha de como fazer, pelo menos a priori, enquanto o próprio alfabetizador não desenvolve suas próprias estratégias de uso com o passar dos dias, a prática, o conhecimento do material e de como a turma se coloca nos momentos de jogo. Sendo assim, semelhante às orientações didáticas que o livro comporta, o manual também traz orientações didáticas para que o professor não espere acompanhamentos outros e utilize o material de forma facilitada. Parece existir uma correlação de comportamentos, já questionados por nós em outros momentos de análise, possivelmente devido ao fato de que, aos professores resta muito pouco tempo para o planejamento, assim como o distanciamento das coordenações pedagógicas.

Outro aspecto que temos para meditar está no fato de algumas professoras terem descoberto o material por acaso, sozinhas, como é o caso de Jasmin, cuja fala ilustramos logo acima. Como esta é uma pesquisa de amostragem, como já explicitamos no capítulo da metodologia, inferimos que, de igual modo, deva ter outras professoras da Prefeitura de Fortaleza que também descobriram o material do CEEL solitariamente. Contudo, a função do repasse desse material deveria ter sido feita pelas coordenadoras das escolas, conforme já dissemos no parágrafo inicial do primeiro subtópico deste capítulo. Por isso questionamos, onde está a organicidade desse programa? Por que alguns educadores têm acesso ao material e outros não?

Considerando todas essas questões, nos indagamos sobre como podemos pensar em uma educação mais ampla e que atinja as todas as crianças se cada professora vai fazendo como pode? A reflexão é mais profunda e vai além, chegando a ser controversa, se relacionarmos esse fazer docente solitário com a discussão atual do currículo unificado. Em nossa visão seria contraditória a prática de desbravar um material lúdico-pedagógico solitariamente, diante da implantação de um currículo uno. Como pensar em ações como esta

do PNAIC, que tem mais ou menos essa ideia de generalizar a qualidade da educação, se cada professora tem de fazer o seu trabalho limitando-se ao que está dentro de suas possibilidades e, fazê-lo como pode? Nos perguntamos ainda, como avançar na base da tentativa e erro? Ou como alfabetizar testando sem garantia alguma se realmente dará certo?

Nossa crítica quanto a estas lacunas deixadas ao longo do percurso do PAIC/PNAIC se dá principalmente pelo fato de o Programa estar voltado para a elevação de índices e, por isso, para alcançar o feito de colher e divulgar bons resultados faz-se necessária a sistematização do trabalho nas formações e no cotidiano das escolas, preparando tanto as professoras como também as coordenadoras. Seguindo a mesma linha de raciocínio de que não houve preparo por parte das coordenações pedagógicas e/ou formações continuadas a professora Cecília também falou que “*não. [...] a gente não tem*”. E a professora Liz reiterou: “*Não. Nenhuma*”.

Percebemos que, apesar de serem professoras de todos os distritos de Fortaleza e que, talvez nem ao menos se conheçam, os relatos concorrem para um mesmo ponto, a falta de orientação quanto ao uso dos jogos do PNAIC. Com estas falas percebemos que a maioria das professoras dentre as doze alfabetizadoras entrevistadas descreveu uma falta de formação quanto ao uso dos jogos didáticos do Pacto, importante recurso pedagógico que, à luz de Kishimoto (2003) mistura jogo e ensino para proporcionar por meio de experiências lúdicas a alfabetização (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986) das crianças em fase de aquisição da leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Algumas docentes partilharam conosco de um encontro solitário com a caixa, desbravando o material com a intenção de fazer uso do mesmo em sala de aula, apesar de sentirem-se despreparadas para a tarefa, que por sua vez, veio a ser apreendida por meio da prática propriamente dita. Verificamos, portanto, a necessidade das professoras de que essas lacunas por elas identificadas sejam preenchidas nas formações continuadas e que haja um acompanhamento mais próximo por parte das coordenações e formadoras.

No próximo tópico, analisaremos as narrativas das docentes quanto às adaptações que fazem no uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscando compreender a razão das entrevistadas desenvolverem estratégias outras para o trabalho com o material.

4.2 As adaptações feitas pelas professoras e suas significações

Como já dissemos no referencial teórico deste trabalho, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferece formação continuada aos professores do 1º, do 2º, do 3º anos e de turmas multisseriadas por meio de curso presencial, ministrado pelos orientadores de estudos sob a forma de encontros mensais, a critério de uma Universidade local. O intuito é apoiar os alfabetizadores a preparar suas aulas e utilizarem os materiais oferecidos pelo MEC extraindo dos conteúdos o máximo de possibilidades e tornando as aulas mais dinâmicas.

O segundo objetivo específico de nossa pesquisa trata das adaptações realizadas pelas docentes quando do uso dos jogos didáticos do PNAIC. Com base nos dados coletados, veremos que as docentes utilizam o material seguindo as instruções contidas no manual de utilização, mas também e, principalmente, adaptando-os de diversas formas. Percebemos que, nesse fazer docente, elas não se restringem a apenas uma categoria de uso, ou seja, a mesma alfabetizadora ora adapta de um jeito, ora de outro e, em outro momento, pode seguir as instruções do manual, como veremos a seguir.

4.2.1 Mudança de regras

A primeira categoria de adaptação no uso dos jogos que conseguimos identificar foi o estabelecimento de regras um pouco diferentes daquelas que as instruções de uso indicam. A regra original do Jogo do Bingo dos Sons Iniciais, por exemplo, consiste em gritar o bingo, ou seja, chamar as palavras sorteadas e as crianças irem marcando como se marca um bingo numérico, vence a criança que primeiro completar sua cartela de palavras, conforme descrito anteriormente na página 35. No entanto, a professora considera que fazendo algumas mudanças nessa regra, o jogo pode ser mais interessante para os estudantes. Isso se justifica nas palavras da professora Ângela porque mediar, trabalhar em grupo e criar novos desafios se torna ainda mais instigante para a turma.

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

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

Eu leio a palavra. Quem é que acerta? Quem gritar bingo primeiro: bingo! Aí recebe a palavra. No final, quem forma a cartela ganha 50 pontos pro grupo. [...] Todos sou eu que médio. Mas, eu faço algumas regras porque senão o trabalho não rende. E eles ficam muito nessa coisa de querer ganhar o bingo, aí ficam dizendo bingo direto, bingo, bingo! Sem refletir sobre a palavra. Aí quando eu vi que a

história era só ganhar a cartela, tipo assim, eu não vou refletir sobre a palavra... [...] Eu quero é os 50 [pontos], aí eu digo, ah é... É o seguinte, a primeira vez, a pessoa tem uma chance, mas se a pessoa disser bingo sem ler a palavra, só pra dizer, vai ficar duas rodadas sem jogar e perde 10 pontos pro grupo. (Professora Ângela).

A fala dessa professora é muito significativa em relação a muitos aspectos relacionados ao seu fazer em sala de aula, especialmente no que concerne ao uso do Jogo do Bingo dos Sons Iniciais.

Inicialmente nos chama a atenção o fato de ela colocar o volume do microfone nas alturas. Isso ocorre muito provavelmente porque a professora requer atenção redobrada e também para dar um tempero a mais à brincadeira proporcionando maior suspense ao exclamar: “primeira palavra!”.

A mudança que a professora realiza no Jogo do Bingo em relação à regra de uso original é a de que, para receber a palavra sorteada, a criança precisa gritar a palavra “bingo” antes dos demais colegas, contudo, refletindo se em sua cartela realmente tem a palavra com o mesmo som inicial da palavra gritada pela professora. Do contrário, se falar a palavra precipitadamente e a mesma não couber na sua cartela, ficará sem jogar e ainda perderá pontos para o grupo, como punição pela desatenção. Assim, diferentemente do que as instruções na caixa do bingo indicam, a professora usa esse jogo para trabalhar atenção, concentração, além da leitura e análise da estrutura silábica e sonora das palavras.

Ainda refletindo sobre a ação docente ao jogar o bingo com novas regras percebemos que a professora busca ensinar aos estudantes que eles tenham consciência sobre o que estão lendo e/ou aprendendo por meio desta leitura. Isto é exatamente o trabalho de desenvolver a consciência fonológica e refletir sobre o som das palavras, dois dos vários objetivos didáticos constantes no manual de instruções do CEEL e estabelecidos para os jogos didáticos. Além disso, analisando este relato podemos interpretar sob uma perspectiva walloniana a questão do desenvolvimento integral, das emoções quando está em jogo a competição.

Para Ângela, é importante o desafio, para que o trabalho possa render maiores resultados, por isso a alteração nas regras, para que as crianças motivadas pelo fato de ganhar os pontos para a equipe possam refletir sobre o som das palavras e, com bastante atenção e rapidez, acertar no jogo. A mudança das regras e o acréscimo de dificuldade ao Bingo, em nossa interpretação, se dá por dois motivos, o primeiro para instigar mais a turma, talvez pelo fato de o jogo não oferecer maior dificuldade no sentido de desafio, ou então para que a razão da brincadeira não se restrinja apenas ao ganho de pontos sem refletir sobre as palavras como

a professora mesmo nos fala. Entretanto, vale ressaltar que isso parece não implicar em quebra da ludicidade esperada em um jogo de bingo, do contrário, essas tomadas de atitude, negociações e desafios só tornam o jogo ainda mais interessante aos alunos.

Nesse sentido, como afirma Brougère (2004), a ação intervencionista da professora na brincadeira encontra um bom motivo e, ao mesmo tempo, se mostra produtiva, na medida em que agrega ingredientes externos que intervêm na brincadeira, como comportamento, postura, aptidões, saberes e habilidades a partir do que sugerem as provocações propostas pela educadora. Acreditamos que esse posicionamento instigador, desafiador da professora Ângela se explica pela visão que a mesma tem de alfabetização e ludicidade, também que a forma como conduz a dinâmica de sua sala de aula são frutos de uma prática amparada por leituras e estudos prévios e que lhe garantiram a construção desse saber.

Pensando um pouco mais sobre a relação entre jogo e educação, percebemos neste contexto, à luz de Brougère (2002) que o jogo para a turma não tinha caráter ensinador, contudo, para a professora tratava-se de uma situação de experiência com efeitos educativos, pois havia um conflito claro, bem observado pela professora, ou seja, os alunos estavam mais interessados em ganhar o jogo do que compreender e pensar sobre as palavras e sua escrita. Nesse sentido, a mediação do professor nesse jogo é fundamental para suscitar a situação de aprendizagem durante a atividade que, para as crianças é uma competição. Apesar do que já vimos dos relatos das docentes entrevistadas, quanto à falta de orientação nas formações continuadas, bem como por parte das coordenações para poder refletir sobre essas questões, essa postura de Ângela ocorre usando o próprio saber da docência que é construído dia a dia em sala de aula.

Além disso, temos outra observação bastante pertinente a fazer, pois se a intenção do jogo é ensinar sobre a escrita das palavras, parece que esse objetivo pedagógico se torna frágil diante da dispersão que o jogo pode proporcionar. Então, a via educativa que a professora toma ultrapassa os limites do aprender a ler e escrever as palavras, e vai para o ensino de como se comportar no jogo. Ou seja, o jogo passa a ser disciplinador de um comportamento que não era esperado nem estava previsto nas regras do jogo.

Afinal, é nesse poder de gerenciamento da matéria, sendo aqui os sons das palavras, que o professor mostra sua eficiência e competência docentes, conforme definido por Tardif (2014) e Therrien (2007). Isso reforça a consideração feita há pouco sobre a formação da alfabetizadora e seu perfil de professora instigadora em sala de aula, a fim de tornar o jogo mais interessante e provocador para os seus alunos. Entendemos aqui como se

fosse a forma que a docente retira conteúdo e estratégias desse jogo o máximo que pode para fazê-lo render, como ela mesma destaca.

Ainda nesta perspectiva de adaptação por mudança de regras, a professora Léa joga o Bingo da letra inicial completando as cartelas sem gritar o bingo de fato. Ela nos descreve:

É assim, por exemplo, quando eu estou com ele [aluno] aqui individual, por exemplo, eu digo, qual é a letrinha que está faltando pra completar o nome dessa figura? Essa figura aqui é uma janela, qual é a letra que falta pra completar? E aqui na panela? E na canela? Aí, ele vai tendo uma ideia e sempre eu gosto. [...] Cada um pega uma cartela, depois que cada um preencheu, aí eles vão trocando entre si. (Professora Léa.).

Nessa mudança de regras, a professora não chama as palavras como naturalmente ocorre em um bingo e/ou como é sugerido nas regras originais. Ao invés de chamar as palavras, usando de som alto, como a professora anterior, por exemplo, este jogo é realizado como uma tarefa em que as crianças são convidadas a completar as palavras instigadas pela professora que intervém e incentiva aos alunos a refletirem sobre a estrutura das palavras e a identificarem as iniciais de cada uma delas.

Talvez esse não seja um modo mais eficiente de o estudante focar na escrita das palavras, mas possivelmente, essa professora estaria realizando essas alterações porque percebeu o que a professora Ângela, de igual modo, havia percebido, ou seja, que a forma original do jogo pode desviar de fato o foco na escrita. Entretanto, compreendemos a validade didática desse tipo de jogo na e para a alfabetização, pois a atividade não deixa de ser diferenciada, desprendendo-se do livro didático e dos exercícios na lousa, por exemplo.

Apesar de elas estarem muito possivelmente diminuindo o pretense aspecto lúdico, originalmente pensado para o jogo, não podemos criticar as alfabetizadoras por realizarem essas alterações, até porque já vimos, no último ponto do segundo capítulo deste trabalho, que o docente tem autonomia fundamentada no saber da docência, construído no chão da sala de aula, para decidir que essas alterações são importantes e necessárias. Necessárias pelo fato de oferecer às crianças outras possibilidades que não se limitam apenas ao uso que está embutido no manual de orientações do material do CEEL. Mas, que muitas vezes se fundamenta na necessidade da turma para um trabalho com jogos direcionado daquela forma como o faz o alfabetizador, regido pela sua percepção docente, que por sua vez, é validada pelas respostas que o alunado lhe dá, tanto no contexto da atividade por hora realizada, quanto relacionada aos avanços e aprendizagem proporcionada pelas estratégias do professor. A prova mais explícita disso pode ser a aquisição da leitura e apropriação do

sistema de escrita, conforme vimos nas afirmações de muitas das professoras que foram exibidas acima.

Em uma perspectiva vigotskyana, percebemos que as professoras sempre fazem a mediação da atividade de jogar entendendo a importância da ação para o desenvolvimento e aprendizagem da turma, proporcionando aos alunos novos desafios por meio de modificações e estabelecimento de novas regras, como por exemplo, a contagem de pontos para os grupos e a questão da atenção na hora de falar “bingo!” para não ficar uma rodada sem jogar, no caso de erro, conforme já descritos por nós anteriormente quando da fala da professora Ângela. Tudo isso para tornar o jogo ainda mais instigante, remetendo-nos ao conceito de Vigotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP²⁶).

Além deste tipo de alteração em que a mediadora estabelece novas regras e desafia as crianças, a pesquisa em campo nos trouxe dados para categorizar uma forma de transformar o uso dos jogos que denominamos de adaptação a serviço de outras finalidades didáticas, devido à forma de brincar sob o prisma pedagógico da alfabetização propriamente dita, completando as cartelas como se fosse uma tarefa ou utilizando as peças do material durante explicação da aula. Vejamos.

4.2.2 Suplemento para outras necessidades didáticas

Ao falarmos em jogos, pensamos logo que suas peças sejam usadas com as finalidades do jogo. No entanto, o que percebemos é que as professoras fazem uso do material dos jogos em outras atividades didáticas, as quais distanciam o seu uso das finalidades originais. A professora Alice explicou sua utilização do material do CEEL da seguinte forma:

*Às vezes, eu uso algumas fichas para outras atividades, entendeu, por exemplo, o bingo, aquele que tem as letrinhas móveis... É, às vezes eu uso... tem um outro das fichas grandes que a gente coloca na bolsinha...
'Eu sei é o troca-letas'. [A pesquisadora complementa]. O troca-letas, né?
É. Então, às vezes, eu utilizo também as fichas... Exatamente como letra móvel.
(Professora Alice).*

Percebemos neste relato que a alfabetizadora usa as peças de alguns jogos como recurso didático (KISHIMOTO, 1999) para ensinar leitura e escrita, mas de outras formas que vão além do uso originalmente pensado para o jogo. Poderíamos pensar que a professora o faz dessa forma devido à falta de material didático adequado e/ou em quantidade suficiente na

²⁶ Segundo Vigotsky, a zona de desenvolvimento proximal é um espaço intermediário situado entre outras duas zonas, uma que leva em conta o que o aluno já sabe (zona de desenvolvimento real) e outra que leva em conta o que o aluno ainda não aprendeu (zona de desenvolvimento potencial).

escola. Isto poderia ser inferido quando refletimos sobre sua vida profissional, descrita no capítulo da metodologia, ao informar que se divide em duas realidades de sala de aula muito diferentes. Pela manhã trabalha com o PNAIC e à tarde é PRB em uma turma de infantil da creche anexo à escola patrimonial onde leciona no horário matutino.

Contudo, acreditamos que a explicação seria outra, pois constatamos a partir da fala de uma outra professora entrevistada, a professora Clarice, como veremos mais adiante, que a praticidade no uso do material que, segundo ela, Clarice, é de boa qualidade, apresentável e já está pronto, a levava a utilizar as peças do CEEL em suas aulas. Podemos inferir com este relato que é possível que o motivo da escolha das peças para uso como suplemento para outras necessidades didáticas pela professora Alice seja semelhante.

Neste momento de análise percebemos que o didático ou pedagógico prevaleceu sobre o lúdico, pois à luz de Brougère (2002) na relação entre jogo e educação, o jogo educativo será um recurso para o professor que somente ele saberá da intenção pedagógica do material, gerando na criança brincante experiências com efeitos educativos. Todavia, quando a professora utiliza as pecinhas para dar aula, deixa patente a utilização do material para fins didáticos e não lúdicos. Contudo, não criticamos a postura da docente, pois à luz de Tardif (2014) e Therrien (2003) o professor tem autonomia para lançar mão de seus saberes, sobretudo os que são construídos a partir de uma situacionalidade marcada pela escassez de tempo e de recursos didáticos mais atrativos no que concerne ao ensino da leitura e da escrita com o intuito de alfabetizar seus alunos.

Nos relatos que mostraremos a seguir, enxergamos por meio das duas narrativas um dos motivos que as fazem utilizar o material dessa forma. Vejamos o que a professora Liz nos descreveu sobre o uso que faz do material do CEEL, bem como o motivo que a leva a fazê-lo:

Aproveitar isso aí das imagens para não ter xerox, não ter nada, colocar nos grupos, de formar pares, né, as crianças que estão no pré-silábico ou então vendo letra inicial e agrupar pela inicial, pela final, pela sílaba que está pintadinha, que às vezes tem. Então eu vou usando também de acordo com o que eu vou precisando, principalmente nesse grupo que está com mais necessidade eu pego a caixinha e vou criando. Aí eles marcam com tampinha e depois contam quem ganhou, quem tem mais, quem tem menos... (Professora Liz).

Verificamos que a praticidade é um fator importante que a faz utilizar as peças do jogo pedagógico para ilustrar a sua aula. Entretanto, percebemos na fala da professora que a mesma relata a questão da escassez e controle de material quando expressa que é “para não ter xerox”. Considerando que um material xerocopiado certamente não é colorido, logo, não é atrativo para as crianças por ser provavelmente em preto e branco e, portanto, se faz mais

interessante utilizar um material oriundo de jogos vivenciados pelas crianças e que, por sua vez, são mais apresentáveis. É possível que a falta de material didático adequado e em quantidade suficiente seja um dos motivos que a direciona a usar as peças do CEEL durante suas aulas, como também pode ser porque ela percebe que talvez o material possa ser usado de uma maneira mais interessante e produtiva do que simplesmente como jogo.

Ao fazermos estas considerações e inferências a partir do relato docente que expomos não estamos de modo algum criticando a atitude da professora, do contrário, refletimos sobre suas estratégias de lidar com a triste realidade de um racionamento de material, por exemplo, ou ainda porque visualiza outras possibilidades para além do que restringe a caixa do CEEL. Acreditamos que possivelmente os coordenadores desconheçam esses usos do CEEL por parte das alfabetizadoras e percebemos que o material está tendo outras finalidades que não se limitam simplesmente ao uso como jogo. Isso mostra que as professoras entrevistadas tiveram um *insight* para utilizar o suporte pedagógico de outras formas. Porém, não estamos dizendo que a ideia do jogo não é boa, ou que o material e suas instruções não funcionam. A leitura que fazemos das ações das professoras entrevistadas é que as mesmas estão sinalizando para nós que o uso desse material pode ser mais produtivo de outra maneira para além da proposta em forma de jogo. Reiteramos esclarecendo que destacamos as várias possibilidades que o material pode oferecer. Ou então porque a riqueza do saber docente e a dinâmica da sala de aula são forças maiores do que quaisquer propostas ou programas de alfabetização com o PNAIC.

Nessa mesma perspectiva, Clarice diz de forma bastante objetiva que utilizou os jogos abrangendo várias outras finalidades que descrevemos neste subtópico:

Já usei as letrinhas como alfabeto móvel, né, separar... já fiz bingo... Porque é um material que, por exemplo, às vezes eu preciso da gravura para fazer esse tipo de ditado, ditado de gravuras, aí ao invés de eu preparar essa gravura ou procurar nos livros, recortar em revista, já tem esse material pronto. Aí eu digo: - ah! vou pegar aquelas fichinhas ali que são bonitinhas, coloridinhas e vou usar. (Professora Clarice).

As professoras Liz e Clarice vão além em suas narrativas sobre o uso do material para ilustrar a aula e nos explicam porque utilizam as peças dos jogos para tal fim. Segundo elas, existe o problema de não ter xerox, ou seja, falta de material para trabalhar, além do mais, o material é bonito, colorido e poupa-lhes o tempo de preparar algo que, ao nosso ver, poderá nem ficar tão bom quanto o do CEEL que, por sua vez, já está pronto. Com isso elas ganham tempo para planejar outras coisas e atender demandas do trabalho com o PNAIC.

Outro ponto que podemos considerar é que essa adaptação não seria motivada apenas pela falta de material, mas também porque as professoras certamente não dispõem de muito tempo para a confecção de material didático. De outra forma, as professoras estão nos dizendo que o uso desse material pode ser mais produtivo de outra maneira para além da proposta em forma de jogo. Clarice mostra esmero no trabalho e desejo em fazer bonito, decerto a postura é fruto de uma experiência de 22 anos como alfabetizadora na rede privada, atuando em grandes escolas de fortaleza, como já descrevemos no capítulo da metodologia. De igual modo, a professora Liz também trabalha com o capricho que descreveu de seus 25 anos de experiência na educação.

O que as professoras fazem tem muito a ver com a questão da gestão da matéria de que nos fala Therrien (2007). Por exemplo, os conteúdos que a professora tem/precisa ensinar, como conteúdo de leitura e de escrita com fins de alfabetização das crianças, talvez não fosse possível se trabalhados com os jogos em sua forma original. Podemos ver nessa fala, a questão da separação silábica e da ortografia quando ela, Clarice, decide fazer ditado. Então, isso mostra que, na avaliação das professoras, muito possivelmente o aspecto lúdico dos jogos não fosse suficiente para esse direcionamento pedagógico.

Nesse sentido, é ocasião propícia trazer de volta, a reflexão segundo Brougère (2002) de que não é o jogo que é educativo, mas que ele pode ganhar ou não o valor de educativo a depender do olhar do professor. Nesse caso, ou seja, no ensino da separação silábica e do ditado, parece que o jogo precisa de adaptações porque suas regras parecem não permitir com que os professores alcancem seus objetivos e finalidades pedagógicas.

A alfabetizadora Jasmin, por sua vez, detalhou como adapta o uso dos jogos retomando na aula seguinte o repertório de palavras e fazendo uma revisão, trabalhando conteúdos relacionados à área da linguagem, por exemplo:

Eu tenho percebido na hora que eu vou, tipo assim, vamos fazer a leitura e, às vezes, sabe o que é que eu faço? Aquelas palavras que não estão lá no jogo eu faço leitura pra eles formularem palavras com o alfabeto móvel e, às vezes, tipo assim, essa de hoje não deu, mas eu vou continuar na próxima aula que hoje eu fiz um “Bingo dos sons iniciais” e eu vou, na próxima aula, o que eu vou fazer? Eu vou pegar as palavras que eu ditei, que não são as mesmas palavras que estão lá na cartela eu vou, porque já são novas palavras, aí eu faço leitura e quando eu vejo a leitura. [...] O ideal seria se eu continuasse a mesma aula. [...] Porém, eu faço uma xerox, aí eu dou um bloquinho, tipo: PALHAÇO - NÃO SEI O QUÊ - NÃO SEI O QUÊ, são várias palavras, então eu boto no bloquinho, aí tiro xerox e aí eles vão fazer leitura. Eu mando eles circularem o som inicial, eu mando eles criarem, formularem palavras no alfabeto móvel, mando eles colocarem o tanto de letras, quantas letras tem a sílaba que eles circularam lá a priori, então nisso aí eu vejo evolução. Eu vejo evolução por quê? Porque eu trabalhei várias coisas com um jogo. Eu fiz um bingo que eles brincaram, fiz eles identificarem lá na cartela deles, eles escutaram outras palavras e leram palavras... (Professora Jasmin.).

Assim como as demais professoras, Jasmin usa criativamente os jogos, ou mais especificamente o material destinado aos jogos do CEEL. Isso nos mostra que os jogos são muito usados sim, mas em muitos casos de modo bem diferente do que as instruções, tanto escritas nas caixas como dadas pelas coordenações, orientam a fazer. Podemos refletir a partir destas ações das professoras que as mesmas mostram aos coordenadores grandes oportunidades para o replanejamento de ações. Não podemos vestir-nos de uma capa moralizante (TARDIF, 2014) para julgar o posicionamento das alfabetizadoras que alteram a proposta, taxando a ação como incorreta, mas respeitando a autonomia que têm em sala de aula (TERRIEN, 2003) e os conhecimentos que colocam em prática para contribuir com o programa, pois consideramos que este exercício é também parte integrante para o sucesso do PNAIC.

Em segundo lugar, um aspecto importante a ser considerado e analisado é o fato de que todas as professoras justificam essas alterações feitas e o fazem de modo bastante claro e fundamentado. Parafraseando a professora Jasmim, essas mudanças são feitas para que haja a evolução. Em nossa interpretação esta evolução a que a mesma se refere passa pela construção da escrita, compreensão e cumprimento de regras, espírito esportivo, concentração e atenção no jogo, respeito aos colegas, trabalho em grupo, chegando ao desenvolvimento da leitura, pois todos esses aspectos mencionados são trabalhados no exercício com os jogos e os frutos desse trabalho não se resumem apenas a ganhos cognitivos. O saldo, certamente, é muito maior e isto é considerado por elas.

Essas mudanças e evolução nas crianças são percebidas no cotidiano da sala de aula pelas professoras que as acompanham e observam amadurecimento intrapessoal, social, grupal, relacional, além dos aspectos cognitivos tão perseguidos pelos professores do PNAIC e cobrados pelos coordenadores como a apropriação do sistema de escrita alfabética e desenvolvimento da leitura. Não vemos esses jogos apenas como meros acessórios, mas como uma ferramenta a mais para enriquecer o trabalho docente.

Poderíamos trazer de volta a reflexão sobre o uso de xerox já mencionado pelas docentes. No caso dessa professora e nas anteriores, Liz e Clarice, a xerox ajuda bastante, pois parece que, de certa maneira, permite que as crianças possam interagir com o material sem necessariamente danificá-lo. A xerox, se for do material dos jogos, permite que as crianças possam manusear à vontade, riscar, escrever, apagar, etc. Isso também reflete não apenas o saber das professoras sobre o modo de usar didaticamente, como também evitar ficar sem o recurso, uma vez que há escassez de materiais na escola. Portanto, o contexto é algo

extremamente importante para entender as ações dos sujeitos e os significados dessas ações, como aponta Minayo. Sendo assim, o que podemos refletir aqui é a seguinte questão: será que esses jogos são mesmo eficientes no ensino da leitura e da escrita sem passarem por essas modificações? Acreditamos que as modificações realçaram o trabalho “potencializando” ou ampliando seus resultados.

Essa forma de operar com o jogo educativo (KISHIMOTO, 1999) assemelha-se ao trabalho da professora Afrodite, que enriqueceu seu relato listando para nós uma infinidade de adaptações por escolarização as quais realiza em sala de aula. As professoras da PMF, por sua vez, podem desenvolver atividades similares relacionadas à linguagem em suas ações com seus alunos a partir dos jogos do CEEL, como as que a alfabetizadora descreve logo abaixo.

Dá pra trabalhar um bocado de coisa em português, né? [...] Eu faço ditado, trabalho o alfabeto móvel, cria, porque tem um jogo lá que é pra criar, formar palavras, sílabas, e agora os que estão mais adiantados eles não deixam nem a gente ensinar aquele que está mais fraco. (Professora Afrodite).

Nessa mesma linha de raciocínio da professora Afrodite, a alfabetizadora Lara também realiza atividades para favorecer o desenvolvimento da leitura e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). A docente descreveu-nos que utilizou o “troca letras” da seguinte forma:

Aí eu chamava de um por um. Vir pra desafiar. Aí ele pegava sem saber o que era e colocava a figura, ia lá no bolsão, e colocava e tentava formar [a palavra]. Se ele não conseguisse os colegas podiam ajudar. (Professora Lara).

Gostaríamos de destacar essas mudanças relatadas refletindo, principalmente, sobre o fato de as professoras partirem sempre de observações que fazem sobre a aprendizagem das crianças. Essas mudanças são motivadas pela reflexão das professoras sobre sua prática docente. Logo, consideramos então que uma boa iniciativa de formação, tanto na escola como nas próprias formações do PNAIC, poderia proporcionar o alargamento de troca dessas experiências. Assim sendo, pensamos que possivelmente as teorias de que tanto reclamaram ao falarem das formações passassem a ser algo mais concreto e próximo da prática porque nesse contexto as teorias estariam sendo criadas por elas mesmas.

Um aspecto importante já destacado por nós logo acima e que é ressaltado na fala de Afrodite, é o fato de que as adaptações e modificações que elas fizeram também ampliaram a própria interação entre os estudantes. O conceito vigotskyano de interação como elemento-chave para a aprendizagem é facilmente observável neste relato da professora. O que enfatiza ainda mais a riqueza dessas adaptações. Segundo a referida professora, os próprios estudantes ensinam uns aos outros. Percebemos aqui que a professora não apenas adapta a função

original dos jogos, como também a própria maneira de interação, tanto entre ela e os alunos, quanto entre aluno-aluno. Bom de observar a questão do par mais experiente que auxilia o par menos experiente (os grupos produtivos). Tudo a ver com a discussão sobre a ZDP, no sentido de que o estudante faz hoje com ajuda o que amanhã poderá fazer sozinho.

Isto para nós é forte indício de que houve aprendizado em todos os aspectos mencionados anteriormente (apropriação do SEA, espírito esportivo, concentração no jogo, respeito aos colegas e às regras, trabalho em grupo, desenvolvimento da leitura, entre outros). Descobrimos por meio dos relatos explicitados acima um leque de atividades que podem ser realizadas em sala de aula para trabalhar conteúdos que promovam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Além desse tipo de adaptação listamos um outro que caracterizamos como adaptação por disciplina de comportamento.

4.2.3 Mero passatempo

Pelo fato de estarmos tratando de jogos, não deveria nos trazer nenhuma surpresa se esses jogos fossem usados para puro divertimento. No entanto, falamos de jogos cuja finalidade é alfabetizar de forma lúdica, e não simplesmente divertir e/ou entreter. Nesse sentido, mesmo tendo sido pensado para auxiliar o ensino da leitura e da escrita, eles não deixam de serem jogos e, por isso, uma das modificações em seu uso retoma o caráter lúdico do jogo, transformando-o em um passatempo.

A professora Liz nos informou:

Às vezes, eu utilizo pra eles cumprirem um tempo enquanto os que demoram mais em agenda... [...] o momento é como o preenchimento de tempo... [...] Pra não deixar eles ociosos.

Percebemos por meio da fala da professora uma intenção de controle do corpo (BARBOSA, 2006) e disciplinamento da turma, preenchendo possíveis lacunas que ficarem no tempo entre o final de uma atividade e início de outra para que os alunos se mantenham ocupados e não percam a concentração em sala de aula, destoando o ritmo de tranquilidade e/ou atrapalhando possivelmente os demais colegas e a rotina de atividades.

A partir desta categoria analisada, podemos refletir sobre o disciplinamento por meio do passatempo. É bem verdade que seria menos problemático que o jogo fosse usado apenas como passatempo do que como forma de disciplinamento do ócio. Afinal, a ociosidade pode ser produtiva se for bem usada. Até porque a própria docente em um desabafo nos fala da importância da brincadeira e que o PNAIC preenche todos os espaços, de modo que as

crianças só têm uma atividade lúdica em sala nesses intervalos. “*Eu não sei se você já viu a grade de planejamento da gente, né, não tem assim um espaço para brincar*”. Na verdade, isto ocorre porque algumas crianças concluem suas atividades mais rapidamente do que as demais e, por isso, ficariam ociosas até o início da próxima atividade prevista. Contudo, não percebemos isso como falta de planejamento das aulas, pois para a professora o preenchimento desse tempo com os jogos didáticos é um planejamento.

Entretanto, pensando no que Barbosa (2006) aborda histórica e socialmente sobre a rotina escolar, baseada no conceito católico adotado nos monastérios e transferidos para as instituições de ensino com regras e princípios para a vida pessoal e coletiva que, por sua vez, apregoava um quadro completo de controle de corpos, podemos pensar se existe realmente algum problema de as crianças terem alguns minutos de ociosidade. E que a escola não seja um local de repressão e controle, mas de libertação para o corpo e, principalmente, para a mente. Contudo, não criticamos a ação da docente, pois desenvolver estratégias para dar conta de turmas geralmente superlotadas, com diferentes ritmos de produção e desempenhando, como vimos, atividades variadas simultaneamente, é uma arte.

A alfabetizadora Liz não nos explicou a razão pela qual escolhe dar jogos que, por sua vez, não se restringem apenas ao repertório contido na caixa do CEEL, mas descreveu os usos que faz do vasto material que, ora segue as instruções do manual, no caso de uso de algum dos jogos do CEEL, ora o jogo utilizado é adaptado de acordo com a necessidade da turma. Essas ações acontecem realizando exercícios de análise fonológica, trabalhando letra, sílaba, fazendo bingo para marcar com tampinhas, substituindo as xerox, entre outras ações que descrevemos ao longo das análises, nas categorias as quais enquadraremos as performances.

Outra forma de transformar o uso dos jogos realizada pelas alfabetizadoras é descrita logo abaixo e foi por nós categorizada como adaptação por reforço para aprendizagem da ortografia.

4.2.4 Apoio na realização de ditado de palavras

O exercício dos ditados, tão antigos e por vezes “reprovados” por professores contemporâneos ganhou nova roupagem e hoje é realizado de forma contextualizada e, fazemos mais uma consideração, a atividade do ditado já não assusta, pois é feita de forma lúdica para que as crianças aprendam brincando. Eis o relato de uma professora entrevistada que faz um trabalho todo diferenciado com seus alunos, fruto de anos de experiência na rede particular, além de estudo e reflexão sobre a prática, como ela mesma se descreve como uma

estudiosa, mestre e formadora do PNAIC. Por meio dos relatos da professora Ângela podemos inferir que a mesma usa os jogos em algumas ocasiões para instigar os alunos a refletir sobre as palavras, hipotetizar a escrita delas e lembrar o repertório do jogo, e o faz explorando o ditado, contudo é um ditado com o CEEL, conforme ela nos descreve assim:

Eu já, por exemplo, usei esse jogo pra depois fazer um ditado das palavras, né, já por exemplo, peguei as fichas e disse: vocês vão agora ter de escrever, aquele que é metade e metade, tem aqui a figura e tem aqui a letra. Ai eu disse: eu vou mostrar a letra e vocês vão ter que se lembrar de qual palavra. Então, eu, não necessariamente, uso o jogo somente como ele foi montado. Às vezes eu uso as peças... (Professora Ângela).

Ao ler esta fala da alfabetizadora e refletir sobre sua ação ao realizar, a seu modo, este tipo de adaptação ao jogo, podemos pressupor que ela faz o ditado de palavras do CEEL como uma estratégia de avaliação para ver se as crianças aprenderam a ortografia das palavras. Entendemos que isso é um saber que ela demonstra ser importante e necessário. Certamente, também podemos levantar a hipótese de que isso não foi tópico discutido nas formações continuadas, pois a referida professora não faz menção a isso.

É pertinente observar que esta professora faz uma verdadeira aferição da funcionalidade didática do jogo, no sentido de se perguntar: será mesmo que as crianças estão aprendendo a escrever com esse jogo? Então ela faz uso do material do CEEL como uma forma de conferir o alcance do “poder didático” desses jogos. O ditado é uma avaliação sem dúvidas e o mais interessante é que a alfabetizadora usa as mesmas peças, ou seja, ela não elimina o jogo e seus componentes, do contrário, quer testá-lo de outras maneiras.

Nessa mesma perspectiva, a alfabetizadora Clarice também utilizou o CEEL realizando ditado com os alunos. “*eles estão num nível razoavelmente assim parecido, mas já fiz ditado usando as fichinhas*”. Dentre os vários relatos colhidos, verificamos que a atividade mais frequente relacionada a esta categoria que por hora analisamos é o ditado, segundo veremos no próximo relato, da professora Afrodite que também viu no material a oportunidade de ampliação de vocabulário da turma por meio da atividade de ditado.

Agora tem um deles lá que eu faço o ditado vem assim umas figurinhas e eu faço o ditado mostrando as figuras. Eu mostro a figura... ultimamente eu não estou mais nem fazendo com esse porque eles já estão tudo... [...] Ontem 3 alunos tiraram 10 no ditado e eu só dou 10 se não errar uma letra. [...] Você mostra a figura e eles escrevem a palavra. (Professora Afrodite).

O interessante de analisarmos as entrelinhas da fala desta professora, é que a mesma nos dá indícios de que reconhece certo grau de limitação no potencial do jogo do CEEL, uma vez que as crianças acabam decorando o repertório de palavras. Logo, a

professora Afrodite percebe que, se o jogo não for usado de outras maneiras, pode simplesmente promover uma ação mecânica de memorização. Por isso, sente a necessidade de testar essa aprendizagem dos estudantes, usando os recursos do jogo no sentido de ampliar suas possibilidades. O ditado parece ser uma via instigante, contudo, percebe a docente, que essa pode ser uma aprendizagem superficial, ou seja, sem muita consistência. Assim, é importante destacarmos o que a professora capta com a frequência no uso do material e conhecimento dele por parte das crianças, pois se trata de um saber que é construído em um processo de ensinagem e, muito provavelmente, não foi trabalhado em nenhuma formação sobre o uso dos jogos. Isso é o saber da prática (TARDIF, 2014), que ninguém pode desvalorizar.

A atividade de ditado que antes era considerada tradicional e restringia-se apenas ao papel e caneta na mão, ao som da professora que ditava palavras, muitas vezes, descontextualizadas, levando em conta apenas questões gramaticais que julgava necessário à turma aprender, muitas vezes, por meio da estratégia de tentativa e erro, hoje adquire nova configuração, recebendo recurso concreto, lúdico, contextualizada pelo tema que o jogo carrega e com um repertório de palavras já familiares às crianças e que, para elas têm algum sentido. Além desta modalidade criada pelas docentes, categorizamos outra forma de uso dos jogos do CEEL por meio da criação de novos jogos a partir do próprio material, como veremos a seguir.

4.2.5 Mescla de jogos e atividades

Estamos acompanhando durante a leitura deste ponto do capítulo das análises os vários subtópicos que revelam as adaptações realizadas pelas alfabetizadoras no contexto da sala de aula ao desenvolver o trabalho com os jogos didáticos do CEEL. Nesta categoria, que denominados mescla de jogos e atividades, vemos que a professora Liz nos deu exemplos de adaptação com novas modalidades de brincar. “*Como o loto, né, como o loto...*”. Outra docente, Lara descreveu-nos que utilizou o “troca letras” da seguinte forma:

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

Parafraseando Kishimoto (1999) o que vai caracterizar o jogo em baralho, buraco ou troca letras, no caso dos jogos didáticos do CEEL, será a construção das regras. Aqui Lara fez uma releitura do que poderíamos interpretar como sendo um baralho da linguagem, cujo desafio neste caso era formar palavras, ou seja, ela mescla os jogos do CEEL com outros materiais de que dispõe na escola para gerar algo muito interessante que é a possibilidade de desafio. Isto acontece porque decerto a professora sabe que o desafio é a alma propulsora da atividade, o que pode revelar uma postura crítica de sua parte em relação aos próprios jogos do CEEL.

Esta ação desafiadora da professora Lara nos remete ao pensamento vigotskyano no tocante à atividade lúdica e suas regras as quais fazem do desafio a mola propulsora da aprendizagem e, principalmente, do engajamento da criança na atividade, nas relações que estabelece com seus pares, na compreensão e obediência às regras, ou seja, o despertar do desejo de aprender, fomentando assim o desenvolvimento psíquico da criança por meio da ludicidade. (VIGOTSKY, 2010).

Podemos inferir por meio da observação das ações da alfabetizadora que esse é um saber que a professora também demonstra ter construído e do qual ela desempenha muito bem. Certamente aprendeu na Universidade, nas leituras que fez, mas também com a própria experiência que ela demonstra ter, como vimos a partir de Tardif (2014). Neste exercício, remetemos ao que Therrien (2007) nos instrui sobre a gestão pedagógica da matéria quando a atividade envolve a professora que desafia, o aluno desafiado e o jogo repaginado. Outro ponto importante e que não podemos deixar de destacar é a experiência docente que vivenciou na Escola Educar SESC que, sem dúvida, está atrelada a esse empenho e capricho em seu fazer docente.

Também fazendo um novo jogo a partir de um já existente contido na caixa do CEEL, a professora Márcia foi mais além e confeccionou um jogo inspirada nas ideias do material.

Eu fiz assim algumas fichas. Não tem aquelas fichas do Paic antigas da Aprender que a gente não usa mais? Aí eu fiz botei algumas fichas aqui, e botava a ficha no outro... aí vamos lá pessoal vamos escrever, ficha número 1, o que é que vocês estão vendo aqui? Ah eu estou vendo o Saci, vamos dizer, aí eles escreviam Saci, aí depois que estivesse tudo pronto, eu botava as 8 fichas numa folha de 40 quilos, aí quando estivesse tudo pronto, eu mostrava o nome mesmo, né, pra eles... [...] Corrigindo. Tipo o “Quem escreve sou eu”. E aquele outro também do dadinho? Que diz assim, número 8, aí você vai olhar tem um dinossauro, aí você vai procurar um nome que comece igual a dinossauro... Pronto, eu já fiz também esse daí, nesse contexto. (Professora Márcia).

É muito interessante perceber que as temáticas parecem ser interessantes, quando a professora pode congrega não apenas o conteúdo de leitura e escrita ao qual se restringe o jogo, mas também pode ampliar o conhecimento e instigar a curiosidade das crianças sobre lendas folclóricas, como o saci, por exemplo, conforme descrito por ela. Também é importante analisar o fato de que Márcia está atenta a dicas de atividades e materiais antigos os quais foram fornecidos pelo pioneiro programa do PAIC e que talvez com a implantação do PNAIC tenha ficado esquecido por muitos professores. Essa também é uma demonstração autêntica de saber docente (TARDIF, 2014), e inclusive de muito bom uso do material do Programa. É provável que nem mesmo os próprios coordenadores sequer tenham dado essa sugestão, ou pensado essa ideia, já que não tiveram formação mais ampliada neste sentido dos jogos.

Constatamos com base neste subtópico que criatividade não faltou às alfabetizadoras para desenvolver o trabalho com o material do CEEL em sala de aula, oferecendo às crianças amplas possibilidades para além do próprio material, ampliando as configurações de jogo, o acervo de palavras e as formas de jogar. Aliás, a criatividade é um ponto comum entre as alfabetizadoras pesquisadas quanto ao desenvolvimento do trabalho com os jogos didáticos do CEEL. Desde a análise quanto à autonomia para uso do material até a maneira como se caracteriza esses usos e adaptações às formas de jogar. Podemos inferir que a Prefeitura de Fortaleza certamente possui um quadro de profissionais comprometidos e criativos para trabalhar a alfabetização e a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nossa última categoria listada que queremos analisar foi por nós denominada de adaptação com rodízio, que mostraremos a seguir.

4.2.6 Rodízio com e a partir dos jogos

Outro tipo de adaptação que as educadoras fazem e nos revelaram por meio da pesquisa de campo acontece via revezamento alternativo dos jogos. Assim como em qualquer outra modalidade de rodízio, é oferecido aos alunos uma rotatividade com os jogos didáticos de que dispõem e todos utilizam o material proposto. Maria, Afrodite e Lara percebem no rodízio uma maneira de dinamizar os jogos pedagógicos e compartilhá-los quando o mesmo se torna insuficiente para o número de alunos. Vejamos então os respectivos relatos:

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

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

A professora Maria demonstra que os jogos podem ter usos variados para além do que as instruções na caixa permitem (ou limitam) conhecer. Ao mesmo tempo, a alfabetizadora revela que o dinamismo do jogo suscitado pelo rodízio, facilita o trabalho com as crianças. Constatamos esse fato na avaliação que faz no final de sua última frase. Em nossa interpretação, a professora caracteriza como mais fácil um trabalho que envolve as crianças, desperta-lhes o interesse, gera movimento, não fica cansativo, oferece possibilidade de amplo manuseio pelo fato de não os restringir a apenas um ou outro jogo. Essa dinâmica instiga mais da criança. Acreditamos que a sistematização em grupo é um momento em que a educadora vai encorajar esse aprendizado e constatar a produtividade do trabalho.

Maria nos explica que utiliza os jogos entre seus alunos dessa forma, pois evita que o jogo se torne cansativo e quando abre para sistematizar ideias coletivamente, todos têm brincado com os jogos que foram distribuídos. Percebemos por meio da ação do rodízio que a docente está atenta para que os estudantes não automatizem o saber sobre a leitura e a escrita em palavras decoradas, bem como possam “matutar” sobre elas e hipotetizar/analisar sua escrita, compartilhando em grupo uma sistematização do que foi aprendido. Esta “sacada” da professora reflete muito sobre a alfabetização de forma consciente e situada. Se fruto da formação ou não, essa postura da alfabetizadora mostra que as professoras, compreendem a importância de as crianças praticarem e participarem no processo de alfabetização.

A professora Afrodite, por sua vez, nos descreveu de forma minuciosa o passo a passo da modificação que faz, clarificando a estratégia até então despercebida pela falta de compreensão da pesquisadora. Ela nos detalhou da seguinte maneira:

*eu boto aqui naquela mesa, aí quando eu olho um deles diz, pronto tia eu já acabei. Eu já faço o rodízio. [...]
[A pesquisadora interpela]. ‘Como é que tu faz esse rodízio?’
[Afrodite prossegue]. [...] Aquele grupo está trabalhando... Dá pra trabalhar os 10 jogos. Eu formo 5... No máximo 5, porque eu só tenho 23 alunos. E eles não faltam não. Então eu coloco aqui na mesa aquele jogo, aquele outro, aquele outro e aquele outro. Separo 5 jogos. Aquele terminou, eu já mudo. Quando todos terminam eu mudo, eu já faço aquele rodízio dos jogos.
[Nesse momento fica claro para a pesquisadora]. ‘Aí quando todos terminam então tu mexes a panela, é isso? Nos grupos... Ahhh...’
Já outra vez que eu vou trabalhar, já são mais 5. (Professora Afrodite).*

Esta fala é significativa para fundamentar nossa análise, pois esta ação de dinamismo da professora entrevistada mostra que a docente percebe que, sem essa dinâmica, o jogo poderia cair no cansaço ou tornar-se desinteressante para as crianças. É um saber

importante, visto que, como afirma Brougère (2002), o jogo em si não é educativo nem pedagógico, mas o uso que se faz dele.

Assim como os aspectos destacados por nós logo acima na fala da professora Maria, bem como os ganhos que o dinamismo do rodízio pode promover na rotina com os jogos do CEEL, é compreensível para nós o fato de a professora Afrodite querer que a atividade seja bem movimentada. Achamos até interessante toda essa energia que a mesma canaliza para o trabalho, apesar de 14 anos em sala de aula, quando muitos já manifestam cansaço e desilusão com o ofício.

Um aspecto importante que não podemos deixar de destacar é a própria participação constante das professoras nas atividades de jogo. Isso também é analisado por Brougère quando atribui novas funções e novos valores ao objeto lúdico que, por sua vez, não se restringe simplesmente à atividade da brincadeira, mas por meio do olhar do professor e de sua intenção pedagógica analisa a ação de jogar como geradora de experiências educativas. Isto já foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho, no subitem em que refletimos sobre o jogo e sua associação com a atividade escolar.

Sob uma perspectiva vigotskyana, podemos também refletir sobre o papel do professor na função de mediador no processo de construção do conhecimento, instigando seus alunos por meio dos relacionamentos de interação a descobrir, aprender e crescer. Este processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece, principalmente, quando o professor trabalha com duplas, trios ou grupos, e um aluno que sabe (zona de desenvolvimento real) ajuda o outro que ainda não sabe (zona de desenvolvimento potencial). Este processo de construção de conhecimento atuando na ZDP também se dá na relação de interação em que o adulto desafia as crianças e é totalmente favorável na ocasião em que o professor utiliza jogos durante a aula.

Para a alfabetizadora Lara, a tática do rodízio era mais uma forma de compartilhar melhor do material que se torna pouco no dia em que vêm muitas crianças para a escola. Vejamos em sua narrativa:

Às vezes assim, às vezes eu mudo, alguma coisa pra adaptar pra um grupo maior... por exemplo, nessa situação das rodas as instruções não cabiam pra fazer desse jeito, mas eu queria usar, eu queria aproveitar aquele material que era rico e explorar um tópico com eles, no caso, eram, por exemplo, as rimas. Então, a sugestão era que fosse em grupos de 3, 4 pessoas... [A pesquisadora procura acompanhar o raciocínio]. 'E você usou cartela ou não?' [A professora responde]. Usei, mas assim, tipo dando a vez, pra eles, a cartela não era de uma criança, a cartela era do grupo... 'Tipo rodízio...' [Fala da pesquisadora].

[E a alfabetizadora conclui]. As cartelas estavam distribuídas e as crianças na vez delas tinham a oportunidade de pesquisar e comparar em que cartela caberia... Então era um trabalho coletivo de preencher as cartelas... (Professora Lara).

Este relato enriquece nossa pesquisa a partir do ponto que a professora nos revela com todas as letras que o que ela faz não cabe nas instruções que vem nos jogos. Mais do que nunca temos a prova cabal de que as alfabetizadoras percebem, com seu saber, as limitações dos usos prescritos dos jogos e este é um dos motivos pelos quais elas sentem a necessidade de fazer adaptações e mudanças em seus usos.

No relato da professora Lara, destacamos a forma de desenvolver a percepção sobre a sonoridade das palavras que rimam com estreita relação com o ensino da poesia, da beleza e da estética na linguagem, ou seja, a língua em uso com fins de alfabetização. É óbvio que nossa constatação não se constitui fato novo, pois todo professor, em relação a qualquer material didático, precisa e/ou deveria adaptá-lo. Frequentemente o educador tem de acrescentar algo às ferramentas de trabalho de que dispõe, visto que nenhum material é completo. Porém, o mais importante é a ponte entre o saber do professor, as instruções dos jogos e a formação do PNAIC que, por sua vez, talvez sequer analisou esta possibilidade de discussão com os professores alfabetizadores.

Os relatos do rodízio são de professoras que pertencem a três Distritos Educacionais distintos, com tempo de trabalho na Prefeitura de Fortaleza e com turmas de alfabetização de igual modo diferentes, contudo a forma de trabalhar os jogos e estratégias desenvolvidas denotam uma visão comum, embora para elas as razões possam ser diferentes. Porém, independentemente de ser para evitar o desinteresse pelo jogo e o cuidado para não o tornar cansativo para as crianças ou a partilha do material insuficiente, a intenção e o objetivo segundo elas e a nosso ver, são alcançados.

Apesar das modificações e adaptações aqui analisadas, também encontramos práticas de uso dos jogos em que as professoras seguem fielmente as instruções dos jogos, e isso é o que analisaremos a seguir.

4.2.7 Sem adaptações nas instruções de jogo

Esta última categoria foi classificada por nós como uso sem adaptações nas instruções de jogo, pois a utilização que é feita do material obedece às instruções tal e qual consta no manual. A professora Valentina nos falou em sua entrevista que os alunos brincam do jeito que está nas instruções, pois não vê necessidade em adaptar o material. Esta postura

da educadora é entendida como um processo em que analisando o perfil da turma e o conteúdo dos jogos, a mesma percebe que jogar seguindo as orientações predeterminadas é suficiente. Verificamos isto quando, à luz de Therrien (2003), compreendemos que no cotidiano da sala de aula o fazer docente requer autonomia para adequar teoria, prática, perfil de aluno, realidade da turma, entre outros aspectos relevantes e que merecem sensibilidade por parte do educador. Vejamos:

Eu não vejo muita necessidade não. [...] O jogo em si ele já é muito rico. [...] Isso. E como eu lhe disse eu faço dividido em grupos, né? Grupos de níveis, então ele já trabalha pra aquele nível. (Professora Valentina).

De todas as professoras entrevistadas, essa foi a única pesquisada que revelou não fazer nenhum tipo de adaptação. Entre todas as pesquisadas seu perfil foi um dos que se destacou para nós pelo fato de ter sido coordenadora pedagógica na rede municipal, também por declarar, por exemplo, que nunca recebeu formação para trabalhar com os jogos didáticos do CEEL quando ocupava este cargo de gestão. Assim como outras professoras que fizeram parte da pesquisa é oriunda do concurso de 2001, sendo chamada posteriormente, como já descrito no capítulo da metodologia. Sendo assim, há 11 anos leciona na PMF.

Sua fala não denunciava inexperiência, cansaço ou falta de entusiasmo, do contrário, sua juventude refletia uma prática de sala de aula cheia de vida. A interpretação que fazemos da declaração de Valentina é que a mesma qualificou o jogo como sendo satisfatório, afinal, o saber docente construído na experiência (TARDIF, 2014) lhe permite fazer esse julgamento. A professora por hora citada mostra conhecimento teórico que também fundamenta os jogos e suas finalidades ao referir-se aos níveis psicogenéticos estudados por Ferreira e Teberosky (1986) que classifica as hipóteses de escrita das crianças em situação de alfabetização e, sob este viés respalda sua prática de jogar sem fazer nenhuma adaptação ao CEEL.

Nessa mesma linha de raciocínio, as professoras Alice, Clarice e Jasmin brincam seguindo as instruções. Clarice respondeu: “Atualmente eu tenho procurado fazer igual...”. Jasmin disse: “Às vezes eu sigo”. Levar em conta o que faz essas docentes utilizarem os jogos didáticos do CEEL da forma que estabelece o manual é importante quando compreendemos as peculiaridades de cada educador, tanto da alfabetizadora que justifica o uso seguindo o manual por achar o jogo rico, como da professora que diz ultimamente estar fazendo igual ao que orienta o manual, dando-nos a entender que já adaptou alguma(s) vez(es), ou então da entrevistada que nos fala que às vezes segue e, a nosso entender, outras vezes extrai do

material novas possibilidades. Assim como também é de igual importância entender a prática das educadoras que fazem adaptações, conforme vimos anteriormente.

Diante disso, realizamos nossa pesquisa em um universo que, embora comum, a PMF, contém seis distritos educacionais com realidades bem diferentes, possuindo escolas dessemelhantes e nelas turmas tão distintas, contudo, apesar de todas as condições peculiares e ao mesmo tempo adversas, as professoras entrevistadas nos impressionaram em seus relatos pela forma como o trabalho de cada uma se assemelhava ao das demais. Pareciam que tinham um *insight* comum. Sabemos que o fazer docente de todas era permeado de uma vontade de acertar, sensibilidade no trabalho, experiência prática com alfabetização, entre outros pontos que convergiam, por isso, tanta afinidade, apesar das diferenças entre escolas, distritos, perfil de turmas e o próprio perfil delas. Isto possivelmente explica um pouco as similitudes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos alguns arremates a partir de nossa discussão, neste trabalho dissertativo, sobre o uso dos jogos do CEEL pelos professores do PNAIC. Assim, começamos mostrando os principais achados da nossa pesquisa, levando em conta os autores que nortearam a investigação e a sequência dos objetivos específicos. Por fim, apontamos possíveis implicações administrativas e pedagógicas ao PNAIC que esta produção poderá trazer e não descuidaremos de cogitar continuidades do trabalho em outro momento.

5.1 Principais achados da pesquisa e conclusões

Neste trabalho dissertativo, nosso propósito foi o de analisar os usos que os professores de 1º. e 2º. anos do Ensino Fundamental de escolas públicas em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do CEEL no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as interpretações e adaptações feitas aos jogos na sala de aula. Para isso, utilizamos ideias e conceitos de autores que versam sobre o desenvolvimento infantil (VIGOTSKY, 2010; WALLON, 2007), o lugar da brincadeira na educação, a importância da ação lúdica e os aspectos pedagógicos da brincadeira (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2003; COSTA, 2012), bem como os saberes docentes e a autonomia relativa do professor (TARDIF; THERRIEN). Como opção metodológica, fizemos uso de pesquisa exploratória, tendo a entrevista semiestruturada como a principal estratégia metodológica de construção dos dados.

A partir de nossa experiência pessoal, hipotetizávamos que o material lúdico do CEEL fosse pouco explorado e difundido entre os alfabetizadores pelas Secretarias de Educação, especialmente quanto a sua utilização e a oferta de iniciativas e oportunidades de estudos formativos acerca de suas potencialidades pedagógicas. Para nossa surpresa, o material é bem mais utilizado do que imaginávamos pelas professoras, as quais inventam e reinventam estratégias a partir de sua própria experiência docente. Depois de analisarmos os dados, podemos agora tecer algumas considerações acerca das interpretações feitas pelas professoras sobre as orientações recebidas para a utilização dos jogos do CEEL e das adaptações feitas pelas alfabetizadoras quanto aos usos dos jogos.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que versava sobre as interpretações das alfabetizadoras sobre as orientações recebidas para o uso dos jogos do CEEL vimos, por meio deste trabalho de pesquisa, que grande parte da amostra de professoras

pesquisadas nos respondeu que não foram orientadas. Logo, concluímos que as mesmas fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais (THERRIEN, 2003), entre outros saberes destacados por nós ao longo deste trabalho. Assim, podemos dizer que, segundo as alfabetizadoras, existe, por exemplo, uma lacuna a ser preenchida quanto à formação continuada que deveria orientá-las para o trabalho com este tipo de jogos. Assim, podemos inferir que as docentes interpretam essas orientações como inexistentes e, dentro deste objetivo específico encontramos dois pontos centrais os quais discutimos que apontam inicialmente para a ausência de orientação e muita teoria quanto ao uso dos jogos, e posteriormente apontam para orientações que ficaram por conta das próprias professoras. Nesse sentido, compreendemos, a partir dos dados fornecidos por esta pesquisa, que nem sempre a formação prepara o docente para a realidade da sala de aula e que, em muitos momentos, o que grita alto são os saberes construídos ao longo da vida e por meio das experiências, bem como a sensibilidade e o bom senso do educador diante de cada turma, que por sua vez é particular, única, peculiar e individual, embora estejamos fazendo referência ao coletivo.

Falando agora de nosso segundo objetivo específico, o qual descrevia as adaptações feitas pelas professoras quanto ao uso dos jogos didáticos do CEEL, podemos concluir que as docentes realizam diversas adaptações, tais como: apoio na realização do ditado de palavras, mescla de jogos e atividades, suplemento para outras necessidades didáticas, adaptações por mudança de regras, mero passatempo e rodízio com e a partir dos jogos. Desta maneira, percebemos um interesse legítimo por parte das docentes em desempenhar um trabalho produtivo e dinamizar as aulas, usando de sua criatividade para alcançar as crianças em seus diferentes níveis de escrita, como argumentam Ferreiro e Teberosky (1986).

Com base no exposto, consideramos que os usos que as professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do CEEL no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são um conjunto de ações que combinam uso de acordo com as regras do material e adaptado conforme a necessidade dos alunos, desdobrando-se nas modalidades que a pesquisa nos possibilitou catalogar e que descrevemos no parágrafo anterior. Assim sendo, vale ressaltar que esses usos acontecem de forma autônoma pelas alfabetizadoras, as quais apresentam de modo irrefutável sua competência profissional, ainda que necessitem, e muito, de receber direcionamento para este exercício em sala de aula.

O que podemos concluir deste estudo é que as professoras utilizam os jogos, a partir de suas regras prescritas, mas acrescentando novas orientações e finalidades do mesmo modo como fazemos quando usamos outros materiais didáticos, a exemplo do próprio livro didático. Em outros termos, mesmo que possamos encontrar pontos críticos nesses usos que dos jogos são feitos, o saber da experiência legítima profissionalmente a ação didática e pedagógica das professoras, uma vez que elas produzem novos modos de usar a partir das necessidades e vicissitudes advindas da relação pedagógica. Portanto, para que não perpetuemos essa eterna necessidade dos professores de trabalhar na base da tentativa e erro, defenderemos, a seguir, algumas implicações dos resultados deste trabalho de investigação, que caberiam, em especial, a secretaria de educação como sendo o principal agente de implementação de políticas educacionais, como o PNAIC, no âmbito de nossos sistemas escolares.

5.2 Algumas Implicações Administrativas e Pedagógicas da Pesquisa

Os resultados que este trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à secretaria de educação, aos administradores políticos, gerenciadores do PNAIC ou até mesmo à direção das escolas porque projetos de formação, bem como reformulação de material, entre outras implicações decorrentes destas atuações, podem ser desenvolvidas com maior atenção ao que ocorrem nas salas de aula. Assim, diferentes ações podem ser implementadas no sentido de preencher essas lacunas por nós observadas e confirmadas por meio da pesquisa quanto às orientações oferecidas às professoras alfabetizadoras, por exemplo, no sentido de desenvolver um trabalho sistematizado com os seus alunos, enriquecer a aula e dinamizar a prática.

Em outros termos, isso quer dizer que esta pesquisa pode contribuir para melhorar o trabalho realizado pelas coordenadoras e formadoras, uma vez que demonstra, em seus dados, muitas das lacunas que poderiam futuramente estar sendo preenchidas por estas que são essencialmente responsáveis pelo trabalho de formação docente. Assim, sugerimos um debate para a melhoria dos conteúdos trabalhados nas formações continuadas, tomando como referência a própria experiência e a reflexão das professoras sobre sua própria prática.

Por isso, para realmente melhorarmos o trabalho dos alfabetizadores junto às crianças, será preciso que as professoras tenham um acompanhamento mais próximo, mas que este não apenas lhes diga como utilizar o material lúdico e tirar dele uma função pedagógica. Será necessário que discuta com elas as falhas do material em uso e as muitas possibilidades de melhoria. Concluímos, portanto, apontando a necessidade premente de adoção de políticas

de formação que atendam o tema da educação no contexto da ludicidade como prática recorrente em sala de aula, preparando professores alfabetizadores e aliando lúdico e pedagógico em um ambiente nutridor para a alfabetização.

5.3 Sugestões de continuidade para esta pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante estudarmos o material do Projeto Trilhas, já que se assemelha aos jogos didáticos do CEEL, ou seja, constitui-se de material lúdico-pedagógico com foco na alfabetização das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Como vimos, o material é importante ferramenta para instigar às reflexões e hipóteses das crianças em fase de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e desenvolvimento da leitura. No entanto, é pouco explorado nas formações continuadas por parte das formadoras e também nas escolas não se registrou nenhum acompanhamento e orientação por parte dos coordenadores.

Assim, assemelhando-se aos jogos do CEEL, destacamos os jogos didáticos do Projeto Trilhas e sua importante contribuição para a alfabetização das crianças, merecendo, portanto, estudo, investigação e reflexão ampla quanto ao conteúdo embutido nele e sobre o que poderá proporcionar quando de seu uso em sala de aula sob orientação sistematizada por meio das coordenações e/ou formação continuadas, como pensamos e discutimos o CEEL.

Uma segunda sugestão seria trabalhar o software educativo do Programa Luz do Saber, principalmente, sob o aspecto das adaptações quanto ao uso do Programa. Em outras palavras, seria importante levar em conta o segundo objetivo específico deste trabalho de pesquisa, combinado a outros, já que se trata de um material lúdico, que não é novo na rede pública, que já foi explorado, bem como pesquisado²⁷ por outros companheiros de academia. Sendo assim, explorar o que ainda não foi pesquisado e enxergar possibilidades de pesquisa neste material, pondo em evidência suas contribuições quanto à alfabetização das crianças é o que pleiteamos e sugerimos para um futuro próximo.

²⁷ Análise de Software Educativo para Alfabetização de Crianças, Dissertação de Mestrado Profissional em Computação Aplicada, apresentada a Universidade Estadual do Ceará no ano de 2014, de Wlândia Queiroz Bessa Belém Moreira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz . (Orgs.). **Manual didático: jogos de alfabetização**. Brasília: MEC; Recife: UFPE. CEEL, 2009. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-ufpe.html>>. Acesso em: 20 nov 2014.

BRASIL. PORTARIA No - 867, de 4 de jul de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 nov 2015.

_____. Resolução nº de 4 de 27 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação - Portal MEC. **Programa Mais Educação**, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei>>. Acesso em: 30 out 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pedagogia como prática teórica. In.: BRASIL. MEC/SEB/UFRGS. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. p. 41 – 78. Acesso em: 30 out 2015.

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

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando, por Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade**. 3. ed. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CIEGLINSKI, Amanda. Taxa de analfabetismo no Nordeste é quase o dobro da média nacional. **Agência do Brasil**. [on line], Brasília, 13 mai 2009. Cidadania. Educação.

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2009-05-13/taxa-de-analfabetismo-no-nordeste-e-quase-o-dobro-da-media-nacional>>. Acesso em: 28 maio 2016.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; ATEM, Érica (org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** Fortaleza: Editora UFC, 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: artes Médicas, 1986.

FNDE. **Projetos arquitetônicos para construção**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-projetos-arquiteticos-para-contrucao>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FORTALEZA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Projovem**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/juventude/projovem>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREIRE, Diana Ísis Albuquerque Arraes. **Letramento na Educação Infantil**. Fortaleza: 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação. **Educaedu-brasil.com**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.educaedu-brasil.com/centros/geempa-grupo-de-estudos-sobre-educacao-metodologia-de-pesquisa-e-acao-uni3227>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LIMA, Felipe. Ceará tema 6ª pior taxa de alfabetizados do Brasil. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, p. 1-1. 16 nov 2011. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=330168&modulo=966>>. Acesso em: 28/05/2016.

LIMA, Maria do Carmo Fernanda de; SILVA, Vanessa Valéria Soares da; SILVA, Maria Emília Lins e. **Jogos educativos no âmbito educacional: um estudo sobre o uso dos jogos no Projeto MAIS da Rede Municipal do Recife**. Recife, 2003.

MENDONÇA, Uiliete Márcia Silva de. **Novos olhares das crianças sobre a Escola de Educação Infantil**. Natal: EDUFRN, 2012.

MENEZES, Eliziete Nascimento de. **Reflexão sobre a Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 80p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihist_textalfbbr.pdf>. Acesso em: 30 out 2015.

OLIVEIRA, Fernanda. CE melhora avaliação de nível de alfabetização. **Diário do Nordeste Fortaleza**, 15 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/ce-melhora-avaliacao-de-nivel-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 28 maio 2016.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; LINO, Lis de Gusmão; SILVA, Cinthia Epitácio da. **O uso de jogos no ciclo de alfabetização: estratégias desenvolvidas por docentes em processo de formação**. Pernambuco: UFPe, 2015.

SANTOS, Keila de Sá; LIMA, Nair Rost de. O uso de jogos na alfabetização: relato de experiência. **Trabalhosfeitos.com**, Ji-Paraná, 2014. Disponível em:

<<http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/pnaic/0>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/eja/apresentacao.aspx?MenuID=154&MenuIDAberto=6>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. 2. ed. Fortaleza: Imeph, , 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte , v. 9, n. 52, jul./ago., 2003b.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** (texto apresentado no GT de alfabetização). REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 26., Poços de Caldas, 2003. Anais..., 2003.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. Publicado. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 45, 2003.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Maíra. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Publicado. In: **FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**. Fortaleza, 2007. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2007.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE**. 16., Aracajú,SE., 2003. **Anais...** Aracajú,SE., 2003. CD-Rom.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES

ENTREVISTAS A SEREM REALIZADAS COM UMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DE ESCOLAS PÚBLICAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA – PMF.

1. Há quanto tempo e de que maneira você começou a trabalhar para a PMF?
2. Há quanto tempo e de que maneira você começou a trabalhar com as turmas de 1º e 2º anos?
3. Há quanto tempo e de que maneira você começou a trabalhar com o PNAIC?
4. Você conhece os jogos do CEEL que são sugeridos pelo PNAIC?
5. Você possui esses jogos do CEEL em sua sala de aula?
6. Você vê alguma relação entre o uso desses jogos e a alfabetização das crianças? Como você analisa essa relação?
7. Como você faz uso desses jogos na sua sala de aula? Você pode descrever com detalhes tudo o que você faz utilizando esses jogos? Por que e Para que você os utiliza?
8. Você recebeu algum tipo de formação para trabalhar com esses jogos?
9. O que você pensa sobre as formações oferecidas aos professores alfabetizadores, especialmente quanto ao uso dos jogos do CEEL?
10. Como foi planejada e executada essa formação para o trabalho com os jogos do CEEL? Vocês foram chamadas a participar do planejamento dessa formação?
11. Caso não tenha tido nenhuma formação para isso, como é então que você aprendeu ou está aprendendo a usar esse material lúdico?
12. Você faz algum tipo de adaptação no uso desses jogos em sua sala de aula?
13. Quais são os tipos de adaptações que você faz ao utilizar os jogos do CEEL com as crianças de sua turma? Dê exemplos e me explique o porquê de você fazer essas adaptações!
14. O que você faz com esses jogos tem funcionado em relação a alfabetização das crianças? Como? Por que?
15. Se você tivesse que dar uma sugestão para a secretaria sobre a formação para trabalhar com os jogos, como seria?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INFORMADO AOS PROFESSORES - TCLE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre **“O Uso dos Jogos Didáticos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa em Turmas de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Fortaleza”** do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu comprometimento. Sua recusa não trata nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Objetivo de estudo: O objetivo principal deste estudo é **caracterizar os usos que os professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as orientações pedagógicas recebidas e as adaptações e/ou ressignificações feitas pelos professores.**

Procedimento: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com perguntas abertas e fechadas.

Riscos: Não existem riscos relacionados à sua participação.

Benefícios: Os benefícios gerados com a sua participação estão relacionados às possíveis contribuições ao processo ensino aprendizagem **quanto às orientações pedagógicas oferecidas aos professores para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC.**

Confidencialidade: As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Custo e pagamentos: Participar dessa pesquisa não implicará nenhum custo para você e, como voluntário você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá a cópia deste Termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador (a) responsável: **Eliziete Nascimento de Menezes**

Telefone de contato: (85) 98852-5001

Observação: Submetido pelo pesquisador diretamente ao contato para participar do trabalho de pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, condições, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e estou de acordo em participar.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura: _____