

Jogos e ludicidade no ensino de português: uma análise da experiência do Pibid-Letras

Arthur Ribeiro Costa e **SILVA***
Diana Vieira **RODRIGUES****
Geová Bezerra **GUIMARÃES*****

*Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará. Professor da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Ensino Superior de Tabatinga (CESTB). E-mail: arsilva@uea.edu.br

**Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Ensino Superior de Tabatinga (CESTB). E-mail: dv4123461@gmail.com

***Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor no Instituto Federal do Amazonas. E-mail: geova.bezerra@ifam.edu.br

Resumo

O presente trabalho visa a investigar sobre jogos e ludicidade no ensino de português através da análise das experiências dos jogos realizados pelos bolsistas de iniciação à docência do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas. Para tanto, são apresentados apontamentos teóricos sobre os significados e as características da ludicidade e dos jogos, sendo em seguida descritas as regras, o desenvolvimento e a aplicação dos jogos realizados pelos bolsistas do Pibid, identificando-se e discutindo-se, por fim, os aspectos relevantes a partir dessa experiência. Enfatizam-se, na análise dos dados, os momentos de manifestação de espontaneidade, de resistência e de atitudes intuitivas por parte dos alunos. Concluímos que os jogos permitem a materialização e mesmo a superação dos aspectos destacados pela teoria, além de tecermos considerações sobre a concepção de educação que subjaz a nossas análises e como ela deve ser amadurecida.

Palavras-chave: Jogos; ludicidade; PIBID; ensino de português.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.186-198, abril. 2024

Recebido em: 08/12/2024

Aceito em: 27/02/2024

Jogos e ludicidade no ensino de português: uma análise da experiência do Pibid-Letras ¹

Arthur Ribeiro Costa e Silva
Diana Vieira Rodrigues
Geová Bezerra Guimarães

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais fatores que propiciam o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade. Por isso, é necessário investigar meios que viabilizem um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos, sobretudo, no atual momento mundial pós-pandemia vivenciado, no qual a Covid-19 aumentou o estresse, a ansiedade e os prejuízos à saúde mental em todo o mundo. Nesse contexto, entendemos que a ludicidade pode auxiliar no desenvolvimento da sociedade. Muitas escolas e professores começam a valorizar e a criar atividades lúdicas, que permitiriam a interação e a participação do aluno na construção do próprio conhecimento, estimulariam a criatividade e a inovação e gerariam momentos de alegria e de espontaneidade entre os envolvidos, dentre outros potenciais positivos para a educação.

A partir disso, este trabalho visa a refletir sobre a ludicidade no ensino de Português, analisando a experiência dos jogos aplicados pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). Para tanto, apresentamos o significado e as características de um jogo do ponto de vista teórico, passando em seguida a descrever as regras, o desenvolvimento e a aplicação dos jogos realizados pelos bolsistas e, dessa forma, identificar que aspectos relevantes podem ser discutidos a partir dessa experiência.

FUNDAMENTAÇÃO

Compreendemos que aulas tradicionais apoiadas unicamente na explanação de disciplinas e na memorização de conteúdo, apesar de terem seu valor, delimitam os estudantes a um aprendizado baseado na cognição. Consequentemente, é importante que a ludicidade, entendida como um princípio de integração da personalidade humana, seja valorizada no momento do planejamento e da execução de atividades escolares. Uma das consequências disso é a utilização de jogos e brincadeiras, que propõem objetivos a serem alcançados por meio de estratégias diversas, fazendo com que os alunos sejam capazes de inventar, criar e experimentar, pois, durante esses momentos, os envolvidos adquirem iniciativa e autoconfiança, uma vez que lhes é permitido ter relativa autonomia e liberdade. Os jogos proporcionam ainda o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Atividades lúdicas são uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente humana, caracterizadas por serem espontâneas (realizadas por vontade própria, sem intervenção ou estímulo exterior, sem estar obrigado a algo), funcionais (que estimulam movimentos naturais do ser humano e melhoram sua condição e eficácia) e satisfatórias (capazes de provocar

¹ Revisado por: Antonia Marinês Góes Alves.

contentamento, felicidade, satisfação, que é suficiente). Almeida (1998) expressa contribuições às brincadeiras lúdicas explicando que:

A brincadeira além de possibilitar um crescimento sadio, possibilita também um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (Almeida, 1998, p. 57).

É um vínculo natural de aprendizagem, pois através dela são observados talentos maravilhosos como base para a segurança do indivíduo e do ambiente, gerando aumento da autoestima e da boa convivência e fomentando relações sociais frutíferas. Segundo Santos (1997, p. 12):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer que seja a idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização do conhecimento.

Para Ortiz (2005), o jogo é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem, é um fenômeno antropológico a ser considerado no estudo do ser humano, é o “fazer algo com espírito de alegria e com intenção de se divertir ou de se entreter”. De acordo com o autor são inúmeras as propostas sugeridas em busca de uma definição ao tema dos jogos, dentre as quais são vislumbradas as mais representativas:

A atividade lúdica é tão antiga quanto a humanidade, pois está intimamente ligada à espécie humana; é um fenômeno antropológico a ser considerado no estudo do ser humano e um elemento transmissor e dinamizador de costumes e condutas sociais; é uma atividade livre e um acontecer voluntário; é uma atividade improvisada, criativa e original cujo resultado final flutua constantemente, e cativa a todos (Ortiz, 2005, p. 9).

Ortiz (2005) explica que o jogo aparece como resposta psicológica à vida, bem como que o comportamento lúdico é universal, nasce e cresce com os envolvidos, desenvolvendo interesse e curiosidade de exploração do corpo e do mundo que os envolve, pois há na criança enorme necessidade de se expressar e se comunicar.

Mediante o jogo, a criança aprende normas de comportamento para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral. O jogo fomenta a capacidade para a elaboração de normas da infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade. O jogo proporciona ao ser humano um interesse pelo conhecimento, uma atividade ativa, positiva e crítica que lhe permite se integrar de maneira gradual na família, na escola e na vida (Ortiz, 2005, p. 27).

Segundo Spolin (2005), o jogo é uma forma natural de agrupamento, bastante apropriada à liberdade pessoal necessária para experiência, de forma que, no momento do jogo, os envolvidos absorvem técnicas e habilidades pessoais importantes através do próprio ato de jogar, pois se almeja que, no momento de diversão e estímulo, o jogador manifeste o que a autora denomina como liberdade psicológica – capacidade de criar uma situação imaginativamente – para escolher seus objetivos, obedecendo, antes de tudo, às regras do jogo. De acordo com ela, todas as pessoas que desejam são capazes de jogar e aprender. Além disso, os jogos também têm o objetivo de provocar a desinibição e estimular características relevantes como a espontaneidade – que se pratica voluntariamente, por instinto, sem premeditação ou intervenção humana. Como a autora menciona, essa característica, uma vez liberada, é despertada em vários aspectos: “O objetivo no

qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca a espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada” (Spolin, 2005, p. 5).

Para Spolin (2005), o brincar é um aprendizado que desenvolve experiências físicas, intelectuais e intuitivas absolutamente valorizadas. A espontaneidade e a capacidade de viver experiências são características inerentes à vida. Uma pessoa espontânea é aquela que se expressa e age sem julgamentos e sem se importar com eles, por acreditar que seja o certo. Esse aspecto é um comportamento significativo, em se tratando de jogos também, pois, independentemente do resultado, se aplica igualmente na realidade normal da vida. Assim, o indivíduo talentoso, de acordo com a autora, é aquele que se permite experimentar – aprender experiências disponíveis – pois, “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. [...] Experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele” (Spolin, 2005, p. 3).

Spolin (2005) também indica a noção de intuição: capacidade de agir organicamente, sem raciocinar ou se preocupar se é certo ou errado. Segundo a autora, essa característica é observada em momentos de precipitação, pelos quais a pessoa corajosamente transcende os limites do que é familiar e simplesmente faz a coisa certa sem pensar através de respostas que surgem “do nada”. Sendo assim, quando a resposta a uma experiência se realiza no nível intuitivo é que os envolvidos estão realmente abertos ao aprendizado. O intuitivo é resultante no imediato – no aqui e agora –, é um nível de resposta mais profundo.

A necessidade da liberdade pessoal também é abordada por Spolin (2005) quando explica a dicotomia entre aprovação e desaprovação. Para a autora, há uma necessidade humana em se sentir aprovado. Quando isso acontece, os envolvidos perdem a oportunidade de viver uma experiência pessoal de auto-identidade e os mais simples movimentos oscilam entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição. “Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas” (Spolin, 2005, p. 6). O sistema de jogos formulado por Spolin (2005) propõe estímulos corporais e intelectuais aos envolvidos e descobertas voltadas a expressões criativas que possibilitem aos jogadores se desprenderem de julgamentos, adentrando no jogo com amplitude e vitalidade, pois no jogo podemos superar desafios, libertar-nos das regras impostas pela sociedade e criar diferentes maneiras de romper limites.

Um relacionamento saudável entre os grupos é um fator determinante para a harmonia do jogo. Assim, Spolin (2005) nomeia outro aspecto importante, a competição, e pontua que ela pode ser natural ou imposta. Para ela, a competição natural é parte da atividade e um incentivo para resultados melhores, enquanto a competição forçada gera violência, inquietude e desrespeito. Isso pode ser trabalhado por meio de ambientes de jogos que possibilitem competições saudáveis e participativas dentro das possibilidades e habilidades dos envolvidos, voltando sempre a competição para o esforço dos grupos, pois, “lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-autor para confiar no esquema e o ajudamos a solucionar os problemas da atividade” (Spolin, 2005, p. 11).

O ponto de concentração (POC), segundo a autora, atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema. Ele é o principal foco pelo qual todos participam, e sua utilização traz vários benefícios: dá o auxílio à segmentação de técnicas complexas necessárias, para que sejam completamente exploradas; fornece controle e disciplina quando a criatividade poderia ser uma força destrutiva e não canalizadora; propicia ao aluno o foco num ponto único na solução do problema; e libera o aluno para uma ação espontânea, sendo vínculo para uma experiência orgânica e não cerebral. O POC torna possível a percepção ao invés do preconceito, de modo que atua como um trampolim para o intuitivo. Nesse aspecto, as características do jogo pressupõem sempre um ponto de concentração, que é o problema máximo a ser solucionado, para

o qual todos os esforços devem convergir.

Para Huizinga (2018), o jogo é uma atividade de ocupação voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, como também absolutamente obrigatórias, acompanhado de um fim específico dotado de uma consciência diferente da vida cotidiana. Para o autor, o jogo é o elemento lúdico de fato mais antigo que a cultura, é parte constitutiva da nossa vivência, mas o autor também indica haver uma extraordinária divergência diante de numerosas tentativas de definições relativas à sua função biológica. Essas origens e fundamentos referem-se a termos que o autor considera como descarga de energia vital superabundante, outras como simplesmente uma necessidade de distensão ou ainda como satisfação do que chama de certo instinto de imitação, porém, de acordo com ele:

Há um elemento comum a todas estas hipóteses: todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. Todas elas se interrogam sobre o porquê e os objetivos do jogo. As diversas respostas tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente. (HUIZINGA, 2018, p. 4).

Huizinga (2018) também nomeia características importantes do jogo, como: ordem (relação inteligível estabelecida entre uma pluralidade de elementos, organização ou estrutura); tensão (estado ou situação conflitante, em prováveis momentos de conflitos, pressão ou intenção); movimento (conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim); ritmo (sucessão de tempos que se alternam com intervalos regulares) e entusiasmo (estado de fervor, de emoção intensa). O autor observa também como característica o que compreende como o divertimento do jogo que seria o prazer, agrado ou alegria, aspecto que resiste a toda lógica de interpretação e que define precisamente a essência do jogo.

Nesse contexto, a regra não deve ser apresentada não para “prender” os alunos e definir rigorosamente o que eles devem ou não fazer, mas para estabelecer o problema no qual devem se concentrar, e dentro desse problema propor várias soluções diferentes que façam sentido. Spolin (2005) contribui dizendo que o professor não é o único guardião das regras, todos devem ser envolvidos no processo, pois durante o jogo todos se tornam capazes de comentar resultados, daí surgem observações importantes, reflexões e perguntas que auxiliam no aprendizado de todos, ampliando participações.

Considerando o entendimento dos autores sobre as características dos jogos e da ludicidade, se constata a eficiência e a importância da utilização destes, pois contribuem significativamente não apenas no desenvolvimento do ser humano, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, além de auxiliar no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento e naturalmente colaborar para o aprimoramento de habilidades e aprendizado de forma geral.

Portanto, nesta perspectiva, em diálogo com a proposta deste artigo, cujo enfoque visa a investigar sobre jogos e ludicidade no ensino de português, buscamos, o que ficará mais explícito no capítulo sucedâneo, descrever um trabalho pedagógico alternativo, indicando cada caminho percorrido, pelo qual os jogos, a ludicidade e a educação tornam-se atividades languageiras.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa, com pretensões a coleta de dados direta, para reunir as observações sobre a aplicação de jogos realizados pelos bolsistas. Os jogos foram aplicados em três momentos diferentes. A primeira observação foi do jogo *Desafio da giria*, que ocorreu na Escola Estadual Marechal Rondon com alunos do 3º ano no turno matutino, já a segunda foi do

jogo *A ordem da música*, que também foi realizado na Escola Estadual Marechal Rondon com alunos do 8º Ano vespertino, e a última foi do jogo *Desafio da Pontuação*, que teve aplicação na Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar, com o 3º Ano, também vespertino. Todas as escolas ficam no município de Tabatinga, Amazonas.

É importante ressaltar, nesse contexto, que a coleta de dados, estando limitada pelo pouco tempo disponível para a finalização da pesquisa, realizada em meio ao retorno de atividades presenciais pós-restrições do período pandêmico, foi realizada pela via da observação não-participante. Outra limitação advinha do vínculo dos pesquisadores com a atividade, já que os dois eram, respectivamente, uma estudante externa à equipe do PIBID, que não tinha atuado no planejamento da atividade e estava tendo contato com ela pela primeira vez, e um professor coordenador de área do projeto, que tem participação restrita no momento da aplicação da proposta, no qual o protagonismo é dos estudantes bolsistas. Dessa maneira, o papel dos pesquisadores foi de, estando presente no momento da atividade, avaliar de forma distanciada as atitudes dos bolsistas responsáveis, o comportamento dos alunos e o funcionamento geral do jogo. Apesar dos resultados obtidos dessa maneira terem se mostrado relevantes, percebemos também que alguns fatos observados demandariam um aprofundamento metodológico para serem tratados adequadamente, como discutiremos mais adiante (cf. Considerações finais).

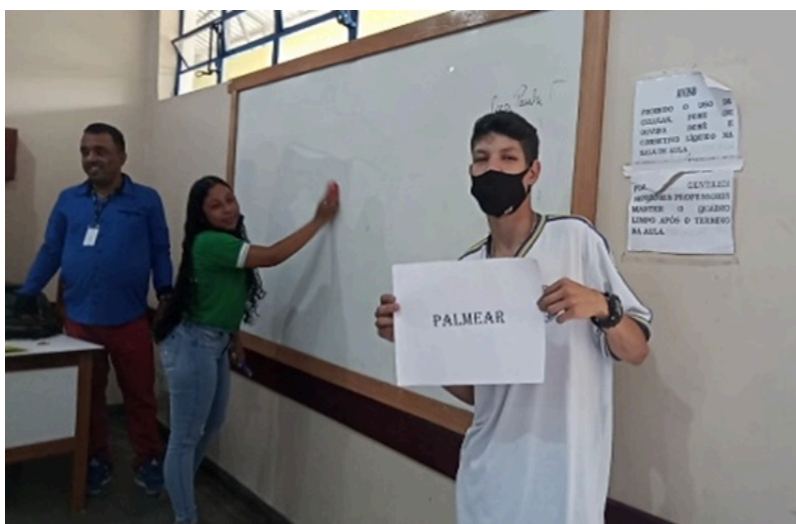
O *Desafio da gíria* tinha o objetivo de apresentar gírias de diferentes regiões e grupos sociais do Brasil, e iniciou com a divisão das turmas em cinco grupos com aproximadamente sete alunos. Cada grupo deveria escrever o significado da gíria selecionada. Ao iniciar, as gírias foram colocadas no chão da sala, logo à frente, para a escolha de uma delas por um integrante voluntário de um grupo. Foram distribuídos papéis para cada grupo, nos quais os integrantes escreveriam o possível significado da gíria escolhida (a primeira coisa que viesse à mente ou algo que o grupo julgasse fazer sentido para aquela palavra). A seguir, os significados propostos seriam recolhidos e expostos no quadro, sendo acrescentado o significado correto da gíria, ainda não revelado aos alunos. Cada grupo escolhia o significado que julgasse ser o correto, e depois eram conferidos pontos ao grupo que acertasse o significado verdadeiro e também aos grupos que recebessem votos no significado que propusessem, então, venceria o grupo que obtivesse a maior pontuação. As gírias escolhidas aleatoriamente pelos alunos voluntários foram: levar o farelo, mocar, alçar a pena e palmear. Havia ainda mais papéis com as gírias para serem escolhidos, mas o horário foi finalizado.

O jogo *A ordem da música* aconteceu com o intuito de sensibilizar os alunos às diversas variedades linguísticas do português por meio de canções da música popular. Neste jogo, os alunos deveriam juntar os versos das músicas corretamente, e, dessa forma, acumular pontos. No início, o bolsista dividiu a sala em cinco grupos com aproximadamente sete participantes, distribuiu fitas nas cores vermelho, amarelo, preto, roxo e azul, e as fitas foram colocadas como pulseiras para identificação de cada grupo. Em seguida, a cada equipe, o bolsista repassou uma frase correspondente a um verso da letra de uma canção, sendo os cinco versos da mesma canção, que compunham uma parte da letra completa. As equipes deveriam decorar o verso por um minuto. Após isso, o grupo indicado deveria falar ou cantar o verso em voz alta, no máximo três vezes, e logo que todos os grupos houvessem recitado seus versos, eram dados cinco minutos para que os membros discutissem, tentando identificar a ordem correta da canção. Em seguida, a equipe que pensava haver concluído iria à frente falar ou cantar a estrofe completa; se errasse, a vez seria passada aos próximos grupos. Caso ninguém acertasse, seria dada a posição de um ou mais versos (a critério do bolsista), e recomeçariam as tentativas. Assim que uma estrofe era completamente acertada, o jogo reiniciaria com outra música, e assim por diante. As canções cujos versos foram recitados foram: *Samba do Approach*, de Zeca Baleiro, *Samba do Arnesto*, de Adoniram Barbosa, e *Cuitelinho*, de Pena Branca e Xavantinho.

O *Desafio da pontuação* foi o último jogo a ser realizado pelos bolsistas, e seu objetivo era

pontuar e ler corretamente os textos que apareciam no *slide*, que eram trechos retirados de redações escritas pelos próprios alunos. No início, foi feita a divisão da sala em três grupos contendo três participantes, pois havia um número reduzido de aluno no dia da realização do jogo. A cada rodada, o bolsista sorteava dois participantes de cada grupo, sendo que um deveria fazer a pontuação e o outro a leitura. Para fazer a pontuação, as equipes poderiam usar a vírgula (,), o ponto final (.), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), dois pontos (:), ponto e vírgula (;), e reticências [...]. Ao ser apresentada cada tela, o grupo responsável pela pontuação tinha 30 segundos para se reunir e discutir qual seria a pontuação correta. Em seguida, um membro do grupo era escolhido para fazer a pontuação no quadro, usando um pincel, também no prazo de 30 segundos. Depois, seria corrigida a pontuação feita, cada acerto valia 1 (um) ponto. Após a correção, o grupo sorteado para a leitura indicaria um membro para ler o texto em voz alta, considerando a pontuação. O bolsista atribuía uma nota para a leitura feita, que poderia valer de 1 a 3 pontos. Ao final do jogo, o grupo com a maior pontuação venceria.

Figura 1 - Realização do jogo *Desafio da Gíria*



Fonte: Acervo de Diana Vieira Rodrigues (pesquisa de campo, 2021).

Figura 2 - Realização do jogo *A ordem da música*



Fonte: Acervo de Diana Vieira Rodrigues (pesquisa de campo, 2021).

Figura 3 - Realização do jogo *Desafio da pontuação*



Fonte: Acervo de Diana Vieira Rodrigues (pesquisa de campo, 2021).

ANÁLISE

Os presentes resultados aqui identificados foram adquiridos através da observação dos jogos realizados pelos bolsistas nas escolas. Durante as observações, foi identificado que os bolsistas optaram por dividir a sala em grupos para que desse modo todos os integrantes participassem do jogo, concordando com o que diz Spolin (2005), para quem o relacionamento saudável entre os grupos é fator determinante para a harmonia do jogo e a forma natural de agrupamento apropriada à liberdade pessoal necessária para a experiência. Essa divisão possibilita um ambiente equilibrado que volte a competição para o esforço dos grupos, bem como para a competição natural, e não a direcionando para o esforço individual, no qual apenas alguns participam, evitando com isso a competição forçada ou imposta, que, por sua vez, gera violência e desrespeito entre os envolvidos. A harmonia do jogo depende muito da forma saudável em que participam os grupos. Dessa forma, atinge-se um objetivo básico: o de que o instrutor se certifique de que todos os alunos estejam participando, como foi feito pelos bolsistas.

No jogo *Desafio da gíria* houve um momento em que a bolsista escrevia no quadro as respostas entregues pelos grupos, quebrando a comunicação direta com os alunos, o que demorava vários segundos e causava um relaxamento da atenção e da postura dos jogadores. Spolin (2005) explica que pode existir resistência dos alunos ao ponto de atrapalhar a concentração, ela aparece quando eles não se dedicam ao problema específico e começam a fazer outras coisas (brincadeiras, histórias, piadas, por exemplo). Como visto no referencial desse trabalho, o ponto de concentração propicia ao aluno concentração naquilo que é importante no jogo, isso ajuda na solução de problemas. Spolin (2005, p. 21) ressalta que “como cada problema de atuação é intrinsecamente inter-relacionado com o outro, o professor mantém dois, três e às vezes mais pontos de orientação em mente simultaneamente”, ou seja, a apresentação dos pontos de uma maneira segmentada libera o jogador para agir em cada estágio de seu desenvolvimento. Desse modo, o ponto de concentração evita que os jogadores entrem em distrações, por isso deve-se tomar o cuidado de manter sempre a atenção de todos focalizada no problema, e dessa forma levando até os mais tímidos a um maior envolvimento no jogo, colaborando para um maior desempenho pessoal. Entendemos que a quebra do ritmo, que seria a sucessão de tempos alternados entre intervalos

regulares, leva a uma perda de concentração, como o fato mencionado acima, que levou a que os alunos tivessem uma pequena perda de concentração, ou seja, uma interrupção momentânea do jogo.

Sabemos que o jogo tem o objetivo de provocar a desinibição e estimular características importantes como a espontaneidade. Nesse contexto, foi analisado no jogo *Desafio da gíria* que desinibição e espontaneidade foram manifestadas durante vários momentos. Os alunos demonstravam espontaneidade ao responder às gírias sem entender realmente o significado delas, como exemplo: “se dar mal” e até “quando as coisas sobram pra mim” para a gíria “levar o farelo”. Eram espontâneos também quando davam risadas das gírias escolhidas por eles e agiam com naturalidade e simplicidade chamando a atenção dos próprios colegas quando interrompiam o jogo de alguma forma. De acordo com Spolin (2005, p. 4), “a energia liberada para resolver o problema causa a espontaneidade”, e ainda “é o momento de descoberta, de experiência e de expressão criativa”. Uma pessoa espontânea é aquela que se expressa e age sem prejulgamentos ou sem se importar com o certo e o errado.

Outro fator importante é poder observar a espontaneidade dirigida ao fato de os alunos responderem às gírias com base numa linguagem mais familiar, a linguagem cotidiana deles. Como mostra o exemplo que citamos, os alunos sentiram certa liberdade para usar uma linguagem que frequentemente não é bem-vista ou bem-aceita nas tarefas escolares; seria bastante improvável alguém escrever “sobrou pra mim” ou “se deu mal” em uma redação formal pedida por um professor, por exemplo, e, no entanto, durante os jogos realizados, os alunos assim se expressaram naturalmente, sem temor aparente de julgamento. Entendemos com isso o surgimento da espontaneidade não apenas no nível intuitivo, físico ou corporal enfocado por Spolin (2005), mas também em um nível linguístico. Essa nos parece a principal constatação de nossa observação: a de que a relação entre os jogos, a ludicidade e o ensino de português devem considerar a espontaneidade linguística ao mesmo tempo como objetivo, para que a finalidade principal do jogo seja de fato alcançada, e como meio de acesso a atitudes e a ideologias linguísticas que podem, a partir do jogo, ser discutidas e trabalhadas, de modo a conduzir os estudantes a uma compreensão maior dos dispositivos sociais que regulam o uso da língua. Se é verdade que “a tradição prescritivista do nosso ensino de língua tenta impedir que as pessoas utilizem sua eficiente intuição linguística na hora de produzir seus textos escritos” (Bagno, 2012, p. 356), é útil perceber que a espontaneidade linguística surgida em meio a atividades lúdicas pode ser um caminho para a prática e a maturação dessa intuição.

Uma das regras do jogo *A ordem da música* era que os versos fossem cantados; no entanto, foi observado que, após a bolsista entregar o papel com o verso a ser cantado, aconteceu um pedido dos alunos, para que os versos da música fossem apenas recitados ao invés de cantados, uma vez que estavam com dificuldade por não conhecer a melodia da música, esse pedido dos alunos foi aceito pela bolsista, que concordou que houvesse essa pequena modificação. Como dissemos, a regra é apresentada não para prender ou definir rigorosamente o que devem ou não fazer, mas para estabelecer o problema no qual devem se concentrar. Assim, a nosso ver, a bolsista agiu corretamente, já que o instrutor não é um protetor incondicional das regras; todos devem ser envolvidos no processo, auxiliando o aprendizado e ampliando participações. O indicado é que o instrutor deve ser maleável, devendo alterar os planos se for aconselhável, pois, como diz Spolin (2005, p. 34), “se o ambiente de trabalho for alegre e livre de autoritarismo”, todos participarão do jogo e se tornarão abertos ao conhecimento.

Dentre os aspectos observados no jogo *A ordem da música*, foi possível identificar características importantes do jogo, principalmente quanto à mobilização de todos os envolvidos para o mesmo fim, que era resolver o problema da descoberta da ordem correta das estrofes da música, e também quanto às situações de conflito que todos desenvolviam nos vários momentos do jogo, por exemplo, quando disputavam a vez de ir à frente querendo com isso passar a vez que

era de outro grupo apenas para ter a oportunidade novamente de acertar, enquanto que outros grupos reclamavam de estarem tendo mais oportunidade que eles, gerando assim uma competição natural, que de acordo com o que diz Spolin (2005) é parte orgânica de uma atividade, estimula os esforços do grupo e pode ser o processo para maior penetração no ambiente, incentivando a melhores resultados, pois a tensão, assim como a competição, deve ser uma parte natural da atividade entre os jogadores, sem que o jogo termine num conflito. Nessa perspectiva, o jogo prosseguia com bastante entusiasmo, pois ficava cada vez mais fervoroso a partir da primeira estrofe acertada, eles comemoravam com palmas, com gritos, com risadas e com movimentos enérgicos de alegria e felicidade como saltar e correr, espelhando o que diz Huizinga (2018, p. 5): “nenhuma teoria consegue explicar o caráter divertido do jogo” e que “o divertimento do jogo resiste a toda e qualquer interpretação lógica”.

Foi possível observar no jogo *Desafio da pontuação* que nem todos os integrantes dos grupos participaram da brincadeira, ou seja, os integrantes de um dos grupos formados, contendo apenas meninas, recusaram-se a participar do jogo, ocorreu que durante a aplicação do jogo nenhuma integrante, desse grupo, concordou em ir ao quadro para fazer a pontuação ou ler a frase exposta, e também não concordava com que a bolsista escolhesse uma delas aleatoriamente, a bolsista insistiu que elas participassem, porém se negavam e a vez era repassada para outro grupo depois de várias tentativas frustradas. De acordo com Ortiz (2005, p. 15), “a palavra jogar significa fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter”. Nesse aspecto, Spolin (2005) complementa que entre as características do jogo existe a necessidade de aprovação e desaprovação como fator importante a ser observado, pois, levados a isso, poucos são capazes de estabelecer contato direto com a realidade uma vez que por temer não ser aprovados ficam criativamente paralisados e tentam se salvaguardar de possíveis ataques construindo fortalezas e tornando-se tímidos, dependentes de julgamentos, o que resulta em uma séria perda de experiência pessoal. Spolin (2005) também diz que o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal e se permitir viver as experiências disponíveis no momento aqui e agora. É possível entender com isso que aquelas alunas não sentiram liberdade para participar e, por temerem não ser aprovadas, demonstravam timidez e medo, e, portanto, manifestando um ato de resistência, pois não se aventuraram, não se permitiram experimentar. Compreendemos que tanto os jogadores como os instrutores devem estar conscientes de si mesmos e de sua autoconfiança no ambiente do jogo, devem estar abertos a vivências de novas descobertas pessoais, culturais e sociais, assim como entendemos que o instrutor deve saber quando o aluno está realmente experienciando ou não, caso contrário pouco será obtido do objetivo ou problema.

Ainda outro momento de resistência aconteceu no jogo *Desafio da pontuação* quando observado que todos os textos foram pontuados unicamente com o ponto final (.) e a vírgula (,). Como diz Spolin (2005), quando o nível intuitivo não está presente, o aluno trabalha apenas em um plano intelectual constrito, ou seja, a partir do que já conhece, raciocinando apenas e não permitindo que a solução aconteça espontaneamente; ele não se aventura e não se permite jogar de acordo com as regras do jogo, mas apenas trabalha no que é vivenciado na experiência do cotidiano escolar, nos livros didáticos, em textos passados pelo professor, que em geral são restritos ao ponto e à vírgula, não contendo interrogação, reticências ou ponto-e-vírgula, por exemplo. Então, esse ato é do mesmo modo entendido como uma manifestação de resistência, baseado no medo da reprovação e de julgamentos, que os intimida e os impede, fazendo com que não se aventurem e não experienciem, propondo soluções diferentes, limitando-se apenas ao que lhes é familiar.

Sabemos que, através dos jogos, os jogadores também podem desenvolver percepções intuitivas que o colocarão em lugar de destaque na compreensão do mundo, o intuitivo entendido como capacidade de identificar ou pressupor coisas que não dependem de um conhecimento empírico, de conceitos racionais ou de uma avaliação mais específica, sem o auxílio de raciocínio, também foi característica relevante identificada na realização dos jogos. A manifestação do nível

intuitivo aparece no comportamento dos participantes durante os jogos, ao tentar responder às perguntas sem pensar muito, ou como quando por várias vezes no jogo *A ordem da música* foram à frente e recitaram a música sem a ordem estar correta, ou quando respondiam às gírias no *Desafio da gíria* sem se preocupar se estava certo ou errado. Entendemos que o jogo propicia que o jogador introduza seu raciocínio, reflexão e, por conseguinte, a construção do conhecimento. Para Spolin (2005, p. 4):

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo.

Sendo assim, entendemos a necessidade de que a prática dos jogos seja mais constante no ambiente escolar e na vida cotidiana dos alunos para que a intuição seja mais aflorada, pois com isso, podemos perceber que o processo de construção simbólica dos alunos não apenas ocorre como também se alicerça no ambiente e na vivência com os jogos, pelo desenvolvimento de experiências intuitivas em sua relação com os significados.

CONCLUSÃO

Ao se iniciar o trabalho, verificou-se a necessidade de investigar meios que viabilizem um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos, por isso, essa pesquisa objetivou a investigação das possibilidades dos jogos para o ensino de Português, através da análise das experiências dos jogos aplicados por bolsistas do PIBID, vinculados ao curso de Letras.

Para consubstanciar os resultados que a pesquisa realizada apresenta, é possível dizer que complementam o exposto na fundamentação teórica, uma vez que concordam entre si, pois constatamos através da análise aqui argumentadas as características descritas pelos autores durante a realização dos jogos e assim os jogos possibilitam a realização de atividades de forma dinâmica, motivadora e proativa, trabalhando, indiretamente, conceitos colaborativos e competitivos, por meio do seguimento de regras e da superação de problemas.

Ressalta-se aqui a ambivalência desse diálogo com o referencial teórico, pois, a nosso ver, essa interlocução com os autores surgiu tanto para a compreensão dos momentos do jogo que foram mais bem sucedidos quanto naqueles em que pareceu que algo ficou faltando ou foi mal executado, conseguindo-se assim ir além do que dizem os livros, como fica claro no exemplo da gíria “levar o farelo”. Assim, podemos aprender que o referencial teórico não está aqui apenas para ser confirmado, mas para ser um auxiliar na observação e na prática empírica concreta, para nos ajudar a elaborar nossas inquietações, e também para ser superado, para nos levar a descobrir coisas novas.

As restrições de tempo e de vínculo que caracterizaram este estudo, conforme dissemos acima, e sua conseqüente limitação metodológica, provocam algumas reflexões sobre o tratamento dos dados que propusemos, em especial, no que se refere aos momentos de insucesso das estratégias adotadas pelos bolsistas. Relatamos, por exemplo, a respeito das alunas que, não obstante a insistência da bolsista, não aceitaram participar do jogo *Desafio da pontuação*, e apontamos, como um possível motivo para este gesto, a indisposição para a experiência e o medo de errar. No entanto, outras possíveis respostas nos parecem igualmente possíveis, inclusive algumas diametralmente opostas: é possível que, de outro ponto de vista, o gesto das alunas não tivesse conotação negativa, de recusa à experiência proposta, e sim de resistência, de demarcação de uma posição de poder frente à autoridade da bolsista, ou mesmo de um modo diferente de participar da atividade, em que a observação fosse mais importante do que a ação. Podemos

concluir que, para discutir com mais precisão a natureza desse tipo de atitude, far-se-ia necessária outra estratégia metodológica, possivelmente mais próxima de uma etnografia escolar, em que os pesquisadores se tornassem membros do próprio grupo, podendo, assim, oferecer argumentos mais identificados com a real dinâmica dos grupos juvenis.

Por fim, cabe destacar as reflexões que surgem, a partir deste trabalho, a respeito da concepção pedagógica que deve fundamentar o trabalho docente. Ao início de nosso estudo e pesquisa, acreditávamos que os jogos estariam mais diretamente associados a uma didática centrada no aluno, em que o foco recaísse sobre o comportamento deste no processo. Por isso, o que procuramos enfatizar ao longo de nossa observação foram as ações dos estudantes que atestavam seu envolvimento na atividade: as interações efusivas, as risadas, as tentativas de acerto etc. No entanto, ao lançar um olhar panorâmico sobre o conjunto de nossas análises, concluímos que outra dimensão fundamental, que precisaria ser observada com mais atenção, são as atitudes, decisões e intervenções dos bolsistas que ora dirigiam os jogos, procurando-se analisar de que maneira essas atitudes serviam como estratégias de motivação, de incentivo a comportamentos desejáveis e, principalmente, de geração de aprendizado e de conhecimento. Em outras palavras, parece-nos importante deslocar a postura pedagógica de uma concepção “centrada no aluno”, para torná-la mais próxima de uma concepção centrada na qualidade do processo, sendo este construído dialeticamente na interação entre educador e educando, e não apenas restrito ao que este último manifesta. É fundamental recordar aqui a crítica tecida por Duarte (2001) e por outros pesquisadores da psicopedagogia histórico-cultural à “força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico” (Duarte, 2001, p. 92), o que produz o efeito de que “ainda hoje muitos educadores relutam perante a questão da transmissão de experiência e conhecimento à criança, por receio de que isso vá cercear o desenvolvimento de sua autonomia intelectual” (Duarte, 2001, p. 94). O autor defende uma mudança de postura da escola e do professor, que, sem abandonar a atenção aos processos específicos dos alunos, esteja sempre consciente de que a atividade deles deve ser dirigida pelo educador, pois ele é quem “detém a visão dos objetivos pedagógicos para cujo alcance essas interações [dos alunos] devem estar direcionadas” (Duarte, 2001, p. 90). Entendemos, a partir desse debate, que a presente pesquisa representa um ponto de virada em nossa concepção sobre os jogos na educação; em trabalhos posteriores, devemos considerar com mais atenção as atitudes de transmissão de experiência e conhecimento manifestadas pelos professores, expressas em intervenções orais e escritas, explicações, interrupções, diálogos com os estudantes, entre outros gestos mais ou menos ostensivos.

Ressalte-se, ainda, que as observações que fizemos sobre os jogos são apenas pequenos exemplos ou manifestações pontuais do verdadeiro “poder” dos jogos na educação, mas que já revelam muitos aspectos positivos sobre eles, permitindo afirmar que o jogo é uma ferramenta indispensável para o professor, viabilizando o avanço do processo de ensino e de aprendizagem tanto na assimilação de papéis sociais e na compreensão de relações efetivas, como principalmente na construção do conhecimento. Portanto, é necessário que o professor, por iniciativa pessoal, mas também a escola, como instituição coletiva dirigida por um projeto, promovam atividades que motivem e estimulem o desenvolvimento de forma diversificada, e o jogo é uma ferramenta que, por ter uma característica lúdica, contribui na formação corporal e cognitiva e torna mais amplo e profundo o desenvolvimento do indivíduo, preparando sua inteligência e caráter. É fundamental, dessa forma, que a presença da ludicidade na escola supere o espontaneísmo, muitas vezes, predominante, passando a ser vista como uma dimensão estruturada, cujos fundamentos devem ser devidamente considerados por todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo:

Loyola, 1998.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 9-28.

SANTOS, Marli Pires dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.