



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MELQUISEDEK AGUIAR GARCIA

**O XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR: PESQUISA-AÇÃO COM
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MELQUISEDEK AGUIAR GARCIA

**O XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR: PESQUIS-AÇÃO COM
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2011

MELQUISEDEK AGUIAR GARCIA

**O XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR: PESQUISA-AÇÃO COM
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá.

Brasília
2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Garcia, Melquisedek Aguiar.

O xadrez no contexto escolar: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental/ Melquisedek Aguiar Garcia; orientador Antônio Villar Marques de Sá. – Brasília, 2011.

185 p.: il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

1. Jogo de xadrez. 2. Interdisciplinaridade e interatividade. 3. Aprendizagem e ensino. 4. Ludicidade e diálogo. I. Sá, Antônio Villar Marques de. Orientador.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: GARCIA, Melquisedek Aguiar – Matrícula: 09/0041097

Título: O xadrez no contexto escolar: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental.

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Aprovada em: 29 de julho de 2011.

Banca Examinadora

Professor Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende – Titular
Faculdade de Educação Física – Universidade de Brasília

Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Orientador
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professor Dr. João Batista Freire da Silva – Titular
Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas

Professor Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Suplente
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Domingos e Antonia que, mesmo de longe, sempre me motivaram e acreditaram nos passos que decidi tomar na vida.

À minha esposa, Simone, por sua contribuição em todos os momentos deste processo.

Ao meu filho Melquiseclék e minhas filhas Endy e Safira, por existirem e por me motivarem a continuar na luta por outra forma de sociedade.

AGRADECIMENTOS

A construção do conhecimento se constitui nas relações socialmente interativas e dialógicas, com compartilhamento das experiências que, inter-relacionadas com as ideias, potencializam a transformação da realidade. Àqueles/as que contribuíram e compartilharam na práxis deste processo, estimo meus mais fraternos agradecimentos:

Aos/às Camaradas do Comitê de Defesa da Revolução Cubana – Internacionalista (CDR-I), Afonso Magalhães, coordenador, e Alípio, angolano, também do comitê, que me ensinou os movimentos das peças no tabuleiro, assim como, aos demais companheiros do comitê.

À Maria José Ribeiro (Zezé), também do CDR-I e minha comadre, por suas motivações neste processo.

Aos professores e amigos Norma Lucia Neris de Queiroz e Renato Hilário dos Reis, por suas grandes contribuições em minha formação pedagógica.

Às professoras Dra. Ângela Álvares Correia Dias, Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, examinadoras.

À professora Ana Aparecida Vieira de Moura, do Instituto Federal de Brasília, pela sua contribuição na consolidação deste estudo.

Ao professor Dr. João Batista Freire da Silva, por suas orientações digitais (via correio eletrônico) e qualitativas na consolidação deste trabalho.

A todos/as os/as estudantes, seus pais e/ou responsáveis legais, à professora regente, ao supervisor pedagógico (participantes do estudo) e aos/às demais profissionais da escola onde realizamos o presente estudo.

Aos/às amigos/as que, direta e indiretamente, motivaram-me para esta etapa acadêmica.

Para algumas crianças, tais jogos são uma forma especial de educação libertadora, pois aumentam sua consciência de que sistemas formais estão baseados em axiomas mutáveis e que as operações conceituais têm uma natureza lúdica. São também simples, baratos, e em grande parte, podem ser organizados pelos próprios jogadores. Usados fora do currículo, são excelente oportunidade para desenvolver talentos especiais (ILLICH, 1973, p. 136).

LISTA DE FIGURAS, FOTOS E TABELAS

Figura 1 – Processo inicial da pesquisa qualitativa	27
Figura 2 – Projeção dos movimentos das peças	60
Figura 3 – Ilustração do xeque-pastor	61
Figura 4 – Ilustração do elo entre asserções e dados	69
Foto 1 – Simultânea no Laboratório de Informática	81
Foto 2 – Prática pedagógica do pesquisador	87
Foto 3 – Desenvolvimento coletivo de atividade pré-enxadrística	93
Foto 4 – Mediação pedagógica: atividade pré-enxadrística	107
Foto 5 – Produção coletiva do tabuleiro	118
Tabela 1 – Espaços da escola onde se pode ensinar e praticar xadrez	30
Tabela 2 – Cronograma das atividades do estudo	71
Tabela 3 – Descrição das atividades pré-enxadrísticas	72
Tabela 4 – Descrição das atividades enxadrísticas	75
Tabela 5 – Cálculo de participação geral, por sexo, no estudo	76
Tabela 6 – Dias sem atividades do estudo	78

RESUMO

GARCIA, Melquisedek Aguiar. **O xadrez no contexto escolar**: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Este estudo é sobre a dimensão relacional do ensino do xadrez no contexto escolar. Seu objetivo é investigar uma prática docente com o uso do jogo na construção de estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar. Esta investigação analisa as dimensões do contexto pedagógico, a comunidade escolar e seu diálogo para a inclusão curricular do xadrez, a dimensão lúdica pedagógica, bem como as estratégias pedagógicas enxadrísticas. De natureza qualitativa, constitui-se em uma pesquisa-ação desenvolvida no ano letivo de 2010, realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal com os seguintes participantes: estudantes da 4ª série (atual 5º ano), a professora regente, o supervisor pedagógico e os pais e/ou responsáveis legais. Sua fundamentação teórica norteia uma discussão sobre as potencialidades do jogo-ciência como instrumento pedagógico, revelando características para uma aprendizagem e ensino diferentes da perspectiva tradicional. O método de pesquisa utilizado se constituiu a partir dos procedimentos etnográficos, movido por perguntas exploratórias, sob o paradigma interpretativista, que confirmou: o uso de xadrez em sala de aula exige preparação/formação docente; sua inclusão curricular ainda é um desafio; suas potencialidades pedagógicas; e sua dimensão como instrumento para a construção de estratégias lúdicas para a prática docente. Em suma, acreditamos que essa experiência socioeducativa abre caminho para um importante debate na comunidade escolar para consolidar a unidade entre educação e ludicidade no espaço escolar, como forma de repensar ações educativas mais significativas, mais colaborativas e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Xadrez. Aprendizagem. Interdisciplinaridade. Interatividade. Ensino. Ludicidade.

ABSTRACT

This study treats the relational dimension of chess teaching in the school context. It aims to investigate a teaching practice using the game to build teaching strategies that foster playful, dialogic, interactive, interdisciplinary and hypertextual learning. This research examines the dimensions of the teaching context, the school community and its dialogue to include the chess in the curriculum, the playful and pedagogical dimensions and the chess teaching strategies. As a qualitative study, the research program was developed during the academic year 2010, at an elementary public school of Brasília – DF, and took part of it: students of 4th grade (current 5th year), the regent teacher, educational supervisor and the parents/guardians. Its theoretical basis is a discussion on the potentialities of the game-science as an educational tool, revealing features to a different learning and teaching perspectives. The research method was based on ethnographic procedures, driven by exploratory questions, under the interpretive paradigm, and it confirmed that: the use of chess in the classroom requires teacher preparation/training; it's inclusion in the school curriculum is still a challenge; its pedagogical potentialities and its utility as a tool to build strategies to a playful learning. In short, we believe that this experience launches an important debate in the school community to consolidate the unity of education and playfulness in the school as a way of rethinking more meaningful, collaborative and socially responsible educational activities.

Keywords: Chess. Learning. Interdisciplinarity. Interactivity. Education. Playfulness.

RESUMEN

Este estudio se centra en la dimensión relacional de la enseñanza del ajedrez en el contexto escolar. Su objetivo es investigar la práctica de la enseñanza con el juego para construir estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje dialógico lúdico, interactivo e interdisciplinario de hipertexto. Esta investigación examina las dimensiones del contexto de la enseñanza, la comunidad escolar y el diálogo para incluir el plan de estudios de ajedrez, la dimensión lúdica de la enseñanza y las estrategias de la enseñanza del ajedrez. Cualitativo en la naturaleza, está en un programa de investigación desarrollado en el año académico 2010, celebrada en una escuela pública las escuelas primarias del Distrito Federal con los siguientes participantes: alumnos de 4º grado (año 5), la maestra regenta, el supervisor de educación y los padres/tutores. Su base teórica guía una discusión sobre el potencial del juego-ciencia como herramienta educativa, mostrando las características de un estilo diferente y la enseñanza de la perspectiva tradicional. El método de investigación utilizado fue formado a partir de los procedimientos etnográficos, impulsados por las preguntas de exploración, bajo el paradigma interpretativo, confirmó que: el uso de ajedrez en el aula requiere una preparación/formación del profesorado, la inclusión curricular sigue siendo un reto, su potencial en la enseñanza y su tamaño como una herramienta para la construcción de estrategias de enseñanza para el juego. En resumen, creemos que esta experiencia da paso a un importante debate en la comunidad escolar para consolidar la unidad de la educación y el juego en la escuela como una forma de repensar las actividades educativas más significativas, más colaborativas y socialmente responsables.

Palabras clave: Ajedrez. El aprendizaje. La interdisciplinariedad. Interactividad. La educación. Alegría.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO OU COMBINAÇÕES DO ESTUDO	17
1.1 A armação do estudo	17
1.2 A ontologia subjetiva do pesquisador	18
1.3 Justificativa	23
1.4 Tema	27
1.5 Perguntas exploratórias	27
1.6 Objetivos	27
1.6.1 <i>Objetivo Geral</i>	28
1.6.2 <i>Objetivos Específicos</i>	28
1.7 Asserção Geral	28
1.7.1 <i>Subasserções</i>	29
1.8 Contexto do estudo	29
1.8.1 <i>O tabuleiro: lócus do estudo</i>	29
1.8.2 <i>Participantes do estudo</i>	33
2 FUNDAMENTAÇÃO DA ARTE ENXADRÍSTICA	34
2.1 O jogo	34
2.2 A história do xadrez	38
2.3 O jogo de xadrez: a brincadeira que promove a aprendizagem	41
2.4 A interdisciplinaridade do jogo de xadrez	47
2.5 O jogo de xadrez como instrumento de interação	49
2.6 A mediação dialógica no jogo de xadrez	51
2.7 O xadrez como instrumento de aprendizagem hipertextual	54
3 MÉTODO: A ESTRATÉGIA DA PARTIDA	63
3.1 Epistemologia do estudo	63
3.2 Pesquisa-ação	64
3.3 Características da observação do estudo	67
3.4 Instrumentos, coleta e análise para o desenvolvimento do estudo	68
3.5 Procedimentos do estudo	70
3.6 Problemas enfrentados durante o estudo	77
4 ANÁLISE DA PARTIDA E SUAS DISCUSSÕES	79
4.1 Contexto Pedagógico	80
4.2 O xeque na inclusão curricular	92
4.3 O xadrez na sua dimensão lúdica pedagógica	104
4.4 As estratégias enxadrísticas da prática docente	115
5 CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO	132

REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA	146
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	147
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	148
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO DE OBSERVAÇÃO	149
APÊNDICE V – ROTEIROS DOS QUESTIONÁRIOS	150
APÊNDICE VI – FICHA SÓCIO-PEDAGÓGICA	154
APÊNDICE VII – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E QUESTIONÁRIOS FINAIS	155
APÊNDICE VIII – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR	157
APÊNDICE VIII – CRONOGRAMAS DE ATIVIDADES	158
APÊNDICE IX: ATIVIDADES PRÉ-ENXADRÍSTICAS	159
APÊNDICE X: ATIVIDADES ENXADRÍSTICAS	170
ANEXO I	173
ANEXO II	174
ANEXO III	175
ANEXO IV	177
ANEXO V	183
ANEXO VI	185

APRESENTAÇÃO

Desenvolver habilidades e competências pressupõe disponibilizar, na estrutura cognitiva, recursos mobilizáveis que assumirão sua postura em sinergia, objetivando um agir eficiente em situações complexas da vida da pessoa (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 14).

Neste estudo, serão retomados trabalhos realizados no período da graduação acadêmica do pesquisador, na disciplina Projeto IV: Estágio Supervisionado – fase I e II. Na primeira fase, a pesquisa realizou-se em uma escola pública, do campo, de Ensino Fundamental, em Jaguaré – ES (GARCIA, 2007); e, na segunda, em uma escola pública, da cidade, também do Ensino Fundamental, no Guará II – DF (GARCIA, 2008a), que resultaram na monografia de final de curso, intitulada: “*A transcendência interdisciplinar do xadrez no processo de ensino/aprendizagem no campo e na cidade*” (GARCIA, 2008b).

Como forma de aprofundar as análises dos referidos estudos, lançamo-nos ao desafio de mergulhar nas possibilidades e limites do xadrez como recurso pedagógico capaz de impulsionar incontáveis estratégias para uma ação docente dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar, promovendo uma aprendizagem atrativa e lúdica.

Para Ho Chi Mim (apud VASCONCELLOS, 1991, p. 171), o xadrez com sua misteriosa e intrigante história revela um ambiente em que:

Os olhos precisam ver longe,
Os pensamentos exigem reflexão.
O ataque deve ser audaz e persistente.
Uma ordem errada torna inútil todo esforço.
Chegando o momento certo,
Um peão pode decidir a vitória
De um lado e de outro as forças se equilibram.

Essa alusão sugere que o xadrez transcende a condição de jogo à condição de meio pedagógico, em que seus/suas jogadores/as, diante do tabuleiro, enfrentam situações correlatas ao fenômeno educativo, ou seja, a promoção permanente do raciocínio lógico, a autonomia no processo de aprendizagem e ensino, e também a interação igualitária entre os sujeitos nesse processo.

Esta investigação buscou analisar o tratamento que o ambiente escolar dá ao xadrez entre sua aplicação e compreensão como instrumento pedagógico, se tem

acontecido o diálogo na comunidade escolar para a inclusão curricular, os caminhos que demonstram o jogo como instrumento educativo e como esse instrumento pode auxiliar uma prática docente lúdica, colaborativa e socialmente responsável.

O estudo constituiu-se em uma pesquisa-ação, com a utilização de um diário de campo, em que o pesquisador se inseriu no espaço escolar, lócus do estudo, ao longo do ano letivo de 2010, realizou atividades pré-enxadrísticas e enxadrísticas e revelou, a partir das observações participantes, por meio do processo de “indução analítica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62), as condições para a análise e para a interpretação das experiências e das subasserções postuladas.

Desse modo, o presente estudo apresenta-se como uma proposta pedagógica para ações docentes lúdicas mais presentes na educação brasileira, interagindo brincadeiras/jogos com estratégias que norteiem o dia a dia da aprendizagem, focando na formação humana. Apesar de estudos apontarem essa brincadeira/jogo como instrumento educativo, observa-se uma carência dessa prática no universo da educação brasileira.

Para tanto, o desenvolvimento dessa pesquisa visou analisar a motivação e o engrandecimento da participação construtiva do aluno (BRASIL, 1998, p. 33) na produção do seu conhecimento, valorizando seus conhecimentos prévios e sua subjetividade, como:

[...] expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos das atividades humanas (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 34).

Com seus valores, seus costumes e sua cultura desenvolveu o ensino e aprendizagem de acordo com os princípios ressaltados nos incisos I, II, III e IV do art. 32 da LDB (BRASIL, 2010).

Percebeu-se que a aplicação de atividades lúdicas no contexto escolar funciona, em grande parte, como instrumento controlador de comportamentos, não se destinando ao trabalho docente que qualifica a ação com pensamento, de forma conjunta pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31), sem espaço para a criação e a motivação subjetiva.

Dessa maneira, este trabalho acadêmico chama a atenção e convida a toda a comunidade acadêmica e escolar a refletir e a motivar a construção de uma atuação pedagógica no contexto escolar, significativa, contextualizada, com compromisso social, com avaliação processual, impulsionada por estratégias de ensino que valorizem as atividades lúdicas como instrumentos que assegurem “[...] mediante as ações e reflexões do professor, o envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O aluno, e não o professor é quem é sujeito do processo. O professor é o facilitador da aprendizagem” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, *apud* GONZÁLEZ REY, 2006, p. 41).

Em suma, o estudo lançou-se à tarefa de revelar processos educativos que tenham em sua base o desenvolvimento de capacidades de aprendizagens com vista à construção de conhecimentos, competências, “habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2001, III, Art. 32), dessa forma, criando condições para que os/as próprios/as estudantes possam organizar as peças para mais uma partida, no tabuleiro da vida.

1 INTRODUÇÃO OU COMBINAÇÕES¹ DO ESTUDO

Uma teoria desligada da prática não chega sequer a ser teoria (DEMO, 2008, p. 76).

Neste momento da partida, o estudo convida para uma leitura das combinações entre os movimentos do pesquisador e sua formação, como sujeito social de seu tempo, articuladas aos elementos estruturais do trabalho que dão vida à construção do pressuposto, aqui defendido para sua inclusão na realidade da sala de aula, a fim de revelar uma prática docente lúdica, com uma pedagogia do e pelo xadrez, conforme veremos adiante.

1.1 A armação do estudo

A armação do estudo se constitui a partir da *apresentação da partida, perpassando pela introdução ou combinações*, assim como pelos capítulos, nomeados entre a linguagem formal e enxadrística, que estão divididas em: *a fundamentação da arte enxadrística, o método: a estratégia da partida, a análise da partida e suas discussões, e as devidas considerações do estudo*.

A apresentação da partida trata de uma visão geral do desenvolvimento do estudo.

A introdução ou combinações, especificamente, abordam a articulação entre a armação do estudo; a ontologia subjetiva do pesquisador; a justificativa, o tema; a delimitação do tema; as perguntas exploratórias; os objetivos, geral e específicos; a asserção geral; as subasserções; o contexto do estudo; o tabuleiro do estudo: lócus; e os/as participantes do estudo.

A fundamentação da arte enxadrística apresenta os/as teóricos/as que fundamentam nossa pesquisa, permitindo uma navegação pelos movimentos do jogo como espaço de aprendizagem, permeado pela interdisciplinaridade, pela interação, pela mediação dialógica e pela hipertextualidade que o xadrez pode impulsionar, conectando várias áreas do conhecimento e interação social em sala de aula.

¹ “É o meio adequado para demonstrar a superioridade estratégica de uma posição” (NIMZOWITSCH *apud* VASCONCELLOS, 1991, p. 159), que representa a introdução do trabalho.

O método: a estratégia da partida se constitui a partir da epistemologia do estudo, revela a natureza do estudo: a pesquisa-ação, com as características da observação do estudo, seus instrumentos, coleta e análise, os procedimentos do estudo, assim como os problemas enfrentados durante o estudo.

Na *análise partida e suas discussões*, por “indução analítica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62) que liga os dados da observação participante, com descrição das atividades, das falas dos/as participantes de estudo, dos resultados dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, como o processo de confirmação ou desconfirmação das subasserções postuladas, embasadas nos autores, apontam nossas *considerações*, em que apresentamos os resultados do estudo.

Para tanto, nos lances a seguir, apresentamos a rede de combinações que articulam as bases para os procedimentos de nossa investigação.

1.2 A ontologia subjetiva do pesquisador

De uma família pobre - a mãe apenas começou a estudar aos 13 anos de idade, após casar-se. O pai não teve a oportunidade de ir à escola; iniciou o trabalho na roça muito cedo, mas não por muito tempo, pois aprendeu a arte do artesanato com latas, zinco, cobre, produtos metálicos, para a produção de lamparinas, alambiques, fornos para torrar farinha, tornando-se um legítimo operário artesão, atividade essa que se tornou base econômica da família por muito tempo, superando as mais diversas barreiras postas pelo modo de produção vigente.

O último filho do casal, com quatro irmãs mais velhas, nascido em um município distante 240 km, a leste, da capital do Maranhão, São Luiz, chamado de São Benedito do Rio Preto, recebeu este nome em outubro de 1954, em homenagem ao santo padroeiro da cidade, São Benedito, e o rio que banha a cidade, Rio Preto.

Com muita persistência, a mãe, com formação em Magistério, em seguida ingressou profissionalmente em duas escolas públicas. Nas duas, atuou como professora de matemática, sendo em uma, para séries iniciais, e em outra para a 5ª e a 8ª séries do ensino básico. Período em que ofertava, em casa, aulas de reforço escolar, proporcionou grandes aprendizagens, inclusive minha alfabetização.

Desse modo, antes do ingresso no Jardim de Infância, atual Educação Infantil (BRASIL, 2010), já conhecedor de grande parte das letras, foi rápido o processo de construção de sílabas e palavras. O ingresso, nessa etapa, aconteceu aos cinco anos, em 1979, na 3ª etapa.

Foi uma vivência muito produtiva, pois tinha espaço e uma grande liberdade para a criação e para a construção do conhecimento, por meio de pinturas, jogos de cartas, desenhos geográficos – por exemplo, da rua em que morava e da cidade –, dentre outros. Enfim, um ritmo dinâmico de atividades educativas.

O ingresso nas séries iniciais do Ensino Primário (atual Ensino Fundamental) aconteceu aos seis anos, em 1980, no Grupo Escolar Dr. Odilon Silva Soares. Concluiu a 4ª série no ano de 1983.

Em 1984, ingressou na 5ª série ginasial, em outra escola, na Unidade Escolar Luis Pinha Rodrigues (UELPR), no turno noturno, pois a Secretaria Municipal de Educação não oferecia essas séries escolares em outro turno.

Em 1987, cursou apenas o primeiro semestre da 8ª série na citada escola. Porém, no semestre seguinte, ocorreu a transferência para o Distrito Federal, onde concluiu o Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) na Escola Classe 51, localizada no Setor P. Sul, Ceilândia Sul-DF.

O novo contexto geográfico, social e educacional não foi fácil, mas, com muita dedicação e persistência, conseguiu êxito em todas as séries, quer seja no Ensino Fundamental, quer seja no Ensino Médio, este cursado no Centro Educacional EIT, Taguatinga – DF, no ano subsequente.

No ano seguinte, por meio de um programa de língua estrangeira desenvolvido pela SEEDF, houve o ingresso no Centro de Línguas de Taguatinga (CILT) para cursar estudos em língua inglesa (1988-1989).

Em 1990, vivendo na Região Administrativa do Paranoá–DF, transferiu-se para o Centro Educacional do Lago (CEL), para cursar o 3º ano do Segundo Grau. A conclusão dessa etapa se deu aos 16 anos, com o título de “Aluno Destaque”.

No ano seguinte, motivado pelo envolvimento com o conhecimento matemático desde a infância, realizou o primeiro vestibular na Universidade de Brasília (UnB), para Matemática, mas sem êxito, desclassificado em Redação.

Outros vestibulares na mesma universidade foram realizados, nas áreas de Química, Engenharia Civil, mas sempre era desclassificado com baixas notas na

área de Ciências Humanas, particularmente em Redação. Como compromisso pessoal em superar a dificuldade de escrever, iniciou um processo intenso de leituras, vinculado à prática de escrita do resumo das obras lidas.

Ao final de 2001, com muita insistência em filas nas madrugadas, ocorreu o ingresso no Centro Interescolar de Línguas de Brasília (CIL) para cursar língua espanhola, e, por meio do teste de nivelamento, ingressou no Básico 3 – B3.

Em 2003, por meio de aprovação no processo seletivo simplificado, iniciou o curso de História na União Pioneira de Integração Social (Upis). Alguns momentos políticos foram vivenciados: a eleição como representante de sala e a participação como vice-presidente, na eleição para o Diretório Central dos Estudantes (DCE), sem êxito.

No semestre seguinte, com 80% dos votos, obteve êxito na eleição para coordenador do Centro Acadêmico de Estudos Sociais (História e Geografia), além de contribuir para a reativação da Associação dos Geógrafos do Brasil – seção Brasília (AGB/DF) que estava desativada desde 1992.

Nesse período, a situação acadêmica, política e econômica na Upis não era das melhores, pois além das retaliações sofridas, encontrava-se com várias mensalidades atrasadas. Devido às circunstâncias, tentou novamente o vestibular na UnB, para Pedagogia, em 21 de maio de 2004, e foi aprovado em primeira chamada para o curso noturno.

No primeiro semestre, saiu inteiramente do fluxo, motivado a buscar matrícula em disciplinas que se aproximavam da Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos e de Políticas Públicas, dentre outras áreas. O interesse por projetos surgiu apenas depois, pois, de início, não houve qualquer orientação quanto à sua estrutura, que garantisse o processo de formação acadêmica participativa e qualitativa. De toda maneira, o processo de escolhas das disciplinas por interesse foi muito significativo. Isso porque, no nosso entendimento, uma formação significativa, participativa e autônoma deve ser focada na área de interesse de cada estudante, complementada por outras áreas do conhecimento, e não reduzir sua participação em disciplinas obrigatórias que inviabilizam, de certa forma, o processo de construção do conhecimento subjetivo e mais qualitativo.

Essa conduta acadêmica se deu devido à atuação profissional na Educação do Campo, que desenvolvia no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), de

2004 a 2008, e no Coletivo Nacional de Educação, no qual coordenava o Projeto Nacional de Alfabetização de Pequenos Agricultores, por isso o interesse em algumas disciplinas direcionadas.

Ressalte-se que, desse período, um ponto considerado negativo da realidade acadêmica foi a pouca atenção que se dava à Educação do Campo, pois não se constituía objeto de interesses e reflexões tanto de alguns/mas professores/as quanto de muitos/as estudantes.

No campo teórico científico, confirma-se que o curso de Pedagogia possibilitou sistematizar, ampliar e construir novos conhecimentos e, ademais, permitiu fundamentar a identidade subjetiva do pesquisador, assim como a definição de suas concepções pedagógicas, consolidando um compromisso com uma atuação pedagógica reflexiva, dialógica e transformadora.

Isso porque se acredita que é nos fenômenos educativos que estão as grandes possibilidades de superar e transformar a realidade vigente, pois se constituem diversidade social e cultural do povo. Essa híbrida realidade permeada por valores, sujeitos, concepções de vida e de mundo pode se constituir como base para uma educação libertadora.

No encontro com os projetos de pesquisa do curso, foi percebido que esses espaços conseguiam articular, em certa medida, ensino/pesquisa/extensão, fundamentais para a formação acadêmica, pois garantem a preparação, a organização e o planejamento para o desenvolvimento de pesquisas a partir do/as próprios/as estudantes.

Nos Projetos IV – fases I (GARCIA, 2007) e II (GARCIA, 2008a) (Estágio Supervisionado), aconteceram os momentos mais marcantes da vida acadêmica do pesquisador, pois exigiam, como já dito, a preparação, a organização e o planejamento de um processo de pesquisa. Essas experiências acadêmicas forjaram o pesquisador, levando-o a pensar sobre algo muito significativo de sua vida que tinha relação com a educação para se tornar um problema de pesquisa; nesse caso, pensou subitamente no xadrez.

A aprendizagem do xadrez foi muito importante em um ambiente de formação política, e seu responsável foi um grande amigo e militante do CDR-I, um jovem angolano de nome Alípio que, com suas estratégias e jogadas espetaculares, também motivou muitas leituras sobre o jogo.

Essa iniciação enxadrística frívola possibilitou produtivos e bons resultados, de tal maneira que formaram base para o desafio de ampliar e aprofundar nesse estudo as potencialidades pedagógicas do xadrez.

Outros resultados também surgiram com a aprendizagem do xadrez, como o acompanhamento escolar junto aos três filhos, utilizando-o para mediar suas aprendizagens na resolução e compreensão de conteúdos de Matemática, História, Geografia, dentre outras áreas do conhecimento: o mais velho, de 16 anos, a do meio, de 11 anos e a mais nova, de 2 anos e 11 meses, que já identifica as peças e desenvolve uma batalha entre peões.

Com essa prática pedagógica, o pesquisador passou a observar que o jogo de xadrez contribui de maneira sistemática e significativa para o processo de ensino/aprendizagem e que poderia não apenas contribuir com o aprendizado dos filhos, mas também de outras crianças, uma vez que, essas observações permitiram identificar melhoria na atenção, raciocínio lógico, paciência, tolerância e, particularmente, na relação entre eles

Outro motivo pessoal pelo xadrez foi descobrir que o grande comandante revolucionário Ernesto “Che” Guevara era um hábil jogador e intenso admirador desse esporte. Ele dizia: “O xadrez é um passatempo, mas, além disso, é um educador do raciocínio” (apud CARVALHO, 2004, p. 47). A partir dessa descoberta, consolida-se ainda mais a relação entre o pesquisador e o xadrez, tanto na vida pessoal como na acadêmica.

Dessa maneira, o xadrez passa a ser uma séria brincadeira importante na sua vida, não como “um sedativo espiritual como se tornou para Machado de Assis” (SOARES, 2008, p. 21), mas, como “um salutar instrumento de convivência social” (MACHADO DE ASSIS apud SOARES, 2008, p. 21), além de instrumento para interpretação e análise de diversos fenômenos educativos e da vida.

Para tanto, o referido jogo se torna, para o pesquisador, um próspero problema de pesquisa que, outrora, contribuiu para a consolidação de uma etapa na vida acadêmica, a graduação e, atualmente, para a investigação de suas possibilidades e seus limites, como instrumento estratégico pedagógico em uma prática docente lúdica, dialógica, hipertextual e interdisciplinar, no mestrado acadêmico que, a seguir, veremos suas prerrogativas.

1.3 Justificativa

Sistematizar os momentos relatados possibilitou compreender a construção do sujeito pesquisador no processo de aprendizagem, não como reprodução de um saber dado (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31), e a consolidação de uma concepção de mundo e de sociedade, que materializa uma intencionalidade política relacionada aos compromissos por uma educação qualitativa, participativa, significativa, ativa e transformadora.

Segundo González Rey (2006, p. 30):

O trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula como espaço de diálogo, reflexão e construção, mesmo que essa concepção do espaço da sala de aula tenha sido, até o presente momento, algo pouco trabalhado na educação e nas próprias ciências do homem.

Desse modo, o/a docente tem a responsabilidade de promover e desenvolver uma prática pedagógica baseada na organização e preparação do espaço, preparando-o/a para o dialógico, a mediação criativa e lúdica, ademais, engajando-se e comprometendo-se com um processo de aprendizagem/ensino afetivo, interativo, horizontal e libertário.

Nesse contexto, mais complexo é construir uma concepção de mundo e de sociedade; fácil é não se envolver nessa construção; e o mais triste é manter-se nas sombras, permanentemente “acorrentado”. Essa construção é o real desafio humano, percebendo-o como capaz de entender sua epistemologia, conduzir sua ação como ser sujeito social ativo e transformador de sua realidade.

Na realidade escolar vivenciada pelo pesquisador, constata-se uma carência de ações pedagógicas que focam na formação de sujeitos ativos na sociedade, frente às complexas relações sociais que, em detrimento da solidariedade e da igualdade coletiva, impulsionam ao individualismo e à competitividade.

Mesmo assim, a escola, como instituição social, tem o compromisso por uma educação social, transformadora e solidariamente humana. Porém, sem generalizar, o que se observa no ensino escolar é a predominância de uma prática que:

[...] desmotiva a curiosidade [...], desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo que possa ser acrescentado por ele (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31).

O que se observa nas escolas brasileiras são carências de intencionalidade política, de estratégias pedagógicas, de estrutura para a motivação do trabalho docente, mas também de valorização do profissional em educação, condições estas que constituem obstáculos e freios à criatividade tanto de docentes quanto de estudantes no processo de aprendizagem/ensino.

No campo da criatividade, é fundamental considerar as experiências de vida dos sujeitos, suas relações culturais e sociais, dimensões também escanteadas no universo de grande parte de nossas escolas.

Quanto ao brincar com o espaço de criatividade no contexto escolar, ele é relegado ao segundo plano e, muitas vezes, nem é considerado como meio ao processo de aprendizagem formal. O brincar, entendido aqui como movimento da criatividade corporal do intelecto e do físico nesse processo e, de outro modo, é a necessidade ontogenética dos seres humanos de se desenvolverem, criarem e produzirem.

Que esse jogar, no ambiente de aprendizagem, não seja uma ação marginal do trabalho pedagógico, e nem se constitua apenas uma frivolidade, uma brincadeira pela brincadeira, um jogo pelo jogo, pois, segundo as reflexões de Freire (2005), nada na escola pode ser só prazer e diversão, tudo tem que ser trabalho também.

Observa-se que, para os jogos, esse tratamento funciona como instrumento de controle comportamental, motivador da competição e da pouca relação com a aprendizagem, alimentando o individualismo, longe de incluí-lo como espaço de promoção da criatividade, desperdiçando sua potencialidade pedagógica.

Entende-se jogo como uma atividade com regras, linguagem cultural específica, presença de objetos e determinadas habilidades necessárias para seu desenvolvimento, o que o assemelha com o brinquedo e a brincadeira, na visão de Vigotski (DENARDI, 2008, p. 1).

Segundo Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 5), “O jogo de xadrez nas escolas não pode ser encarado como apenas mera diversão ou lazer, pois desta forma, todas as suas potencialidades pedagógicas são desperdiçadas”.

Nesse sentido, o olhar pedagógico, direcionado às atividades lúdicas em sala de aula, deve tomar o foco da estratégia pedagógica, rompendo com a prática do controle da indisciplina estudantil, impulsionando suas potencialidades educativas.

Observamos que a prática curricular, no contexto escolar investigado, constitui-se como funcional, com planejamentos tácitos e fechados que, de certa maneira, compromete o usufruto do jogo como parte importante para o desenvolvimento do/a estudante, inviabilizando a própria ação docente na construção de estratégias para uma aprendizagem com criatividade.

Desse modo, a estratégia aqui defendida para a inclusão curricular do xadrez não tem por objetivo viabilizar um plano operativo com início, meio e fim, mas sim criar as condições subjetivas e objetivas para impulsionar a criatividade docente/estudantil na complexa diversidade em sala de aula, possibilitando o improviso necessário que, segundo as contribuições de Freire (2005), nos aponta que os autores reivindicam a inserção de conteúdos no currículo escolar, nesse caso, o xadrez. No entanto, não cabe tudo no currículo.

Sob o aspecto de transferência do desenvolvimento cognitivo para o xadrez e para os conteúdos formais, a partir de Freire (2005), observamos que, nesse processo, a inteligência do/a jogador/a é circunstancial, seu raciocínio atua de acordo com as situações vivenciadas. Ou seja, um raciocínio para certa situação não se transfere automaticamente para outra, mas, se essa ação se constituir de forma consciente, aumenta a probabilidade dessa transferência.

O xadrez, na sua integralidade: tabuleiro, peças, movimentos, personagens e a relação com a realidade, transcende a ação do corpo em apenas mover as peças, provocando um grau de sistematização da inteligência e do raciocínio, o que impulsiona a tomada de consciência, permitindo ao/à jogador/a relacionar uma situação de jogo com as situações de seu contexto.

Para tanto, no tocante ao método de ensino do xadrez, partimos da perspectiva defendida por Sá (2006, p. 113), em que o xadrez deve ser trabalhado como “tema transversal, enriquecendo a aprendizagem do estudante e permeando a prática nas diferentes áreas” do conhecimento.

Para tanto, o/a professor/a de atividades lúdicas desenvolvendo compartilhadamente ao/à professor/a regente atividades pré-enxadristicas e enxadrísticas junto aos/às estudantes, envolvendo áreas do conhecimento para sua aprendizagem, mas também, investindo na formação escolar, periescolar e extraescolar destes/as últimos/as, com realização de visitas a clubes e federação de xadrez, torneios interclasses e com outras escolas.

Esse trabalho poderia ser desenvolvido em regime de gestão compartilhada entre professor/a regente e professor/a de atividades lúdicas, inicialmente poderia ser realizado com o xadrez, ampliando para outras atividades lúdicas, possibilitando aos/às estudantes a opção de escolha.

Para tanto, o xadrez pode ser uma dessas atividades que impulsiona a construção de várias estratégias pedagógicas, garantindo aos/às participantes desenvolver o movimento de suas “situações imaginárias” (VIGOTSKI, 1998, p. 125), em que o faz de conta contribui para tomadas de consciência, assunção amadurecida de seus papéis sociais, em que o pensamento conquista autonomia de forma coletiva, coletividade essa que contribui para a relação educador/a-educando/a, dialógica e consciente que, em Bakhtin (1986) e Freire (1987), “constitui a existência humana, de que a interação entre sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência” (apud MORAES; FIORENTINI; DIAS, 2006, p. 3).

A inquietação que movimenta este estudo se dispõe a apresentar o xadrez como instrumento pedagógico capaz de potencializar uma aprendizagem coletiva, mútua e social. Enfim, como um rico meio de construção de estratégias pedagógicas, ampliando as expectativas educativas tanto do/a docente quanto do/a estudante.

Segundo Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 4), “O jogo de xadrez amplia o horizonte cultural dos alunos, já que, para estudá-lo, é preciso conhecer sua história, e a história de outros povos e culturas localizados em diferentes regiões do planeta”.

Ainda, segundo os autores:

[...] o uso do xadrez na educação formal reside no fato de construir uma rica experiência cognitiva que pode ter consequências extremamente positivas no desenvolvimento escolar dos educandos. [...] possibilita que o aprendiz possa sistematicamente estar se reavaliando e ao mesmo tempo avaliando as consequências de suas atitudes, aumentando desta forma a sua responsabilidade social (2007, p. 4).

Diante disso, o estudo procura contribuir para construção de práticas escolares não simplificadas, lineares e depositárias de informações, mas sim com condições de atender a uma latente realidade que exige cada vez mais uma interatividade entre o ser, o/a outro/a e seus conhecimentos prévios e formais.

1.4 Tema

A dimensão relacional do ensino do xadrez: ainda é tempo de aprender com alegria, diálogo, hipertextualidade e interdisciplinaridade em sala de aula.

1.5 Perguntas exploratórias

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 54), as rotinas da pesquisa qualitativa podem ser representadas de acordo com a figura 1, como etapa inicial, a seguir:

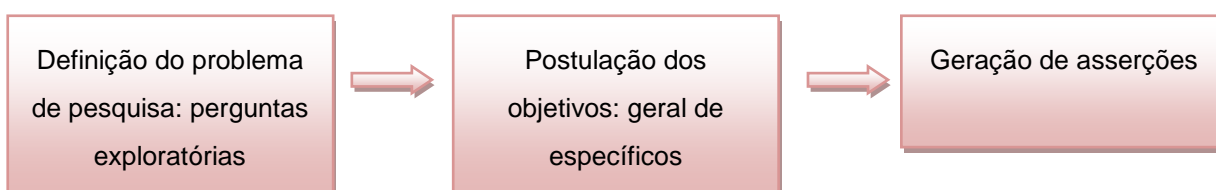


Figura 1 – Processo inicial da pesquisa qualitativa
(Fonte: Bortoni-Ricardo, 2008, p. 54).

Desse modo, o desafio é revelar o xadrez como instrumento estratégico pedagógico para uma ação docente dialógica, lúdica, hipertextual e interdisciplinar, que tem como ponto de partida para este processo as seguintes perguntas exploratórias:

- a) O contexto pedagógico motiva ou limita o uso do xadrez em sala de aula?
- b) Os sujeitos da comunidade escolar têm discutido ou não a inclusão do xadrez no currículo escolar?
- c) O xadrez, como instrumento pedagógico, promove uma ação educativa que transversaliza ludicidade e produção do conhecimento?
- d) A aplicação do xadrez em sala de aula potencializa uma prática docente com estratégias pedagógicas lúdicas que propiciam uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável?

1.6 Objetivos

Os desafios e metas do presente estudo visam à construção de possibilidades pedagógicas direcionadas à promoção de estratégias lúdicas focadas em uma relação entre professor/a e estudante, e vice-versa, contribuindo para uma

aprendizagem e ensino criativos, atrativos, focados, e visando uma atuação docente não funcional disciplinadora, mas sim, interativamente dialógica e cooperativa.

Desse modo, aqui se propõem revelar práticas docentes lúdicas com intencionalidade político-educativa de acordos mútuos, estabelecendo uma construção do conhecimento interdisciplinar e coletivo, fundamentada na concepção de que a brincadeira e o jogo promovem a atenção, o raciocínio lógico-matemático, a coordenação motora, a leitura, a interação entre sujeitos e seu diálogo dialógico (FREIRE, 1987) na sua polifonia (BAKHTIN, 1986 apud MORAES; FIORENTINI; DIAS, 2006), conforme os objetivos a seguir:

1.6.1 Objetivo Geral

Investigar a prática docente com o uso do xadrez na construção de estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar.

1.6.2 Objetivos Específicos

- a) Investigar como o contexto pedagógico motiva ou limita o uso do xadrez em sala de aula;
- b) Identificar se a comunidade escolar tem discutido ou negligenciado o debate sobre a inclusão do xadrez no currículo escolar;
- c) Desenvolver atividades pré-enxadristicas e enxadrísticas que promovam uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar; e
- d) Desenvolver práticas pedagógicas como o xadrez em sala de aula, propiciando uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável.

1.7 Asserção Geral

O uso do xadrez em sala de aula impulsiona um ambiente promissor para a construção de estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar, além de colaborativa e socialmente responsável.

1.7.1 Subserções

- a) A preparação/formação docente para o uso do xadrez em sala de aula impulsiona uma aprendizagem e ensino lúdico e dialógico.
- b) O problema de comunicação na comunidade escolar tem inviabilizado a inclusão do xadrez no currículo escolar.
- c) A intencionalidade pedagógica com o xadrez impulsiona um ambiente de aprendizagem/ensino dialógico, interativa, hipertextual e interdisciplinar.
- d) A dimensão relacional do ensino de xadrez potencializa estratégias pedagógicas lúdicas e propicia uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável.

1.8 Contexto do estudo

É uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na Região Administrativa do Guará II – Distrito Federal, Região Administrativa X, espaço que já foi lócus de investigação do pesquisador, com o tema do presente estudo, quando de sua graduação acadêmica em 2008.

Ressalte-se que tal experiência permitiu ao pesquisador um espaço exploratório para definir o problema de pesquisa para o estudo realizado, garantindo, inclusive, questões que nortearam esta investigação, que se poderá chamar, segundo os procedimentos etnográficos, de “pesquisa piloto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 50).

Nos próximos movimentos, serão vistos a disposição do tabuleiro e os/as jogadores/as deste estudo.

1.8.1 O tabuleiro: lócus do estudo

O lócus do estudo, uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal, é um Centro de Ensino Fundamental que pertence à zona urbana da cidade. Foi inaugurado em 11 de junho de 1974 e funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando ensino desde o do Bloco de Iniciação de Alfabetização (BIA) até a 7ª série (8º ano, atualmente).

Em 1974, a Unidade de Ensino contava com 3 turmas de 1ª a 6ª séries, atendendo em torno de 1.186 estudantes. No ano seguinte, fundou a Associação de Pais e Mestres – APAM – que se encontra em funcionamento até hoje. Nesse mesmo ano, passou a atender a mais duas modalidades: Pré-escolar e o Supletivo, funcionando até 2008 (DISTRITO FEDERAL, 2010).

A escola conta com uma estrutura física que pode ser usada para o desenvolvimento de atividades como o xadrez, conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Espaços da escola onde se pode ensinar e praticar xadrez

ESTRUTURAS FÍSICAS	
1 Sala de Leitura	1 Laboratório de Ciências
1 Auditório	1 Sala de Arte
1 Laboratório de Informática	1 Sala de Coordenação
1 Sala para Assistência	1 Sala para Orientação Educacional
1 Pátio Coberto	2 Quadras de Esporte

(Fonte: Distrito Federal, 2010).

A direção da escola conta com uma equipe de 5 (cinco) pessoas: diretora, vice-diretora, duas encarregadas e a secretária. O apoio administrativo constitui-se com a participação de dois profissionais que cumprem a carga horária de 40 horas semanais.

O corpo técnico-pedagógico é constituído com a participação de 10 profissionais, com carga horária que varia entre 40 e 20 horas semanais. O corpo de assistência à educação – portaria, serviço de cozinha, conservação e limpeza, vigilância e serviços gerais – é constituído por 23 profissionais. E, por fim, o corpo docente, na carreira de magistério, é composto por 27 profissionais, que cumprem carga horária semanal que varia de 20 a 40 horas, com área de atuação em Educação Física, Atividades, Ciências, Geografia, Arte, Língua Portuguesa, Matemática, História e Língua Inglesa (Idem, p. 22-25).

A organização curricular da escola visa “[...] oferecer uma educação de qualidade, que assegure ao aluno uma formação integral como cidadão e que a todo instante poderá exercer sua cidadania” (Idem), permitindo-lhe ser uma “[...] extensão da família, fazendo parte da comunidade do aluno” (Idem, p. 29) e desenvolvendo um “processo contínuo através de uma prática constante de reflexão coletiva” (Idem, p. 29).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2010), a alteração no atendimento da escola, em 2009 e 2010, foi em atendimento às portarias baixadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que selecionava algumas escolas públicas do DF para se adequarem à execução do Projeto da Educação Integral, cujos princípios de gestão foram pautados pela Gestão Compartilhada, sendo para 2009, a preparação da escola e, 2010, a execução do projeto.

A escola, em 2009 e 2010, também passou a desenvolver um programa para a correção de fluxo de idade, reduzindo seu atendimento para as 3ª à 6ª séries do Ensino Fundamental – EF, ação diretamente relacionada à Escola Integral, como forma de organizar sua clientela para o projeto.

A redução no atendimento de turmas possibilitou à escola, em 2009, de forma autônoma, desenvolver 3 (três) Turmas de Aceleração, por meio de um convênio entre a SEEDF e o Instituto Airton Senna, que visava promover os/as estudantes participantes com rendimentos para as séries finais conforme o fluxo que se segue:

- a) Estudantes de 5ª série com promoção para a 7ª;
- b) Estudantes de 6ª série com promoção para a 8ª.

Em 2010, com o início do Projeto da Educação Integral, a escola passou a atender exclusivamente aos/às estudantes da própria comunidade do Guará. Nesse ano, a escola atendeu a 9 (nove) turmas no matutino e outras 9 (nove) no vespertino, como forma de desenvolver o ciclo oficinas de Educação Integral, que acontecia no horário contrário ao das aulas.

De acordo com a Coordenação Pedagógica da escola, atualmente, o Centro de Ensino Fundamental 5 do Guará conta com dez Oficinas de Educação Integral, funcionando de segunda a quinta-feira, conforme segue na descrição:

- a) Horta/Agricultura Familiar;
- b) Leitura e Escrita/Educomunicação – Jornal Escolar;
- c) Arte e Cultura;
- d) Judô;

- e) Violão/Sensibilidade Artística;
- f) Artesanato; e
- g) Culinária.

Em 2010, ocorreram outras mudanças pedagógicas e estruturais na escola, como a ampliação do Laboratório de Informática, a preparação para a participação na Olimpíada de Matemática, o Projeto Leitor, com o Correio Braziliense, e a participação no SIADE, que é:

O Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE 2010. Ao todo, 170.330 estudantes, em 5.150 turmas de 566 escolas públicas, responderão às provas que serão aplicadas dentro dos horários normais de funcionamento de cada instituição educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010).

E ainda, segundo o supervisor pedagógico, “A Escola não atende mais crianças e jovens da Região Administrativa Estrutural, passando a atender apenas crianças e jovens do Guará”.

Para 2011, segundo a vice-diretora da escola, os trabalhos se voltarão para o aperfeiçoamento da Educação Integral, cuja proposta vigorará com os princípios da Gestão Democrática.

Dessa maneira, o estudo navegará sua investigação nos seguintes contextos:

- a) Contexto pedagógico dos sujeitos do estudo;
- b) Estrutura do ambiente escolar: adequação escolar para o desenvolvimento das atividades lúdicas e ações com o xadrez;
- c) Conhecimento da família quanto aos projetos desenvolvidos pela escola;
- d) Nível de envolvimento dos/as estudantes nas atividades lúdicas;
- e) Atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula; e
- f) Produção de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades lúdicas relacionadas à produção do conhecimento interdisciplinar.

Vale ressaltar que o acesso ao contexto do estudo foi bastante facilitado pela direção e pelos demais trabalhadores da escola, principalmente pela escola já

ter sido espaço de uma pesquisa realizada pelo pesquisador, quando de sua pesquisa monográfica, na graduação (GARCIA, 2008b).

1.8.2 Participantes do estudo

Os participantes do estudo foram: o sujeito-pesquisador; os/as estudantes da turma da 4ª série C (5º ano); a professora regente (professora J ou professora participante) da turma; o supervisor pedagógico da escola; os pais e/ou responsáveis legais; e, indiretamente, toda a equipe da direção, secretaria, auxiliares em educação e alguns/mas professores/as da escola.

O estudo transcorreu durante o ano letivo de 2010. Todos/as os/as estudantes se encontravam em idade/série correspondente ao fluxo escolar, sem qualquer defasagem escolar. A média de idade da turma é de 11 anos. A turma era composta por 35 (trinta e cinco) estudantes, sendo 16 (dezesesseis) meninas e 19 (dezenove) meninos. No segundo semestre, um menino foi transferido para outra turma da escola, e uma menina, para outra escola. A turma recebeu dois estudantes provindos da própria escola, ficando com a seguinte configuração: 15 (quinze) meninas e 20 (vinte) meninos.

A professora regente é efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – há 17(dezessete anos); transferida para a escola, lócus do estudo, em 2010, que atuou apenas por esse ano . Em 2011, retornou à escola de origem, uma Escola Classe, no Guará I – DF. Ela tem formação acadêmica superior e reside na própria RA X.

O supervisor pedagógico da escola é funcionário da SEEDF há 27 (vinte e sete) anos, e atua na escola, no lócus do estudo, há 5 (cinco) anos e tem formação superior e pós-graduação em Administração Escolar.

Indiretamente, o estudo também contou com a contribuição de demais funcionários/as da escola, desde o porteiro, muito paciente e atencioso, ao auxiliar administrativo da direção da escola, muito prestativo, à vice-diretora e à diretora da escola, que sempre se dispuseram a contribuir com o que fosse necessário. E com a colaboração de pais e/ou responsáveis legais pelos/as estudantes participantes do estudo, autorizando e motivando a participação de seus/suas filhos/as no estudo, além de contribuírem com o preenchimento da ficha sócio-pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO DA ARTE ENXADRÍSTICA²

Somente dominar o jogo de xadrez não é suficiente para ensiná-lo, é preciso sempre estar atento à dimensão relacional de seu ensino (SÁ, 1994, p. 11).

Para uma ação pedagógica com o xadrez, nós nos desafiamos em consolidar uma prática que superasse a lógica da aprendizagem competitiva e individualista, em sala de aula, alinhando o domínio do jogo, sua dimensão educativa com uma fundamentação teórica, que nos permitisse compreender a perspectiva dos sujeitos do ambiente sobre essa ação, interconectando as diversas áreas do conhecimento.

Com tais inquietações que nos levaram por um caminho de uma lógica pedagógica cuja relação interpessoal se baseia no diálogo (FREIRE, 1987), de forma interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998), com interatividade (SILVA, 2006), com mediação pedagógica (MUNIZ, 2006) como instrumento de andaimes em sala de aula (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006), buscamos também as contribuições teóricas de Brougère (1998, 2002), Freire (2005), Illich (1973), Kishimoto (2010), Sá (1994, 2008), Vigotski (2000, 1998), dentre outros/as pensadores/as.

A princípio, realizamos uma breve visita à concepção de jogo que fundamenta este estudo, bem como a história do xadrez, conforme veremos a seguir.

2.1 O jogo

O jogo é parte da formação humana? As regras do jogo dimensionam a relação do brincar com a realidade? Qual a importância do jogo para a vida social humana? Como o jogo atua no desenvolvimento humano? Como é a relação entre jogo e educação?

Para responder a essas questões e fundamentar a visão de jogo do presente estudo, buscaram-se as contribuições de teóricos que postulam o jogo como espaço cultura, social, potencial e impulsionador do desenvolvimento humano.

² “A arte de xadrez consiste em encontrar a linha ganhadora” (FINE apud VASCONCELLOS, 1991, p. 163), aqui se apresenta como a fundamentação teórica do estudo.

Para Huizinga (2007, p. 6), o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, que se baseia na manipulação de certas imagens, em certa “imaginação” da realidade (ou seja, transforma esta em imagem) (Idem, p. 7).

Para o mesmo autor (2007, p. 5), no jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende às necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Em Vigotski (1998, p. 109), o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente em uma situação imaginária.

Nesse sentido, as situações e imaginações que o jogo proporciona por meio de suas regras, além de regular comportamento, pode culturalmente potencializar ações humanas diretamente relacionadas com sua realidade e na relação com o/a outro/a.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), os recursos pedagógicos aos jogos:

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (p. 46).

Para Vigotski (1998, p. 113),

A situação de brincar exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir.

Ou seja, há um contraste entre a condição de participar do jogo e o que a criança deseja realizar, pois ela necessita se apropriar das regras, aprender de forma colaborativa com o/a outro/a mais experiente, subordinando-se às regras, renunciando o que quer para alcançar seu prazer, que é aprender o jogo, garantindo, dessa maneira, sua participação e desenvolvimento no jogo, o qual, antes de assimilar e submeter-se às suas regras, não era possível jogar e ter prazer de jogar.

Esse caminho colaborativo entre o/a mais experiente e o/a menos experiente, de interação dialética para o aprendizado do/a outro/a no jogo, revela-nos um espaço de aprendizagem, que Vigotski (1998, p. 97) chamaria de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

De acordo com Freire, o jogo potencializa os desatamentos da objetividade humana em função da liberdade de crescer e consolidar a subjetividade lúdica do ser humano, e afirma que:

O jogo não é um caso a parte das demais atividades humanas. Como todas, é vida manifestando-se e, como elas, manifestando-se de maneira típica, apenas quando encontra ambiente fértil para isso. E, tudo indica, é o mundo do espírito humano, da subjetividade que acolhe o lúdico e o fazer crescer. Quando o homem (*e a mulher*) volta-se para si, livres das amarras da objetividade, pode jogar. E que não se confunda esse mundo interno que acolhe o jogo com qualquer atividade interna, mental que muitas delas subjugam o homem (*e a mulher*), pelas amarras estabelecidas por junções externas ou internas (2005, p. 65) (*acréscimos do pesquisador*).

Freire (2005, p. 7) confere que “[...] a procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica”. Para exemplificar a inevitabilidade do jogo, utilizou um episódio que aconteceu quando escrevia o livro, entre seus sobrinhos, que brincavam, e sua mãe que, ao chegar do trabalho, rompe a brincadeira e exige que os filhos tomem banho e almocem, porém as reações dos filhos foram totalmente de resistência e de negação à ordem, a tal ponto que “parecia que os levavam para a morte” (FREIRE, 2005, p. 7).

Para tanto, o jogo, segundo essa experiência, leva-nos a compreender a inevitável relação entre os prazeres estruturais do ser humano e o jogo. E, para confirmar essa assertiva, convidamos o/a leitor/a a experimentar interromper a brincadeira de uma criança e observar o que acontece.

Essa forte relação entre o jogo e o desenvolvimento humano nos motiva a pensar que há uma forte potencialidade do jogo no processo educativo. Para fundamentar essa afirmativa, traremos algumas visões teóricas que abordam sobre jogo e educação e a visão institucional dos PCNs (BRASIL, 1998).

Brougère (2002, p. 9) analisa que o discurso sobre jogo e educação é uma configuração de pensamento que permite construir uma relação com o real que se apoia sobre certos valores. Ao mesmo tempo em que aborda o antagonismo entre o “frívolo e o sério” (jogo e educação), questiona “[...] como uma atividade frívola, distante de todo objetivo de aprendizagem, pode manter uma relação com um processo educativo?”.

Com parte da reflexão acerca da frivolidade e seriedade entre o jogo e a educação, Freire (2005, p. 79) postula que:

O jogo como oposto à seriedade, isso, por si só, não elimina as possibilidades educativas do jogo. No entanto, [...], é impossível caracterizar o jogo apenas pela análise de suas partes e, de tal maneira, que encontramos atitudes extremamente sérias, em alguns momentos de jogo, e outras nada sérias.

Brougère (2002, p. 12) defende que:

O jogo é para ser pensado, mas como umas das atividades que a criança realiza no âmbito familiar espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens linguísticas, afetivas, etc. São as bases sobre as quais a educação formal será construída, assim como relações com pessoas e objetos que têm um aspecto arquetípico e que vão ser modificadas, transformadas nas atividades da educação formal [...].

Freire (2005, p. 77) alerta que a escola:

Em sua estrutura atual, contemple com boa vontade a ideia de acolher o jogo, ou como conteúdo de ensino, ou como recurso pedagógico educacional. Talvez não haja uma consciência clara por parte da escola quanto ao caráter prático do jogo, mas, certamente há uma intuição, pelo menos, baseada na observação pura e simples de criança ou adolescente brincando, quanto aos riscos implicados no ato de jogar.

Para a contribuição no diálogo da relação entre o jogo e a educação desde a ação docente à participação discente em jogos, os PCNs (1998, p. 47) apontam que:

As atividades de jogos permitem ao professor analisar e avaliar os seguintes aspectos:

- Compreensão: facilidade para entender o processo do jogo assim como o autocontrole e o respeito a si próprio;
- Facilidade: possibilidade de construir uma estratégia vencedora;
- Possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e da maneira de atuar;
- Estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses.

A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante e um estímulo para o desenvolvimento de sua competência matemática.

Além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora demande exigências, normas e controle.

Muito embora essa visão apresente apenas uma relação educativa do jogo aos conhecimentos matemáticos, temos pistas, neste estudo, de que essa perspectiva amplia-se para outras áreas do conhecimento, por meio do jogo de xadrez.

De todo modo, o jogo, de modo geral, para Freire (2005, p. 82-83):

- a) [...] ajuda a não esquecer o que foi aprendido [...];
- b) [...] faz manutenção do que foi aprendido [...];
- c) [...] aperfeiçoa o que foi aprendido [...];
- d) Se, durante o jogo, as habilidades podem ser aperfeiçoadas pela repetição, isso certamente vai fazer com que o jogador se prepare para novos desafios, isto é, para assimilar conhecimentos de nível superior.

Em essência, o jogo é uma atividade ontológica capaz de impulsionar as condições objetivas e subjetivas na educação, sendo assim:

O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco (FREIRE, 2005, 87).

Dessa maneira, o jogo encontra-se presente na dimensão do desenvolvimento humano de forma indissociável a suas necessidades, a suas vontades, a seus prazeres e sentimentos de liberdade e de alegria, contribuindo para a formação social e educativa do sujeito.

Assim, “o jogo é uma coisa nova feita de com coisas velhas” (FREIRE, 2005, p. 119), como o xadrez, a partir de sua longa e antiga história, que veremos a seguir, dispõe de possibilidades novas para uma prática educativa pedagogicamente estratégica e interdisciplinar.

2.2 A história do xadrez

Não existe concepção histórica que afirme categoricamente a data da origem do jogo de xadrez. Muitos até consideram essa incerteza um elemento que o torna atrativo e misterioso, pois essa é a natureza desse jogo.

Segundo Sá (2009, p. 11), a origem do xadrez não é exata, mas sim

[...] misteriosa, conhecendo-se, até o presente momento, cerca de 40 lendas a este respeito. Dentre elas, uma menciona o herói grego Palamedes como o criador do xadrez, durante o cerco de Troia, com o objetivo de distrair seus guerreiros.

Porém, o que se pode afirmar é que, por volta do ano 600 de nossa era, surgiu no noroeste da Índia um jogo muito parecido com o xadrez: o Chaturanga, que, considerado como o “pai” do xadrez, baseava-se na estrutura dos exércitos

hindus e era passatempo preferido de seus governantes. Dessa maneira, segundo Sá (2009, p. 11)::

Aproximadamente no ano 570 de nossa era, nasce o "jogo dos quatro membros" (Chaturanga, em sânscrito), o ancestral direto do xadrez. Participavam dele quatro parceiros, possuindo cada um oito peças, sendo um Ministro (mais tarde a Rainha; no presente, a Dama), um Cavalo, um Elefante (hoje o Bispo), um Navio (mais tarde uma Carruagem; nos nossos dias, a Torre), e quatro Soldados (atualmente os Peões), dispostos nos quatro cantos do tabuleiro de 64 casas unicolores.

As peças diferenciavam-se pelas cores pretas, vermelhas, verdes e amarelas. Os adversários jogavam individualmente e o lançamento de dados designava a peça a ser movimentada. Quando a face de um do dado surgia, movia-se um Soldado ou o Ministro. O número dois obrigava o movimento do Navio. O três movia o Cavalo. O quatro movia o Elefante. Caso o dado mostrasse o número cinco ou seis, eles eram considerados, respectivamente, um ou quatro.

O jogo indiano sofreu evoluções estruturais, destacadas por Sá (2009, p. 12) em três etapas:

- 1) Supressão dos dados. Esta modificação excluiu o fator sorte e os jogadores passaram a contar apenas com seus raciocínios para vencer.
- 2) Reunião dos adversários diagonalmente opostos. Os pretos e verdes opunham-se aos vermelhos e amarelos.
- 3) Substituição das alianças diagonais por alianças lado a lado. Esta mudança denota o nascimento da noção de estado em detrimento das sociedades tribais.

Desse modo, quer seja da criatividade de Palamedes ou da derivação do Chaturanga, registra-se que o xadrez, desde sua origem, possui característica estratégico-educativa.

O Chaturanga na Índia, até as primeiras décadas do século XIX, constituiu-se como um jogo para o divertimento e o desenvolvimento das competências na nobreza que incluía "a prudência, a diligência, a visão e o conhecimento" (VASCONCELLOS, 1991, p. 20).

Com a chegada do xadrez ao mundo ocidental, observa-se seu uso, além do divertimento, para fins educativos. Porém, ainda limitada a sua prática, como na Idade Média, em que era considerado como o "jogo dos reis" e adquirira rapidamente, o *status* de passatempo favorito da sociedade aristocrática europeia, sendo proibida a sua prática entre os pobres (SÁ, 2009, p. 13). Mas também, foi nesse período que aconteceram algumas modificações que o conduziram ao formato que conhecemos atualmente.

A partir dos elementos apresentados por Sá (2009), essa história, com seus mistérios e lenda, promove para mais de quatorze séculos, com modificações, impressão de livros e democratização em sua prática, um crescente e permanente interesse das pessoas no seu uso para os mais diversos fins.

Tal evolução despertou interesse do campo científico em estudá-lo e, em grande medida, revelou suas potencialidades educativas, despertando, dessa maneira, o interesse da escola no seu uso pedagógico. De todo modo, algumas questões ainda ficam no ar: : A escola o utiliza com seu valor pedagógico, ciente de suas potencialidades pedagógicas? E os/as educadores/as levam em conta essas possibilidades? Há uma preocupação da escola em investir em formação continuada com essa temática?

Dessa maneira, essas são questões que motivam um trabalho mais analítico e interpretativista sobre a história desse jogo, pois o que se sabe é que as mais diversas pesquisas o apontam como um potencial instrumento de promoção da aprendizagem, mas também, como impulsionador de um ambiente escolar competitivo e individualista.

Segundo Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 7):

A competição é parte da vida (não a única parte, felizmente), ainda mais de nossa sociedade capitalista, e uma boa parcela da energia da agressividade é sublimada em um jogo de xadrez para transformar-se em reflexão e raciocínio estratégicos.

Para tanto, o jogo de xadrez se mostra como uma brincadeira que impulsiona em seus/suas jogadores/as imaginações e o compartilhamento de estratégias entre eles/elas. Permite também interações, mobilizando-os/as e motivando-os/as a atenções, à elaboração cognitiva, promovendo identificações de coordenadas, entre outras competências e habilidades que ativam mutuamente os sentidos humanos, permitindo desenvolver o aprendizado.

Esse aprendizado pode levar ao processo de autoconstrução do conhecimento, consolidando uma aprendizagem que envolve a interdisciplinaridade científica, pois conecta várias áreas do conhecimento no desenvolvimento das jogadas.

De outro modo, a partir de Santos, Martins e Teixeira (2007), percebe-se que, em uma partida de xadrez, as possibilidades do diálogo não se materializam nas palavras, mas sim, nas reflexões e análise que cada jogador/a realiza da partida

para promover a coexistência necessária para a promoção de sua estratégia, pois um/a não poderá arquitetar-la, sem tentar desvendar o que o/a outro/a pensou para o movimento de sua peça.

Para tanto, para o desenvolvimento desse espaço de aprendizagem, é indispensável que a docência repense sua atuação e prática em sala de aula, conscientizando-se de que a verdadeira educação se constrói com participação, indagação, diálogo e cooperação dentro do contexto social e escolar, com intencionalidade política.

2.3 O jogo de xadrez: a brincadeira que promove a aprendizagem

De antemão, é necessário se pensar que “[...] o paradigma da abordagem lúdica na educação como um meio de tornar este processo prazeroso, ainda não é totalmente concebível para a sociedade” (SILVA, 2009, p. 36).

Como forma de compreender o jogo de xadrez como instrumento que promove a aprendizagem, é importante realizar uma pequena viagem pelos conceitos e concepções do jogo e suas possibilidades educativas, definições essas que apontam tal ferramenta como instrumento de construção de estratégias pedagógicas que articulam o prazer de brincar à seriedade de construir o conhecimento.

Sendo assim, de acordo com Brougère (2002, p. 12), o jogo é concebido:

Para ser pensado, então não como algo isolado, mas como uma das atividades que a criança realiza no âmbito familiar, constituindo a educação familiar espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens linguísticas, cognitivas, afetivas, etc. São as bases sobre as quais a educação mais formal será construída, assim como relações com pessoas e objetos que têm um aspecto arquetipo e que vão ser apenas modificadas, transformadas nas atividades da educação formal, que são apenas reprises da trama da vida cotidiana em outro contexto e em outras finalidades.

Kishimoto (2010, p. 16) nos apresenta que, no jogo, pode-se perfeitamente ter espaço para todos aprenderem e ganharem coletivamente, por afirmar que:

Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez,... Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças.

Essas situações descritas são produzidas por todos/as os/as envolvidos/as em uma partida de xadrez, no processo de aprendizagem mútua e comunicativa, pois a comunicação é educação e é diálogo, de acordo com Moraes, Fiorentini e Dias (2006). O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, como afirma Freire (1987, p. 78-80), ou seja, o diálogo como instrumento de aprendizagem.

Esse diálogo motiva a todos/as envolvidos/as imaginações que, a partir das regras do jogo, desenvolvem atitudes não espontâneas, mas sim sistematizadas, como assim esclarece Vigotski (1998, p. 125): “O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

Mas para Illich (1973, p. 136), estas regras, em alguns momentos da vida escolar, são desvirtuadas:

(...) da esfera do lazer e tornam-se, muitas vezes, instrumentos para transformar a ludicidade em competição, uma falta de raciocínio abstrato em sinal de inferioridade. Um exercício libertador para pessoas com certo temperamento converte-se em camisa de força para outras.

Já em Carvalho (2004), o xadrez para jovens funciona como instrumento que os ensina a aceitar os resultados da competição e sua dicotomia. Para ele, esse jogo representa a impulsão do raciocínio, que cria as condições para um aprendizado em que o ganhar e o perder são aprendizados indispensáveis à vida.

Sua ideia afirma que: “Para os jovens, o xadrez tem efeito de apurar o raciocínio e também se aprende com ele a ganhar e a perder – aprendizados indispensáveis na vida de todas as pessoas” (Idem, p. 7).

Desse modo, mesmo afirmando o aspecto competidor do jogo de xadrez, o autor defende a ideia de que a prática do jogo por si só trabalha elementos dicotômicos que contribuem para um desenvolvimento mútuo, condição importante para a aprendizagem.

Para Garrido (2001, p. 83-84 apud SILVA, 2010, p. 13) as capacidades emocionais exercidas pelo xadrez em relação à socialização, implicam que:

Não se pratica o jogo só. É necessário respeitar o silêncio, a sua vez de jogar. Ao final da partida, analisa-se em conjunto o que foi e o que deveria

ter sido jogado (*post-mortem*). Deve-se manter a cordialidade com todos os participantes. É necessário felicitar-se mutuamente no final da partida.

Tais capacidades, segundo Garrido (2001 apud SILVA, 2010, p. 13), compreendem ainda a autonomia, a autoestima, a concentração, a atenção, o autocontrole, a autodisciplina, a tenacidade, a empatia e a aquisição de regras, dentre outras, que também são elementares para a produção do conhecimento formal.

Segundo uma mais recente pesquisa, realizada por Silva (2009, p. 55), o xadrez, no aspecto formal:

[...] tem sido utilizado para estudar a memória, linguagem, lógica, inteligência; abarca igualmente a arte, devido ao impacto e valor estético, desafia a criatividade; também o esporte por envolver adversários, sob regras previamente definidas e mais atualmente vem despontando como uma ferramenta poderosa de aprendizado na educação superior e básica.

Nessa perspectiva, o xadrez, como meio, “tem grande valor pedagógico” (SILVA, 2009, p. 58), e incentiva a interação entre as pessoas, pois uma partida só se realiza em coexistência com o/a outro/a; é na existência do/a outro/a que se arquitetam as estratégias, na cooperação solidária com aprendizagem mútua e dialógica.

E compreender esse processo de aprendizagem é motivar relações horizontais não competidoras em sala de aula, garantindo um processo comunicativo e social entre professor/estudante/ e estudante/professor, antagônico à lógica tradicional, em que o ensino formal vem sempre em primeiro plano, redimensionando os papéis no processo educativo, partindo do lúdico como estratégia pedagógica e promovendo consciência docente que concebe que o “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Dessa maneira, o uso do xadrez como instrumento pedagógico pode promover a organização potencial do raciocínio lógico, a elaboração das ideias e a apropriação de conceitos, trabalhando elementar e estruturalmente a imaginação dos/as estudantes no processo de aprendizagem.

Por essa lógica, a prática educativa com o xadrez transcende a ordem da brincadeira, do frívolo para a construção de conhecimentos formais, relacionando interatividade e afetividade, características essenciais para se promover a

aprendizagem dialógica. E ainda, de acordo com Silva (2009, p. 65), uma pedagogia com o xadrez:

[...] trabalha a aquisição e consolidação de valores éticos, por priorizar questões como: respeito ao adversário e cordialidade. [...] desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos estudantes, desenvolvimento profissional dos professores, envolvimento no trabalho e inclusão social.

Dessa maneira, o xadrez, como instrumento educativo, pode assegurar aos/às jogadores/as estudantes o desenvolvimento das habilidades e das competências de forma interdisciplinar, envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, como: matemática, geografia, história e sociologia, entre outras, relacionando-as com a aprendizagem do próprio jogo e a estrutura do tabuleiro.

É a articulação interdisciplinar entre os conhecimentos lógico-matemático, geográfico e também político-social como toda totalidade do xadrez repleto de situações conjunturais que são determinadas de acordo com a decisão de lance de cada jogador/a, a partir das casas, peças e problemas.

Ademais, esse processo permite a construção interdisciplinar, trabalhando a organização da aprendizagem entre conhecimentos, contrapondo sua fragmentação histórica e construindo uma estrutura de aprendizagem autônoma, dinâmica e articulada.

Essa estrutura de aprendizagem com autonomia, dinamismo e articulação, constitui-se como preponderante no interesse real e subjetivo dos/as estudantes pelo contexto escolar. Segundo Sá (2006, p. 116), “[...] outro mérito do xadrez é que ele responde a uma das preocupações fundamentais do ensino moderno: dar a possibilidade de cada aluno progredir segundo seu próprio ritmo, valorizando assim a motivação pessoal do escolar”.

Analogamente, o jogo em si implica as tomadas de decisões, pois o/a jogador/a, ao realizar um lance, articula mentalmente os sentidos de investigação (sobre a estrutura das peças), de localização (em que casas estão estrategicamente as peças), de reorganização de suas jogadas (de acordo com a jogada adversária), e de construção de suas estratégias (a partir da observação conjuntural do tabuleiro).

A tomada de decisão em uma partida não trata apenas de um simples lance, ou de livrar o Rei de um xeque ou aplicá-lo no adversário, mas um ato político e

significativo, com habilidade que assume suas responsabilidades e atitudes no tabuleiro da vida escolar social, pois o sujeito/ enxadrista, ao tomar uma decisão em sua vida, procura relacionar antes todos os elementos do contexto em que se encontra.

Para tanto, esse processo de aprendizagem por meio do xadrez permite aos/às aprendizes diagnosticarem suas próprias dificuldades, e aos/as docentes levantarem habilidades e competências dos/as estudantes, avaliando as atividades desenvolvidas, no sentido de potencializar a humanização do processo de aprendizagem e ensino.

De outra maneira, o processo de construção do conhecimento, a partir do xadrez, aponta para uma aprendizagem autoconstrutiva da leitura (tabuleiro) e da escrita (anotações e análise das partidas), matemático (áreas e perímetros de figuras geométricas) e do geográfico (localização: latitude e longitude).

Vale ressaltar que o jogo de xadrez, como instrumento educativo, ultrapassa os aspectos específicos e formais das disciplinas, pois alinha a dimensão do divertimento com o processo de aprendizagem. É o aprender de forma não tradicional, o/a estudante estabelecendo e construindo suas estratégias. É a assunção dele/a “[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (FREIRE, 1996, p. 18) de sua autonomia no aprendizado, além de permitir a “produção de textos escritos, coesos e coerentes” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 102).

Com seu vocabulário técnico, o jogo de xadrez pode ser fonte de produção escrita e de amplitude no repertório de palavras que se materializam, além das anotações de lances, relatórios de partidas e apropriação de novas palavras, motivando a leitura pela curiosidade em relação ao vocabulário enxadrístico e pela sua misteriosa história. É um processo intensamente desafiante, que resulta no domínio da linguagem enxadrística, facilitando a participação em vários eventos de jogos de xadrez.

Constitui um processo que eleva e cria compromisso dos sujeitos quanto à sistematização das experiências vividas, assumindo papéis de relatores dos acontecimentos, autonomia para selecionar o que é mais importante a ser observado e descrito, incitando a construção de procedimentos para a produção escrita formal. É a realização das representações por meio da linguagem escrita.

A prática do jogo de xadrez constitui-se como instrumento transformador da espontaneidade com a formalização do seu raciocínio, pois a realização de uma partida com sucesso é “satisfazer as regras” (VIGOTSKI, 1998, p. 131), contemplando o prazer. Para ele, quando o/a estudante se submete aos impulsos das “[...] regras do jogo, somatiza a consolidação de sua autocontenção e autodeterminação” (PIAGET apud VIGOTSKI, 1998, p. 131).

Ressalte-se aqui que não uma autocontenção segregadora, senão os meios para a construção do processo de aprendizagem/ensino motivacional por meio de uma prática docente vivencial, política e uma relação prazerosa na relação dialética de aprender/ensinar, pois é quando as perspectivas professor/estudante se encontram. Entre jogadores/as de xadrez, prima-se o desafio, quanto mais difícil se torna uma partida, melhor. E assim, quem ensina xadrez espera que seus aprendizes melhorem cada vez mais, por isso aproxima ainda mais professores/estudantes no processo de aprendizagem/ensino, de forma dialética e transformadora (GARCIA, 2008b, p. 56).

Doravante, o jogo de xadrez, pode-se conduzir a uma prática docente mediadora e, indubitavelmente, horizontal, não impositiva e desafiadora, pois a presença do/a docente nesse processo se constitui como contribuinte/mediadora na formulação de saídas, jogadas e estratégias. As expectativas são mútuas, o prazer de quem avança é o mesmo para quem orienta o desenvolvimento de ações próprias no tabuleiro, por isso, procura-se sempre criar condições para a formulação, reflexão, tomada de decisões e a construção das estratégias.

Dessa forma, uma partida de xadrez pode produzir um espaço de experimentação em que se deve pensar, agir, planejar e tomar decisões que são motivações para a “excitação e emoção” (BROUGÈRE, 2002, p. 15), socializando relações intra e interpessoal, garantido um processo autoeducativo com ações internas e externas como inseparáveis: “[...] a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (VIGOTSKI, 1998, p. 132).

Entenda-se aqui por processo autoeducativo as reações naturais da pessoa frente ao tabuleiro que, ao realizar uma partida de xadrez, desencadeia um processo de aprendizagem, transitando entre a espontaneidade e a formalidade, ou seja, “[...] o jogo oscila entre o sério e o frívolo” (BROUGÈRE, 1998, p. 203).

Por conseguinte, permite impulsionar e consolidar diversas habilidades como a concentração, em que o/a jogador/a começa a perceber que é necessário desenvolver melhor suas jogadas para aplicar o xeque-mate no/a adversário/a, desenvolvendo, assim, o raciocínio lógico que, no seu dinamismo, implica ao/à estudante efetuar lances com suas peças de forma coordenada, diferente e estratégica. Também verifica-se que a estrutura do tabuleiro permite o intenso raciocínio geométrico do/a jogador/a, ou seja, potencializa sua capacidade de abstração geométrica permanente.

Dessa forma, “Instituir a cultura do jogo na comunidade escolar dentro dos limites institucionais é uma maneira de construir com a cultura do aprendizado e das relações sociais” (SILVA, 2009, p. 67), imaginando sempre que essa prática pode apontar os mais diversos caminhos, considerando que é a postura e o olhar pedagógico do/a docente que ilustrarão os resultados bons ou ruins (SILVA, 2009, p. 65) desse processo.

2.4 A interdisciplinaridade do jogo de xadrez

Ao iniciar uma partida de xadrez, em primeiro plano, monta-se a estratégia de saída, de forma interconectada com o primeiro lance, como forma de inter-relacionar os demais movimentos. Nesse primeiro momento, os/as jogadores/as se encontram em situação de inteira excitação intersocial, pois procuram descobrir em minúcias as estratégias do/a adversário/a.

Segundo Santomé (1998, p. 80), “[...] a interdisciplinaridade pode e deve servir como estratégia para uma maior fluência entre o trabalho teórico e prático”. É com a práxis da estratégia que se constitui a rede de conhecimentos, que impulsiona sujeitos à participação e à assunção de seu protagonismo no processo de produção do conhecimento, ou seja, quanto mais o ser é motivado na relação interpessoal/social e na apropriação as diversas áreas do conhecimento, mais desenvolve sua aprendizagem.

Em uma partida de xadrez, “[...] são feitas experiências reais do trabalho em equipe” (SANTOMÉ, 1998, p. 66), articulando-se imaginação, áreas do conhecimento, movimentações de peças, percepções e habilidades. Logo, reações, dúvidas e indagações surgem como características essenciais para a educação.

Esse processo permite ao/a docente ganhar tempo e espaço para trabalhar suas estratégias pedagógicas, de forma articulada e interdisciplinar.

Outro ganho é a possibilidade de impulsionar interações interpessoais e da sociabilidade entre os/as estudantes, fundamentando o jogo como “[...] um processo de socialização que prepara a criança a assumir seu lugar nessa sociedade” (BROUGÈRE, 1998, p. 194) conseqüentemente, na escola e no mundo, desenvolvendo a cooperação interpessoal e “[...] entre várias áreas do conhecimento, entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos” (SANTOMÉ, 1998, p. 70).

Essa assertiva nos ajuda a compreender a potencialidade do xadrez como instrumento interdisciplinar, pois, em sua especificidade, motiva as interações entre os sujeitos e as áreas do conhecimento. De outra forma, conceitos e regras do jogo de xadrez, contextualizados com a realidade, proporcionam um espaço de leitura individual e coletiva. Espaço que motiva em si a fundamentação estrutural da constituição das percepções da realidade, contribuindo e orientando para a prática de cálculos de áreas e perímetros, trabalho com figuras geométricas, tornando o tabuleiro um foco imaginativo da ação discente, de forma interdisciplinar.

Outra área do conhecimento, estimulado a partir da interdisciplinaridade, é o conhecimento geográfico, pois a estrutura do tabuleiro, com suas casas, e as coordenadas geográficas, com suas linhas imaginárias (Linha do Equador e o Meridiano de *Greenwich*), enfim, essas são algumas pistas que apontam a transcendência do jogo de xadrez para a aprendizagem interdisciplinar.

Segundo Santomé (1998, p. 72): “[...] uma estratégia de ensino e aprendizagem que adote a perspectiva pluridisciplinar permite que os alunos realizem mais facilmente operações de transferência de conteúdos e procedimentos”. Além de potencializar o diálogo, abre caminhos para ações docentes ousadas, com princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do/a educando/a (BRASIL, 2001, art. 2º) para o “[...] desenvolvimento de capacidade, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais” (BRASIL, 1998, p. 32, *grifo nosso*) dos/as agentes envolvidos/as no processo de aprendizagem e ensino:

(...) baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (SANTOMÉ, 1998, p. 73).

Pois, a interdisciplinaridade que se pode trabalhar com o xadrez impulsiona possibilidades de ações e abordagens com intercâmbios em áreas do conhecimento e interpessoal no processo de aprendizagem, não de forma vazia, mecânica, mas de forma crítica. E, para Santomé (1998, p. 80), representa uma:

Deliberação coletiva de problemas públicos e a presença das memórias reprimidas e silenciadas na análise das experiências de caráter sócio-histórico. Esta perspectiva crítica implica em repensar, redescobrir e reconceituar, recuperando vozes daqueles que ficaram pelo caminho.

De acordo com Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 10):

O uso do jogo de xadrez na educação deve ser implementado de forma cuidadosa, já que passa por várias áreas do conhecimento e deve ser encarado como “jogo ciência”, no sentido de capacitar a criança e o jovem desde o início de sua formação motora e cognitiva, ampliando seu potencial intelectual e atitudinal.

Dentre as mais diversas possibilidades interdisciplinares do xadrez em sala de aula, segundo Sá (2006, p. 113),

[...] pode ser apresentado aos alunos como um Tema Transversal, enriquecendo a aprendizagem do estudante e permeando a prática educativa em diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física).

Em suma, essas são algumas pistas que fundamentam o jogo de xadrez como instrumento de produção do conhecimento interdisciplinar, que, em sua complexidade, produz um processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos/as estudantes para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (BRASIL, 1998, p. 37).

2.5 O jogo de xadrez como instrumento de interação

O prazer no jogar uma partida de xadrez é a possibilidade de articular/interagir as maneiras de efetuar um xeque-mate no/a adversário/a, como, por exemplo, a aplicação do xeque pastor, logo no início da partida, que deixa o/a

adversário/a cheio/a de imaginações do que poderia ter feito para não “perder” a partida de modo abrupto.

Segundo Sá (2006, p. 116): “A estratégia do ensino é bem próxima da estratégia do xadrez, pois dialética e autocrítica ocupam um lugar primordial e o vencido se enriquece mais que o vencedor”.

A partir da reflexão, observamos que, para quem perde uma partida, a perspectiva é reconstruir suas estratégias, visando, em outra partida, movimentar suas peças de modo a impedir as movimentações do/a seu/sua adversário/a no tabuleiro, ou seja, é na interação com o/a outro/a que se constroem novas estratégias e possibilidades de aprendizagem.

Segundo Freire (1987, p. 68, *grifo do pesquisador*), na prática pedagógica, não se deve perder a noção de que “[...] *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”, é a interação entre o ser e o conhecimento. Concepção esta que também ganha corpo nas reflexões desenvolvidas por Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 177), quando fundamentam as práticas de andaimes em sala de aula:

Por meio de recursos lingüísticos, segmentais, suprasegmentais e paralingüísticos, muitos dos quais constituem pistas de contextualização no processo interacional. [...] a prática da andaimagem favorece uma interação positiva e produtiva entre professora e alunos, resultando em um elemento facilitador de sua mediação pedagógica.

O jogo de xadrez, por excelência, ativa em seus/suas adeptos/as situações imaginárias (VIGOTSKI, 1998). Kishimoto (2010) reflete que a condição de jogo oportuniza seus/suas jogadores/as a tomarem decisões e a realizarem o planejamento de suas ações, elevando assim a compreensão quanto à assunção e à decisão material do seu processo de busca e construção, que com abstrações interagem com o tabuleiro para sua aprendizagem, constituindo como obra dos/as próprios/as estudantes com “participação intervenção” (SILVA, 2006, p. 101), como instrumento político que contrapõe “a concepção bancária de educação” (FREIRE, 1987, p. 57), depositários/as de informações e não de conhecimentos.

Dessa maneira, o xadrez, como instrumento lúdico educativo, oferece uma estrutura interativa – coletiva e individual – para a construção do conhecimento, que leva à superação de práticas verticais de ensino, movido pela força motriz da transferência de conhecimento (professor/estudante).

Esse contexto permite criar as condições para uma atuação pedagógica não linear, com diálogo, indagações, quebrando a não comunicação, com formação crítica, interativa, construindo e consolidando uma relação professor/estudante afetiva e horizontal.

Para realizar uma partida de xadrez, há a necessidade da participação de mais de um indivíduo com linguagens de comunicação verbal, corporal e abstrativa, desenvolvida pelos movimentos das peças que resultam em uma influência recíproca das duas partes, uma pessoal e a outra abstrata (por contraposição ao pessoal), “[...] de maneira que o estado de ambas se vê modificado como resultado de tal interação” (MIGUEL, 1994 apud SILVA, 2006, p. 45).

Na partida de xadrez, observa-se um intenso processo interativo entre jogo e jogador/a, pois “o corpo todo do jogador participa do jogo” (SILVA, 2006, p. 38); sua atenção, imaginação e participação, nesse momento, são integralmente interacionais, facilitando a apropriação das “regras, a diversão e a aprendizagem autônoma” (SILVA, 2006, p. 38).

Nesse particular, o jogo de xadrez, como tecnologia interativa, segundo Crest (1985 apud SILVA, 2006, p. 38),

Tem um papel crucial na emergência da interatividade. Ela transporta as disposições básicas do jogo. E uma vez que jogo é essencialmente interação, ela pode transportar mais do que interação. Ela pode transportar disposições mais complexas fundamentais para a expressão da interatividade.

Segundo Silva (2006, p. 16), a interatividade é a “Possibilidade de uma conjunção complexa [...]. Conjunção entendida como ‘diálogo’ e como ‘multiplicidade’ que se opõem à velha categoria unitária produtora de consensos coletivos na base de disjunções e simplificações”.

2.6 A mediação dialógica no jogo de xadrez

Em uma partida de xadrez, o/a jogador/a, mediado/a pelo tabuleiro, desenvolve uma comunicação dialógica que interpreta e reflete acerca das regras do jogo e dos movimentos desenvolvidos pelo/a outro/a jogador/a; não é apenas uma decodificação passiva, mas a transformação e modificação de ações mútuas, que, segundo Moraes, Fiorentini e Dias (2006, p. 5):

Significa superar visões de um modelo redutor, marcado pela unidirecionalidade, que coloca o emissor como propositor de mensagens fechadas e o receptor passivo diante delas. Significa transformar e redimensionar o espaço de recepção como espaço de interação e transformação e modificar os papéis de emissor e receptores, para uma dinâmica relacional coautores/criadores.

Segundo Bortoni-Ricardo e Souza (2006, p. 177), a primeira estratégia do/a docente para as práticas de andaimes é “a disposição para ouvir”, como forma de contribuir para uma atmosfera dialógica e mediadora em sala de aula.

Para Muniz (2006, p. 151), a gênese do processo de mediação da aprendizagem:

É de propriedade do professor. Antes de dar início ao processo da aprendizagem propriamente dita, existe aí um momento de apropriação, de sedução, de compreensão e de interpretação do objeto de mediação pensado e produzido pelo professor [...].

E assim, o jogo de xadrez, como instrumento da intervenção mediada, com interação de diálogos, impulsiona um processo de ensino, focado na construção do conhecimento de forma cooperativa, que, segundo Freire (1987, p. 83-84):

O educador/educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhes entregou de forma desestruturada.

Seguindo essa reflexão, o xadrez mobiliza os/as estudantes em construir e buscarem caminhos para a construção de suas estratégias, com articulação de ideias, com respeito ao/a outro/a, organizando seu raciocínio, interagindo-se com os demais, ou seja, é a prática real da estruturação da mente para a construção do conhecimento, é “[...] dar a possibilidade de cada aluno progredir segundo seu próprio ritmo, valorizando assim a motivação pessoal” (SÁ, 2006, p. 116).

Nesse particular, fundamenta-se que o papel do/a educador/a constitui-se, indiscutivelmente, como uma prática docente não “*bancária*”, consciente de que os sujeitos, no processo de aprendizagem, devem ser tratados como ativos e autônomos na produção de seus conhecimentos, e de forma horizontal.

Sá (2006, p. 116) nos ajuda a compreender que “[...] o ensino enxadrístico pode inverter a relação professor-aluno, colocando em xeque as hierarquias instituídas na sala de aula.”

A consciência como forma de problematizar o modo com que o conteúdo programático, desse processo, não seja “uma doação ou uma imposição” (FREIRE, 1987, p. 83-84), mas sim, uma ação docente mediadora, favorecendo uma interação positiva e produtiva entre o/a professor/a e o/a aluno/a (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 177), entre a aprendizagem e o ensino, configurando o jogo da reflexão conjunta compartilhada e horizontal.

Segundo Muniz (2008, p. 3):

Os esquemas subjacentes às produções dos alunos poderão significar a construção de uma mediação pedagógica não mais a partir de supostos e hipotéticos conhecimentos portados pelo aluno, mas uma maior aproximação de reais construções e aquisições do aluno, assim como estabelecer uma luz tanto teórica quanto metodológica sobre as necessidades do aluno para conseguir produzir respostas exigidas pela situação.

Entende-se aqui uma mediação pedagógica que contraponha as práticas de jogos nas escolas que, em grande parte, são desenvolvidas sem agregar conceitos científicos, por isso não impulsionam a autonomia na produção dos conhecimentos, desenvolvendo apenas atividades na lógica do jogo pelo jogo, ou seja, a intencionalidade educadora se constitui na mediação social educativa, na construção subjetiva e coletiva do conhecimento, rompendo com a perversa ação depositária de informações entre seres humanos, que a concepção tradicional de educação promove, aproximando seres humanos de máquinas prontas para receberem e assimilarem as informações. O propósito aqui é elevar diretamente as condições da participação ativa e responsável do/a próprio/a estudante em seu processo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 12).

Segundo Barros (apud FARACO et al., 2001, p. 31): “Não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação produz sobre o destinador. [...] os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos”.

Portanto, a mediação pedagógica, no tabuleiro de xadrez, promove uma relação horizontal entre educador/a e educandos/as, rompendo com o monologismo tratado por Bakhtin (1986) (apud MORAES; FIORENTINI; DIAS, 2006, p. 5) como:

[...] a qualidade dos discursos autoritários em que um único sentido sobressai impedindo que os demais venham à tona; as partes são

dicotomizadas em emissor (enviário da mensagem) e receptor (receptáculo acrítico do primeiro).

O jogo de xadrez é “um esporte igualitário” (SANTOS; MARTINS; TEIXEIRA, 2007, p. 4), que permite uma conduta docente mais implicada em buscar construir estratégias para a mediação do conhecimento que atenda a expectativa dos/as estudantes, visto que se depreende que, no transcurso de uma partida de xadrez, as partes rompem com o monologismo, dialogando suas estratégias e alternativas de movimentos para superar suas conclusões imediatas na construção de ações mais seguras e concretas.

2.7 O xadrez como instrumento de aprendizagem hipertextual

O hipertexto, com seus aspectos imagéticos, interativos e socialmente cognitivos, ilustra intersecções com o xadrez, apontando-o como instrumento hipertextual no processo de aprendizagem e ensino em sala de aula.

Essa condição hipertextual do xadrez contribui para o processo de aprendizagem/ensino em conexão, valorizando as estratégias construídas e reconstruídas pelos/as próprios/as estudantes, possibilitando acessos a vários campos e a áreas do conhecimento, não como a somatória das partes, muito menos linear, mas inter-relacionadas, de forma lúdica.

Para percorrer esse caminho, convida-se para uma visita ao tabuleiro de xadrez, com suas peças, lances e movimentos, com suas 64 casas bicolores, 16 peças pretas e 16 peças brancas, uma estrutura cartesiana, linear e matematicamente tradicional. Olhando com mais precisão, podem ser observadas outras dimensões por meio dos movimentos das peças, de forma não linear, com construção de infinitas estratégias, possibilitando uma relação interjogadores/as socialmente cognitiva.

Nesse contexto, convidamos o/a leitor/a para uma criativa e reflexiva leitura do universo hipertextual do jogo de xadrez, destacando suas possíveis potencialidades para a produção do conhecimento como “um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1993, p. 33).

Dessa forma, as características do hipertexto conectam elementos imagéticos, linguagem dialógica, interação, espaço de construção coletiva e cognição, com fenômeno social. Ou seja, segundo Lévy, o hipertexto:

É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (1993, p. 33).

Tais reflexões contribuem para o entendimento de como no hipertexto há um movimento no universo de conexões em rede, entre os mais diversos instrumentos, que potencializam uma produção de conhecimento em rede interativa e não linear, em constante interação dos objetos dessa rede que constituem o ambiente dialógico (REZENDE, 2003 apud PORTUGAL; COUTO, 2003, p. 4).

Ainda para Rezende (2003), o hipertexto é um sistema que proporciona “[...] um ambiente dialógico em dois sentidos, ou seja, no diálogo com o próprio sistema e também no diálogo com outros usuários”. Ramal (2001 apud PORTUGAL; COUTO, 2003, p. 4) afirma que o hipertexto cria “[...] condições de possibilidades para tornar as salas de aula o espaço de todas as falas, de redes de conhecimentos, da construção coletiva, da partilha das interpretações”.

Como sistema, Dias e Meneses (1993, p. 88) afirmam que o hipertexto:

Pode ser considerado como uma rede multidimensional formalizada por sistemas de representação de imagem, som e palavra, dispondo de possibilidades de ligação entre cada sistema de representação e também de facilidade de transferência da informação de outra rede distinta.

O hipertexto é uma rede que se organiza de forma não linear, não fragmentada, mas sim na dinâmica dialética que possibilita a aprendizagem interativa, dialógica e rompe com a lógica da linearidade, de cunho individualista e pragmático, na produção do conhecimento. E, ainda, cria espaços que podem proporcionar relações interativas entre os sujeitos da aprendizagem, cada um compartilhando suas percepções, saberes, visões e concepções de vida e de mundo com o/a outro/a, permeado por uma realidade cultural e global que repercute na vida cotidiana, em um cenário em que a “linguagem que marca a complexa e intrincada diversidade do mundo contemporâneo” (MOURA; DIAS, 2010, p. 1) exige ainda mais o compartilhamento de experiências.

Para esse cenário, um possível espaço onde se pode compartilhar essas experiências, para essa nova realidade cultural e global, é o ambiente escolar, pois se constitui um espaço socialmente legítimo, do ponto de vista estratégico

pedagógico, que promove o processo de aprendizagem dos sujeitos. Essa proposição é pela compreensão de que a escola seja uma das únicas instituições na sociedade que pode criar espaço que incorpore e integre:

Ações e projetos que estabeleçam articulações entre diversas e múltiplas linguagens, rompendo com a hegemonia de forma escrita de linguagem, de forma a apresentar propostas para o desenvolvimento de novas experiências de produção e interpretação não só de textos escritos, mas de textos sonoros, visuais e audiovisuais (MOURA; DIAS, 2010 p. 2).

Principalmente porque “[...] já não há um lugar do texto, cada leitor tem o seu próprio lugar, pode ter acesso a esse patrimônio textual universal” (CHARTIER, 2001, p. 146 apud PORTUGAL; COUTO, 2003, p. 3) e pode, a partir desse acesso, construir interativamente conhecimento, visões, concepções e compartilhar conhecimentos e experiências de forma reflexiva e crítica.

E a escola, pela diversidade de sujeitos que agrega, pode ser um real cenário de partilha para esse processo de aprendizagem, que, segundo Mamede-Neves (1996, p. 2 apud PORTUGAL; COUTO, 2003, p. 3-4), com ação e reflexão:

Pressupõe haver o suporte de uma organização (a organização psíquica) que se constitui num sistema de representações dos impulsos internos, dos objetos e vínculos percebidos, dos momentos de vivências e das ações do próprio indivíduo, tudo isto recebido como informações pelo psiquismo, nele registrado e por ele significado. Na verdade, o sistema psíquico realiza um duplo trabalho, transforma percepções, externas e internas, em imagens e operações mentais, integrando-as ao conjunto de registros já estruturados, ao mesmo tempo em que modifica suas próprias estruturas de operação, em função da entrada das informações no próprio sistema.

Essa metáfora remete a pensar que o hipertexto, no contexto escolar, pode permitir as falas, os pensamentos, a construção do conhecimento coletivo, o respeito ao/a outro/a, o diálogo e a linguagem, como instrumento de interpretações socialmente interativas e transformadoras da realidade.

Nesse sentido, o hipertexto pode se constituir como uma importante estratégia pedagógica no espaço escolar para uma aprendizagem em rede, promovendo a interação e interconexão entre os mais diversos e distintos sujeitos, valorizando seus saberes, valores, vivências, percepções e visão de mundo, em função de um processo de aprendizagem dialógico, reflexivo e crítico.

Dessa forma, o tabuleiro de xadrez, inicialmente, ilustra uma imagem linear, cartesiana, reservada a um pequeno grupo de pessoas, aos/às inteligentes e capazes de entender suas regras para a realização de uma partida, limitando suas

possibilidades a uma prática competitiva. Porém, Castro Girona et al. (2003, p. 9) defende que:

O xadrez é um combate nobre no qual dois exércitos empregam as mesmas armas em uma luta amistosa. O xadrez é uma aventura apaixonante. Quanto mais você joga, mais se diverte.

Cada jogador dispõe de um exército formado por seis classes de combatentes, e cada uma delas se move de maneira diferente.

Essa dinâmica multiplicidade do tabuleiro passa a ganhar espaço no campo educativo e avança por contribuir no processo de conexões das diversas áreas do conhecimento. Apesar desse avanço, observa-se a prática do xadrez, no espaço escolar, ainda bastante linear, cartesiana e funcional competitiva. É a escola como clube de xadrez, preparando seus/suas estudantes para disputas em campeonatos e torneios; isso tem sua importância, mas reduz o xadrez a mero espaço de treinamento, o que parece comprometer o universo de possibilidades não lineares do jogo de xadrez para o processo de aprendizagem e, principalmente, para sua hipertextualidade. Para Rodrigues Neto (2008, p. 8):

O jogo de xadrez passou a ser usado não só como um recurso para a produção de problemas e desafios, ou mesmo para melhorar a concentração, a organização e a interatividade social que muitos jogos propiciam, como também passou a ser um objeto, uma ferramenta que produz as mais variadas experiências.

Dessa maneira, o tabuleiro de xadrez, em suas possibilidades não lineares de acessos, confirma sua complexa dimensão hipertextual. Uma dimensão não fechada nos movimentos das peças e nas peças em si, mas ampliada, as “[...] formas e os movimentos de cada peça tecem uma rede de atividades, de questionamentos e de reflexões” (RODRIGUES NETO, 2008, p. 7).

Como rede (externa e interna na produção do conhecimento), o xadrez possibilita aos/às jogadores/as acessarem a geometria (com a medida da terra) e suas derivações, o simbólico (representação do conhecimento, representado pelos constantes problemas que o tabuleiro proporciona), a geografia (mapeamento do mundo de forma coordenada), a política (análises conjunturais) e a sociologia (relação de classe no tabuleiro), dentre outros “*links*” (conexões).

Para tanto, o tabuleiro de xadrez não se encontra limitado ao espaço físico de suas casas e peças; transcende essa sua própria estrutura imagética, inclusive

seus/suas jogadores/as podem substituí-las de acordo com seu “repertório das imagens” (RODRIGUES NETO, 2008, p. 106) a partir de sua realidade social.

Na partida, quando se inicia o movimento das peças, não se delimita uma ação focada na captura (aspecto do jogo) do rei do/a adversário/a ou na derrota (disputa de poder entre duas sociedades), mas em construir e reconstruir distintas estratégias (produção do conhecimento) que, para cada peça e sua localização (notação geográfica de localização), proporcionam incontáveis maneiras de movimentações e conexões que a mente do/a jogador/a pode realizar.

As conexões realizadas, aos olhos dos/das jogadores/as mais experientes, são totalmente perceptíveis ao visualizarem a imagem do tabuleiro, com maior facilidade de acessar as várias possibilidades de construir estratégias mais eficientes, na produção de lances, que estão interconectados em uma rede de elementos que resulta no planejamento de um movimento para replanejar o outro, mas também, faz-se necessário analisar o lance adversário, dialogando estratégias, interagindo os conhecimentos, produzindo intensa relação social e articulando mutuamente a cognição. É sabido que a probabilidade de um bom movimento não depende exclusivamente da estratégia individual, mas sim de um processo dialético, de afirmação da estratégia construída e a contraposição à construção estratégica do/a outro/a.

Essa dialética competitiva e dialógica permite conceber que a práxis da estratégia se constitui na rede de conhecimentos, impulsiona os sujeitos à participação e à assunção de seu protagonismo no processo de produção do conhecimento, em que o desconhecido, repleto de informações, não se esgota, pois as infinitas possibilidades de acessos não são lineares, mas sim um campo de movimento, de construção e reconstrução de estratégias para um processo contínuo de aprendizagem.

Para Rodrigues Neto (2008, p. 211), a relação da aprendizagem: “É um jogo entre o que se conhece e o que se desconhece. E, sendo um jogo, não podemos privilegiar uma das partes. Cada uma delas deve agir para o desequilíbrio e equilíbrio. Só assim existirá aprendizado”.

Para tanto, o tabuleiro de xadrez, na sua representação imagética, pode impulsionar uma construção cognitiva combinada e equilibrada, na interação entre imagem, linguagem e corpo, interconectada por intensa dialogia entre o pensamento

mútuo e a decisão de efetuar o movimento da peça. Pode, assim, promover a mudança de “[...] atitudes para com o crescimento, os instrumentos de aprendizagem, a qualidade e estrutura da vida cotidiana” (ILLICH, 1973, p. 124).

Dessa maneira, essas são algumas pistas para os caminhos da hipertextualidade no tabuleiro de xadrez. Para tanto, a seguir, veremos como essas pistas se interconectam ao hipertexto, não apenas como uma ferramenta educativa, mas como uma articulação possível para a transformação no processo de aprendizagem e na prática docente.

Para refletir sobre essa questão, partiremos de alguns aspectos da concepção teórica sociocultural do pensador russo Lev Semionovich Vigotski, que estruturou seus estudos nos princípios do materialismo histórico e dialético de Karl Marx, desafiando-se em construir uma psicologia marxista, articulando o jogo de xadrez e o hipertexto com as possibilidades de conexões de aprendizagem.

Para isso, procura-se explorar as múltiplas interações entre os/as praticantes do jogo de xadrez em situações de problemas (formulação de estratégias), que exigem profundas análises pormenorizadas e dialéticas, pois uma solução cria novos desafios.

Para tanto, uma partida de xadrez pode promover uma rede de conexões que envolve imagens, interação entre jogadores/as, tabuleiro e cognição. Aqui, compreende-se a imagem como veículo de promoção da linguagem, que ligada à percepção dos/as jogadores/as, resulta “[...] na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som” (VIGOTSKI, 1998, p. 37), mas socialmente concreta.

A interação é entendida aqui como resultado de “[...] uma influência recíproca das duas partes, uma pessoal e a outra abstrata” (MIGUEL, 1994, p. 193 apud SILVA, 2006, p. 45), sobretudo uma interação social “[...] para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras” (VIGOTSKI, 1998, p. 29).

A cognição é vista como “[...] produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social” (VIGOTSKI, 1998, p. 33), envolvendo cognição e linguagem, permeando um jogo de imaginações na elaboração de movimentos, construção de incontáveis estratégias e uma constante rede de interação, envolvendo raciocínio, pensamento e ação.

Uma situação de interação no jogo de xadrez “[...] representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VIGOTSKI, 1998, p. 106), que parte da iniciativa, com autonomia interdependente de preparar e organizar uma jogada, de forma não linear, pois cada peça, com seu movimento, possibilita n estratégias. Vejamos a *figura 2* que ilustra as conexões e as possibilidades de movimentos e manobras dos/as jogadores/as, é o brinquedo em ação, como afirma Vigotski (1998, p. 106).

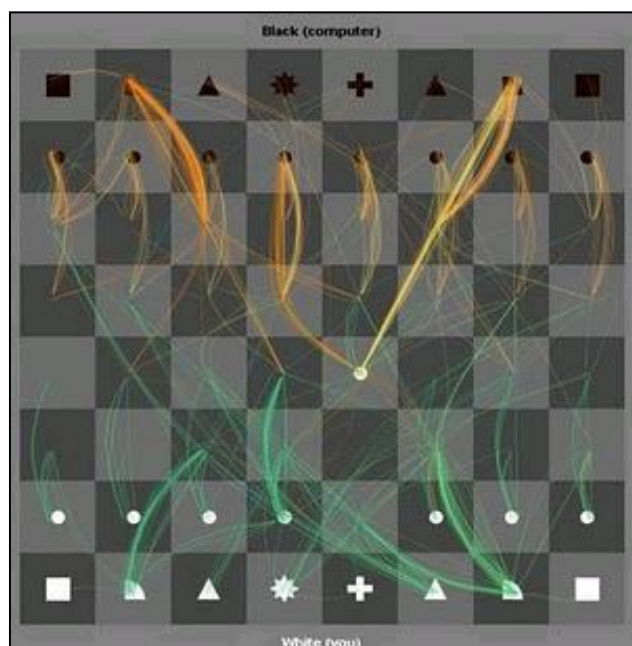


Figura 2 – Projeção dos movimentos das peças.
(Fonte: FILIPPI, 2009).

Essa imagem revela uma permanente rede de interações de movimentos entre peças, lances e jogadores/as, que podem criar, ao raciocinarem a mobilidade de uma peça, “situações imaginárias” (VIGOTSKI, 1998, p. 107), que representam, segundo o mesmo autor, a conexão entre as regras do jogo com as reações de criatividade do próprio corpo.

Ainda, segundo Vigotski (1998, p. 110),

A ação em uma situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

No raio de ação das jogadas, o corpo entra em ação, participa do jogo, apropria-se das regras preestabelecidas, permite a produção de estratégias, promove uma constante dialogia entre tabuleiro/peças/ e seu/sua oponente, na apropriação do significado de cada movimento realizado. Ao se conscientizar do lance adversário, o/a jogador/a monta sua estratégia, efetuando um movimento seguro das peças. Caso não haja uma apropriação do significado desse movimento, a probabilidade de cometer uma má jogada é grande.

Nessa dinâmica de decisões, o tabuleiro se constitui como uma rede de conexões, de construção coletiva, de interpretações e de movimentos partilhados, em que cada estratégia se constitui inter-relacionada na estratégia do/a outro/a mais

experiente, ou melhor, torna-se uma zona de mediação para o desenvolvimento de cada jogador/a na partida, que, em Vigotski (1998, p. 97) é conhecida por Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

E contribui para solucionar problemas com a assistência do/a outro/a. As redes de distintas imaginações presentes no tabuleiro parecem se constituir realmente como um espaço de aprendizagem hipertextual, pois o jogo “[...] facilita a regra, a diversão e a aprendizagem autônoma” (SILVA, 2006, p. 38) no acesso a novas estratégias, rompendo as limitações do/a jogador/a, pois o que antes não realizava sozinho/a, desse momento em diante, torna-se competente para movimentar nos dois sentidos no tabuleiro (defesa e ataque).

Para Silva (2006, p. 38), “[...] o jogo é essencialmente interação”, de conexões não lineares, com flexibilidades de movimentos em um processo de ação, que materializa uma construção social e coletiva da cognição, não somente como um simples processo de imitação de movimentos do/a outro/a, mas um pressuposto da aprendizagem humano como “[...] natureza social e específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1998, p. 99), logo, essa dinâmica, interativa e social brincadeira revela sua natureza hipertextual.

Para entendermos como a ZDP acontece no tabuleiro, vamos considerar uma passagem de nosso estudo, que ilustra duas situações: a primeira mostra uma aplicação de um mate pastor,³ (veja *figura 3*), do jogador



Figura 3 – Ilustração do xeque-pastor
(Fonte: Ribeiro, 2010)

³ Ataque realizado, nos primeiros lances da partida, pelas brancas: dama e bispo.

mais experiente (pesquisador – P) em um menos experiente (sujeito colaborador – SC); a segunda, ilustra um protocolo da pesquisa, em que o SC supera sua ingenuidade, defendendo-se do ataque anterior. Vejamos uma parte da transcrição do diálogo entre o P e o SC:

- 1.P – Por qual motivo movimentou seu cavalo para a h5?
- 2.SC – Muito simples, agora o senhor não vai poder dar o “xeque-pastor”, porque meu cavalo vai “comer sua rainha”.

O exemplo nos mostra os caminhos que conduzem à construção de uma estratégia colaborativa, mediada na construção da maturidade e autonomia do/a aprendiz, condição que revela como a colaboração de um/a enxadrista mais experiente, promovendo mediação pedagógica, com “[...] estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras” (VIGOTSKI, 1998, p. 29).

A múltipla heterogeneidade do xadrez, de “processos contínuos de associações não-lineares” (SILVA, 2006, p. 14), proporciona relações interativas na construção de percepções, saberes e de conhecimentos, em uma aprendizagem dialógica não textual, não verbal, mas sim corporal, imagética, simbólica e criativa.

Segundo Moura e Dias (2010, p. 2), a hipertextualidade promove “articulações entre diversas e múltiplas linguagens”, transformando “[...] percepções, externas e internas, em imagens e operações mentais, integrando-as ao conjunto de registros já estruturados” (MAMEDE-NEVES, 1996, p. 2 apud PORTUGAL; COUTO, 2010, p. 3) na resolução de problemas presentes em uma partida de xadrez.

Diante disso, os indícios da intersecção entre o xadrez e o hipertexto podem se constituir em um espaço para uma aprendizagem dialógica, bem como, um processo de intensa interação social entre docentes/ estudantes para a produção hipertextual do conhecimento.

Para isso, o fundamental é que, nesse jogo dialético, se compreender que a contribuição de uma ação com o xadrez no contexto escolar, com sua hipertextualidade, se torna importante para uma prática pedagógica mediadora, participativa, afetiva, permitindo que a criança construa sua autonomia de forma não linear, reflexiva, no jogo, com brincadeira e na consolidação de sua aprendizagem.

3 MÉTODO: A ESTRATÉGIA DA PARTIDA⁴

A única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 7).

3.1 Epistemologia do estudo

Essa construção epistemológica se caracteriza por seu enfoque qualitativo, com uma perspectiva que “[...] implique um debate teórico-metodológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 3), como forma de consolidar uma perspectiva científica que rompa com o monopólio da objetividade positivista nos estudos em nosso país, perspectiva esta que vai ao encontro do que defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) quando afirma que a pesquisa qualitativa é:

O desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condicionam, mas é também por elas condicionada.

Por isso, o presente estudo implicou ao pesquisador uma conduta focada mais no processo do que no produto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41), no “[...] contato direto e prolongado [...] com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), revelando-o como sujeito atuante e autopesquisado no processo. Em que seu papel não é passivo, muito menos imparcial, mas ativo com a tarefa de entender o/a outro/a (colaborador/a), que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72).

⁴ “Utilizar a liberdade de terreno para colocar peças nas posições mais propícias para tirar proveito mais tarde do jogo aberto” (TARRASCH apud VASCONCELLOS, 1991, p. 162).

Para tanto, essa construção epistemológica exigiu do pesquisador uma difícil tarefa, que foi:

[...] a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A natureza deste estudo qualitativo se constituiu em uma pesquisa-ação, em que o pesquisador não se configura como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46), mas sim, como sujeito colaborativo e participativo na produção do conhecimento.

O presente estudo se movimenta a partir da concepção qualitativa, que “[...] se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2002 apud SILVA, 2009, p. 69), no contexto de uma pesquisa-ação, conforme abordado a seguir.

3.2 – Pesquisa-ação

A estratégia planejada para o estudo foi a de possibilitar ao pesquisador uma relação integral com os movimentos das peças do estudo, como forma de garantir o “proveito mais tarde do jogo aberto” (TARRASCH apud VASCONCELLOS, 1991, p. 162), enfrentando os desafios para alcançar o prescrito na proposição do estudo, com suas ações complexas entre as perguntas exploratórias, os objetivos e suas respectivas asserções, a partir do lócus do estudo, em uma construção coletiva do conhecimento.

O presente estudo se constitui em uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, porém fez uso de métodos e práticas investigativas da tradição etnográfica.

Essa decisão, pela pesquisa-ação de estrutura investigativa etnográfica, deu-se por compreender que, de acordo com Barbier (2007, p. 56), a pesquisa-ação “[...] desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvidos tornam-se íntimos colaboradores”, considerando que o espaço e o tempo estudado não foram suficientes para justificar uma pesquisa inteiramente etnográfica.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), o quadro “para saber mais” ilustra que o etnólogo para conduzir sua pesquisa:

[...] participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é seu foco de estudo.

Além disso, nossa motivação em decidir pela pesquisa-ação se deu por compreender que a dinâmica do espaço e do tempo estudado vai ao encontro do que defende Morin (1992, p. 21) sobre pesquisa-ação:

[...] visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e instigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado. Ela exige que haja contrato aberto, formal (de preferência não-estruturado), implicando uma participação cooperativa, podendo levar a uma co-gestão (*apud* BARBIER, 2007, p. 78).

Para tanto, lidou com os riscos e adversidades da complexa realidade, cuja metodologia propõe uma comparação entre a estratégia que se adota em uma partida de xadrez, escolhendo as formas e maneiras de se desenvolverem com segurança os lances da partida/investigação, fundamentada em uma concepção dialética que permite a visão total do tabuleiro, ou seja, do estudo.

Gil (2008, p. 14) define que:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.

A pesquisa-ação se caracteriza pelo método e abordagem dialética, que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança que ocorre na natureza e na sociedade (LAKATOS; MARCONI, 1995, p. 81), nos espaços e nos sujeitos investigados/as.

Quanto ao procedimento de pesquisa, delimita-se ao monográfico que, segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 151), é definido como:

[...] um estudo sobre um tema específico ou particular de suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Investiga determinado assunto não só em profundidade, mas em todos os ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina.

De acordo com Thiollent (2005, p. 14 apud GIL, 2008, p. 30), a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

É também um estudo que, em sua essência, proporciona o envolvimento entre pesquisador e participantes do estudo, no sentido de consolidar uma prática investigativa com intencionalidade política, em que a disposição do pesquisador pauta-se no desenvolvimento de um processo focado na ação-reflexão-ação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48).

Esse processo se movimenta de forma ambivalente; de um lado, é não linear, do outro, é autocrítico e dialético. Para Demo (2008, p. 31), esse pressuposto epistemológico representa: “[...] a complexidade não-linear, ambígua e ambivalente, ou seja, a unidade de contrários. [...], sempre inspirada no marxismo, mas, sendo autocrítica, não perde de vista suas próprias limitações”.

Tudo isso, dentro de uma realidade que, para Marcuse (1986, p. 46 apud GIL, 2008, p. 30), é uma coisa muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica dos fatos e que, para se compreender como as coisas verdadeiramente são, torna-se necessário recusar sua simples facticidade.

Thiollent (2005, p. 98 apud GIL, 2008, p. 30) afirma que “[...] a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados”.

Nessa dinâmica, o pesquisador ativo deve assumir, indispensavelmente, uma postura dialética e intencional diante da complexa realidade investigada, como forma de sujeito e objeto no processo de investigação.

É a partir da realidade complexa, dinâmica e diversa, com pesquisador ativo, cooperativo e reflexivo, de forma empírica e dialética, ante a ordem quantitativa, norteado pela intencionalidade política de transformação na ação e no discurso que, estrategicamente, este estudo se desafia em desenvolver esta investigação. Serão vistas, a seguir, as características de observação.

3.3 – Características da observação do estudo

A gênese da observação do presente estudo se caracteriza a partir do “[...] observador como participante [...] em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29) dos trabalhos de investigação.

A decisão por uma observação de pesquisa é explicitar a postura política do pesquisador e seu filtro, pois “todo ato de pesquisa é uma ato político” como defende Rubem Alves (1984 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5), com sua postura relacionada à abordagem qualitativa, contextualizada, com investigação comprometida com um processo exploratório para o enfrentamento da complexa realidade.

Dessa maneira, visando “[...] justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5), a observação assume um caráter exploratório, resultando no processo analítico e interpretativo da investigação em curso.

Esse propósito de observação exploratória procura obter mais dados em relação a alguma dimensão do problema que está investigando (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 51), como forma de qualificar, ainda mais, o estudo.

Dessa maneira, além de potencializar a análise para a organização e a sumarização dos dados, possibilitou o municiamento de respostas ao problema da presente investigação. Ademais, esse processo de observação exploratória permitiu também ao pesquisador ampliar os sentidos das respostas, para:

Além das sequências descritivas, constam também [...] as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Com ação ativa, a observação consistiu como participação real do pesquisador, envolvendo-se na dinâmica do grupo e da sala de aula, assumindo, conforme Gil (2008, p. 103):

[...] pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Dessa forma, constituiu-se como artificial, pois o observador não forma parte do grupo, mas sim, integra-se ao grupo como forma de realizar sua investigação. Segundo Gil (2008, p, 103), na observação artificial, o observador depara-se geralmente com mais problemas do que na observação natural.

Diante das possibilidades de problemas que a observação artificial pode encontrar no processo, para Vianna (2007, p. 83), uma prática de observação bastante singular é a observação seletiva, pois contribui com o pesquisador, no sentido de focalizar melhor certas questões de maior interesse.

3.4 Instrumentos, coleta e análise para o desenvolvimento do estudo

A princípio, selecionou-se, para a realização do estudo, uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal, na Região Administrativa do Guará II, local onde o pesquisador desenvolveu em 2008, sua pesquisa de graduação acadêmica, com o mesmo tema.

Desse modo, em acordo com a direção da escola, oficializou-se a realização do estudo em 08 de março de 2010, por meio da Declaração do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Termo de Autorização para Realização de Pesquisa Acadêmica – TARPA, assinado pela diretora da escola.

Diante da autorização para a realização do estudo, deliberou-se junto à direção da escola qual seria a turma, o dia e o horário em que se realizaria tal processo. Por indicação do próprio supervisor pedagógico da escola, a turma destinada foi a 4ª série “C” (5º ano), no turno vespertino, às sextas-feiras, das 16 às 18 horas. Segundo ele, era dia em que a turma tinha aula de Educação Física. A professora regente será tratada por professora participante, e o estudo transcorreu durante o ano letivo de 2010.

Na oportunidade, o supervisor pedagógico apresentou à turma e à professora participante o pesquisador e o estudo que iria realizar com os/as estudantes que seriam autorizados/as por seus pais e/ou responsáveis legais. Sendo assim, em outro momento, em cumprimento à questão ética do estudo, foram distribuídos aos/às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Consentimento de Observação – TCO.

O pesquisador, como sujeito cognoscente, optou pela composição dos meios de coleta de dados conforme os instrumentos abaixo:

- a) Diário de campo (DC);
- b) Entrevistas e Questionários (EQ);
- c) Avaliações Processuais (AP);
- d) Ficha Sócio-Pedagógica (FS); e
- e) Atividades de Aprendizagem (AA).

Esses instrumentos permitiram a análise dos dados, por meio do processo de indução analítica, estabelecendo o elo entre as anotações, Diário de Campo e as asserções estabelecidas. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), "O processo de converter as fontes documentais em dados é um trabalho de **indução analítica** por meio do qual, o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções" (*grifo da autora*); e, a partir dos registros, estabelecem-se os elos entre dados e asserções, conforme o esquema proposto por Erickson (1990) (com adaptações) de acordo com o diagrama que se segue:

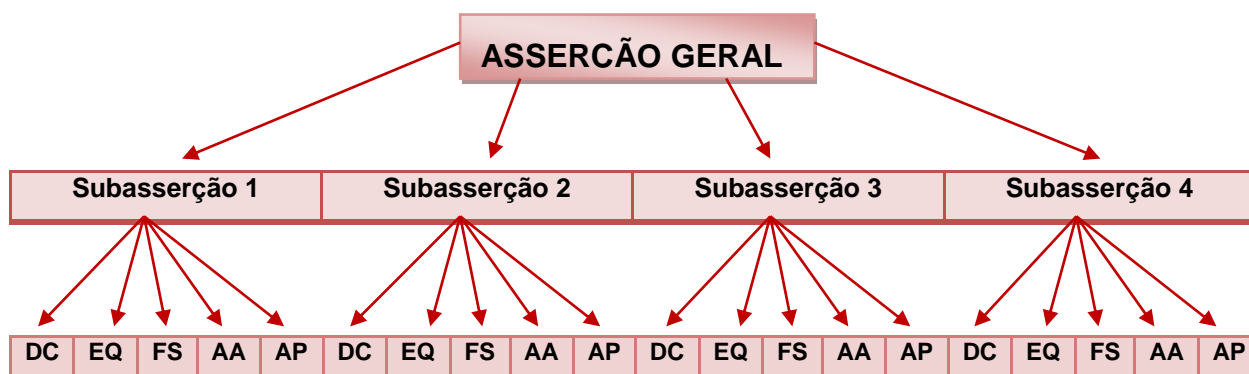


Figura 4 – Ilustração do elo entre asserções e dados
(Fonte: Erickson, 1990, *apud* Bortoni-Ricardo, 2008, p. 63)

Como recurso de análise comparativa dos dados, para confirmar ou desconfirmar as asserções postuladas, a partir das perspectivas dos/as participantes (supervisor pedagógico, professora regente e estudantes), as perspectivas do pesquisador (observação participante), bem como os resultados das atividades de aprendizagem e/ou comentários da ficha pedagógica, desenvolveu-se o processo

que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), no quadro *Para saber mais*, de triangulação dos dados.

É um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. [...] Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

Além da observação, entrevistas e registro de campo, outros instrumentos foram essenciais para os registros do presente estudo, como:

- a) 1 Máquina fotográfica;
- b) 1 Gravador digital;
- c) 1 Televisão;
- d) 1 Aparelho DVD (com o disco – filme);
- e) 1 Aparelho *Data Show* (com telão);
- f) 10 Tabuleiros de xadrez;
- g) 20 Cadernos de orientação para xadrez nas escolas;
- h) 1 Tabuleiro mural;
- i) 1 Mapa mundi escolar;
- j) 1 Estrutura óssea do corpo humano;
- k) 20 Cartolinas EVA; e
- l) 10 Tesouras.

3.5 Procedimentos do estudo

A execução do presente estudo se desenvolveu por meio de análise bibliográfica, revisão de literatura, e pesquisa-ação, com abordagem qualitativa.

Em seguida, procuramos o consentimento da diretora da escola para a realização do estudo por meio do TARPA; após sua permissão, destinou-se a todos os participantes do estudo o TCLE e o TCO, em cumprimento aos procedimentos éticos. Na oportunidade, foi esclarecido a todos que os registros em imagens (vídeos e fotos) e de vozes ficariam à disposição dos/as participantes, além do compromisso de utilizar nomes fictícios, mantendo o sigilo da fonte.

Essas iniciativas objetivaram apresentar e esclarecer à comunidade escolar a realização do estudo, bem como sua natureza, objetivos, a identidade do pesquisador e o cronograma das atividades, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Cronograma das atividades do estudo

Atividades	Carga Horária/dia	Período/Dia da semana/Horário
12 Encontros de observação participante na sala de aula. Desenvolvimento de atividades pré-enxadrísticas.	2 horas	— Ano letivo de 2010; — Sextas-feiras; — Das 16 às 18 horas.
12 Encontros de observação participante: aplicação de oficinas de xadrez com os/as estudantes autorizados/as a participar do estudo.	2 horas	
24 Encontros	48 horas	

Com o cronograma apresentado, esclareceu-se ao supervisor pedagógico que o mesmo não estava pronto e fechado, mas suscetível a mudanças conforme as situações que, por ventura, poderiam ocorrer durante a realização do estudo.

As atividades do estudo aconteceram sempre às sextas-feiras, das 16 às 18 horas, acordado tanto com o supervisor pedagógico quanto com a professora regente. Apenas o penúltimo encontro, o 23º e a 11ª oficina de xadrez, a pedido desta última, foi realizado excepcionalmente em uma quinta-feira, em 25 de novembro de 2010.

A observação participante se deu com a presença do pesquisador em sala de aula, na realização das atividades pré-enxadrísticas e enxadrísticas – oficinas de xadrez, em que se identificaram os conteúdos desenvolvidos com o objetivo de servir de base para o planejamento das atividades pré-enxadrísticas e enxadrísticas.

Somente participaram das atividades do estudo, os/as estudantes autorizados/as por seus pais e/ou responsáveis legais. Elas foram desenvolvidas em espaço diferente ao da sala de aula, como: a biblioteca, a sala de vídeo, a sala de artesanato, o laboratório de informática e/ou a sala de artes.

Em cada encontro, os/as estudantes eram consultados/as pela professora regente se queriam ou não participar das atividades de xadrez. Após decisão voluntária, é que se definia o número de estudantes participantes para cada dia de atividades do estudo.

A outra parte, dos/as estudantes não autorizados/as por seus pais e/ou responsáveis legais, ficava em sala de aula, desenvolvendo revisão de conteúdos com a professora regente ou outras atividades que não prejudicavam os/as que estavam participando da pesquisa.

As atividades pré-enxadrísticas foram desenvolvidas conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Descrição das atividades pré-enxadrísticas

Descrição das atividades	Dia/mês	Atividade desenvolvida	Part.		CH, em horas
			M	F	
1º Encontro: atividade pré-enxadrística	09/04	- Conhecendo a turma: autoapresentação (todos/as); - Distribuição do TCLE e do TCO.	20	15	2h
2º Encontro: atividade pré-enxadrística	16/04	- Recebimentos do TCLE e do TCO; - Aplicação do desafio: sudoku.	17	14	2h
3º Encontro: atividade pré-enxadrística	23/04	- Desafio: Jogo de palavras (turma em círculo).	15	15	2h
4º Encontro: atividade pré-enxadrística	30/04	- Desafio no tabuleiro: 1.8 Rainha no tabuleiro; 2.Batalha entre Peões; 3.4 cavalos; 4.Passeio do Cavalo.	7	4	2h
5º Encontro: atividade pré-enxadrística	07/05	- Observação na turma.	14	15	2h
6º Encontro: atividade pré-enxadrística	14/05	- Observação na turma; - Identificação da estrutura do tabuleiro: diagonal, coluna e linha; - Palavra cruzada no tabuleiro.	5	10	3h
7º Encontro: atividade pré-enxadrística	21/05	- Observação na turma; - Problemas no tabuleiro: notações algébricas; questões envolvendo conhecimento de História e Geografia, a partir do movimento do cavalo.	10	11	2h
8º Encontro: atividade pré-enxadrística	28/05	- Problemas no tabuleiro, a partir dos movimentos das peças, com a estrutura óssea humana de forma lúdica; - Batalha entre peões e torres; - Batalha entre peões e cavalos.	11	10	2h
9º Encontro: atividade pré-enxadrística	11/06	- Diretas transdisciplinares no tabuleiro: problemas relacionando à estrutura do tabuleiro (linha, coluna e diagonal) e conhecimento transdisciplinar.	3	7*	2h
10º Encontro: atividade pré-enxadrística	09/07	- Problemas no tabuleiro: notações algébricas, relacionando com conhecimento geográfico: latitude e longitude; lateralidade; localização de coordenadas geográficas e fuso horário.	12	13	5h
11º Encontro: atividade pré-enxadrística	30/07	- Continuidade da atividade do encontro anterior, de 09/07/2010; - Entrega da Ficha Sócio-Pedagógica – FS.	12	11	3h30
12º Encontro: atividade pré-enxadrística	06/08	- Finalização da atividade iniciada em 09/07/2010; - Recebimento da FS; - Aplicação do questionário aos/às estudantes.	12	12	2h
Total					29h30
Média de Participação Masculina – MPM = 11,50 Média de Participação Feminina – MPF = 11,41					

(*) No dia 11 de junho recebemos a visita de uma estudante cadeirante da 4ª “B”

Na Tabela 3, observamos que a média de participação das meninas na pesquisas (atividades pré-enxadrísticas) é equilibrada em relação à média de participação dos meninos. Porém, nas atividades enxadrísticas, na Tabela 4 a seguir, verificamos que a média de participação geral das meninas caiu quase pela metade em relação à participação dos meninos.

Para essa evasão feminina consideramos que os fatores de ordem de relacionamento entre meninos e meninas durante o estudo foi o principal implicador, pois o tratamento dos meninos em relação às meninas era sempre carregado de implicações, indelicadezas e falta de urbanidade, e mesmo com a intervenção do pesquisador, que acontecia permanentemente, as ocorrências não pararam. Parece-nos plausível defender que a maior permanência das meninas nas atividades pré-enxadrísticas, mesmo com as implicações dos meninos, é que se tornaram mais atraentes para elas.

Vale ressaltar que, quando do início das atividades enxadrísticas, os meninos demonstravam mais segurança, acreditando que sabiam mais que as meninas, provocando-as sempre, elevando o desinteresse delas pela continuidade. Por esses motivos, acreditamos que houve uma desmotivação e a descontinuidade de participação das meninas nas atividades enxadrísticas, fugindo do controle do pesquisador, uma falha por permitir a exclusão desse público nessa fase da pesquisa. Outro fator importante que vale lembrar é que algumas estudantes, segundo declarações próprias, não seguiriam no xadrez por considerarem-no um jogo para meninos, apesar das intervenções do pesquisador em sempre frisar para o grupo o contrário, não foi suficiente.

As atividades pré-enxadrísticas consistiram em relacionar conteúdos formais desenvolvidos pela professora participante, com o conhecimento enxadrístico, familiarizando os/as estudantes com os movimentos, posições das peças e solução de problemas no tabuleiro, fundamentais para que o pesquisador desenvolvesse estratégias pedagógicas, por meio de atividades de aprendizagens, em que os/as participantes solucionaram coletivamente as questões propostas.

Em cada encontro, quando era possível e o tempo permitia, os/as participantes eram motivados/as a desenvolverem avaliações processuais.

Quanto à coleta de dados, utilizou-se um diário de campo, como instrumento transversal ao estudo, como fonte de registro das informações necessárias à análise

do estudo. Também foram utilizados questionários, que contribuíram de forma mais específica em relação aos propósitos da investigação. Foram aplicados com os participantes diretos do estudo (estudantes, professora regente e o supervisor pedagógico), no início do desenvolvimento das atividades enxadrísticas e ao final.

A Ficha Sócio-Pedagógica foi aplicada às famílias dos/as estudantes, de forma semipresencial, pois cada estudante a levou para ser respondida com sua família em casa. Seus objetivos visaram: identificar o contexto socioeconômico da família; levantar informações gerais dos/as participantes, assim como o conhecimento que a família tinha sobre o xadrez.

Quanto às atividades enxadrísticas (oficinas), consistiram em contextualizar a história do xadrez, orientações para sua prática, apresentação do tabuleiro, movimentos das peças e seus respectivos valores, aplicação de atividades e aprendizagem, relacionando conhecimento enxadrístico com o formal.

Estas atividades possibilitaram desenvolver práticas de leituras coletivas com mediação pedagógica, tradução de linguagem com reflexões temáticas e produção coletiva de um tabuleiro e das peças de xadrez, com folha de EVA (cartolina). Com esse material produzido, promoveu-se uma partida de “batalha entre peões” (MARCELINO, 2000), em que de um lado, com as peças brancas, as meninas, e do outro, com as peças pretas, os meninos.

Outra atividade importante que realizamos como forma de consolidar a apropriação das regras e dos movimentos das peças do xadrez com suas estratégias foi um torneio entre os/as estudantes, por meio do “Sistema Eliminatório” (TIRADO; SILVA, 2003), em que os/as próprios/as organizaram a formação das duplas, que aconteceu do 21º ao 23º encontro da pesquisa. Na oportunidade, os estudantes dos 1º, 2º e 3º foram premiados com o livro de Fernando de Almeida Vasconcellos: Apontamentos para uma história do xadrez e 125 partidas brilhantes. Brasília: Da Anta Casa Editora, 1991.

No último encontro, apresentamos aos/as estudantes um slides com o registro de todos os momentos da pesquisa e também realizamos a entrevista semi-estruturada, em que apenas com os/as estudantes ao final, pelo pesquisador, gravada em vídeo, sem uma seleção prévia; a participação foi voluntária conforme descrita na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Descrição das atividades enxadrísticas

Descrição das atividades	Dia/mês	Atividade desenvolvida	Part.		CH, em horas
			M	F	
13º Encontro: 1ª Atividade enxadrística	27/08	- Contextualização da história do xadrez: lendas; leitura coletiva; identificação de palavras e/ou expressões desconhecidas pelos/as estudantes.	11	7	2h
14º Encontro: 2ª Atividade enxadrística	03/09	- Aplicação de atividade de aprendizagem acerca da contextualização da história do xadrez; trabalho com os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o início da colonização portuguesa no Brasil.	16	10	2h
15º Encontro: 3ª Atividade enxadrística	17/09	- Finalização da atividade iniciada no encontro anterior.	13	9	2h
16º Encontro: 4ª Atividade enxadrística	24/09	- Ilustração, em slides, da estrutura do tabuleiro de xadrez com suas peças, valores, movimentos, notações algébricas e exercícios de abstrações e agilidade no raciocínio.	9	6	2h
17º Encontro: 5ª Atividade enxadrística	01/10	- Continuidade da oficina do encontro anterior, visando trabalhar: memória, leitura coletiva e apropriação da estrutura do xadrez.	12	5	2h
18º Encontro: 6ª Atividade enxadrística	08/10	- Tradução de linguagem a partir do filme “o xadrez das cores”, motivando o debate e a reflexão coletiva sobre racismo e classe social.	11	5	2h
19º Encontro: 7ª Atividade enxadrística	22/10	- Produção coletiva das peças e das casas do tabuleiro para o desenvolvimento de uma partida humana de xadrez.	2	3	2h
20º Encontro: 8ª Atividade enxadrística	29/10	- Finalização da atividade iniciada no encontro anterior e realização de uma partida entre peões.	12	9	2h
21º Encontro: 9ª Atividade enxadrística	05/11	- Organização, com sorteio das duplas, do torneio de xadrez, definição do sistema de arbitragem e início do torneio.	13	5	2h
22º Encontro: 10ª Atividade enxadrística	19/11	- Continuidade do torneio de xadrez.	10	4	2h
23º Encontro: 11ª Atividade enxadrística	25/11	- Finalização do torneio; - Premiação; - Entrevista semiestruturada com os/as participantes do estudo (estudantes), porém não aconteceu.	7	3	2h
24º Encontro: 12ª Atividade enxadrística	26/11	- Apresentação em slides do registro do estudo: com fotos dos momentos das atividades; - Entrevista semiestruturada realizada com os/as participantes da pesquisa.	7	1	2h
Total de horas					24h
MPM = 10,25			MPF = 5,6		

Dessa forma, segue o cálculo geral da participação dos/as estudantes por sexo, conforme Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Cálculo de participação geral, por sexo, no estudo

Atividade Pré-enxadrística	Atividade Enxadrística
MPM1 = 11,50 MPF1 = 11,41	MPM2 = 10,25 MPF2 = 5,6
Fórmula do cálculo da média geral de participação dos/as estudantes no estudo:	
1. Média Geral de Participação Masculina: $MGM = \frac{MPM1+MPM2}{2}$	
2. Média Geral de Participação Feminina: $MGF = \frac{MPM1+MPM2}{2}$	
Cálculo Geral de Participação Masculina	Cálculo Geral de Participação Feminina
$MGM = \frac{21,75}{2} = 10,875$	$MGF = \frac{17,01}{2} = 8,5$
Média de Participação Geral dos/as Estudantes no Estudo – MPG = MGM + MGF	
$MPG = 10,875 + 8,5 = 19,375$	
Diferença das Médias de Participação – DMP = MGM – MGF	
$DMP = 10,875 - 8,5 = 2,375$	

Tentou-se realizar, na semana seguinte, a entrevista semiestruturada com a professora regente da turma e com o supervisor pedagógico da escola. Porém, o pesquisador fez, em dezembro de 2010, duas viagens a trabalho, incompatibilizando sua agenda com a do/a colaborador/a. No início do ano de 2011, não foi possível encontrar com o/a colaborador/a devido às férias escolares e, no início do ano escolar, a professora participante tinha sido transferida de escola e só foi localizada em março do ano corrente; e o supervisor pedagógico, pelas atividades escolares, apenas respondeu à entrevista, que se tornou um questionário, por meio de mensagem eletrônica na segunda semana de abril, do ano corrente.

Em relação ao questionário que deveria ser aplicado aos pais e/ou responsáveis legais pelos/as estudantes, esse não foi aplicado, pois se avaliou no transcurso do estudo que a FS contemplava os objetivos da investigação com a família dos/as estudantes.

Ademais, foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, com suas alterações, legislação inerente às diretrizes e bases da educação nacional, parâmetros curriculares nacionais, bem como documentos pertinentes ao estudo realizado (conteúdos das disciplinas desenvolvidos em sala, cronograma semanal das disciplinas, atividades aplicadas em sala e exercícios desenvolvidos pelos/as estudantes em sala, dentre outros).

3.6 – Problemas enfrentados durante o estudo

Um dos primeiros problemas enfrentados no estudo foi seu início, com a ausência da professora regente, que estava de atestado médico, inviabilizando um planejamento de trabalho imediato. Apenas a encontramos no 5º encontro, em 07 de maio de 2010, porém, esse contratempo foi importante para conhecer melhor o grupo.

O relacionamento intergrupo era violento, com brincadeiras agressivas; o ambiente se constituía em espaços permanentes de disputas de atenção, nos quais, os/as estudantes promoviam conflitos entre si, e, em alguns casos, proferiam “xingamentos e palavrões” e até agressões físicas. O grau de dispersão e agitação do grupo era bastante movimentado, provocando situações incondicionais para o desenvolvimento das atividades.

O grande interesse dos/as estudantes em irem para a quadra poliesportiva ou ficarem correndo pelos corredores da escola era intensamente demonstrado. Foram identificados casos em que os/as estudantes ludibriavam tanto a professora participante quanto o pesquisador, como forma de não participarem nem do estudo nem das atividades desenvolvidas em sala, para irem para a quadra poliesportiva.

A divisão da turma entre os/as que participaram do estudo e os/as que não participaram foi muito negativa, pois não possibilitou o desenvolvimento de atividades conjuntas com a professora J e com todos/as os/as estudantes da turma, situação que aconteceu porque, nem todos/as estudantes foram autorizados/as por seus pais e/ou responsáveis legais para participarem da pesquisa. Dessa maneira, foi necessário dividir a turma em dois grupos nos dias dos encontros: uma parte participava das atividades e a outra ficava com a professora participante, desenvolvendo atividades de revisão de conteúdo.

Com isso, inviabilizou-se um trabalho com a professora regente no planejamento conjunto para as ações do estudo, assim como o acompanhamento, mais de perto, do desenvolvimento deste trabalho.

Outros acontecimentos retardaram a finalização da pesquisa de acordo com o cronograma inicial, os dias sem atividades do estudo, que ocorreram por questões de natureza profissional e de outras circunstâncias, conforme nos mostra a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Dias sem atividades do estudo

Dia/mês	Justificativa
04/06	Ponto facultativo
18/06	Concurso IFG
25/06	Jogo da Copa do Mundo de Futebol
02/07	Jogo da Copa do Mundo de Futebol
16/06	Recesso Escolar
23/06	Recesso Escolar
13/08	Comemoração do dia do Estudante
20/08	Viagem a trabalho
10/09	Viagem a trabalho
15/10	Dia do professor e Viagem a trabalho
12/11	Viagem a trabalho
Total	11

Ressalte-se que essas ausências interferiram diretamente na conclusão e defesa da pesquisa, conforme seu cronograma inicial, que tinha como indicativo a conclusão e a defesa para o mês de dezembro de 2010, ocasionando, dessa maneira, o pedido de prorrogação de prazo para a defesa da dissertação para junho de 2011, ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio da Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A realização das últimas entrevistas, que, na prática, transformaram-se em questionários, com a professora regente e com o supervisor pedagógico, não aconteceu no ano letivo de 2010. Isso porque, concluída a fase de atividades do estudo, devido às atividades profissionais tanto do pesquisador quanto da professora regente e do supervisor pedagógico, foi difícil compatibilizar as agendas para realizar a entrevista. Dessa forma, foi enviado por mensagem eletrônica o questionário.

O supervisor pedagógico apenas respondeu ao questionário na primeira semana de abril de 2011, e a professora regente, transferida de escola, não respondeu ao questionário por meio de mensagem eletrônica, sendo necessário localizá-la para entregar em mãos o questionário. Dessa maneira, respondeu e devolveu o questionário na terceira semana de abril do corrente ano.

4 ANÁLISE DA PARTIDA⁵ E SUAS DISCUSSÕES

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele. *Grosso modo*, ele é destacado da atividade geral da consciência. Tenho consciência de que me lembro, isto é, faço da minha lembrança um objeto de consciência (VIGOTSKI, 2000, p. 289).

O objetivo desse momento da partida é analisar e interpretar as informações registradas no transcurso do estudo, tendo como eixos os desafios e pressupostos de uma prática docente direcionada à construção de estratégias pedagógicas que impulsione uma aprendizagem e um ensino lúdicos, interativos, dialógicos e cooperativos.

Nesse sentido, os recortes desse processo se propõem em revelar práticas docentes lúdicas com intencionalidade política educativa de cooperação, de acordos mútuos, estabelecendo um gradativo processo de aprendizagem mútuo do conhecimento interdisciplinar e coletivo.

Para tanto, esse processo se constitui por indução analítica, possibilitando transformar as informações em dados, a partir do Diário de Campo (DC); das Entrevistas e Questionários (EQ); das Avaliações dos/as estudantes (AE); da Ficha Sócio-Pedagógica (FS); e das Atividades de Aprendizagem (AA), como fontes elementares para revelar os objetivos da presente investigação, relacionando-os com as referências bibliográficas que fundamentam este estudo.

Dessa maneira, este capítulo tem por objetivo descobrir como uma ação docente lúdica pode contribuir para a construção e consolidação de estratégias pedagógicas, relacionando a produção do conhecimento interdisciplinar e coletivo ao uso do xadrez em sala de aula.

Esta análise dialoga com os diversos recortes do lócus do estudo, na seguinte ordem: (1) contexto pedagógico, em que se avaliam as condições

⁵ “[...] é o meio que o jogador de xadrez dispõe para encontrar o melhor lance de cada posição” (STALHBERG apud VASCONCELLOS, 1991, p. 160), que aqui representa a análise e a interpretação dos dados do estudo.

pedagógicas, do lócus do estudo, que impulsiona uma aprendizagem/ensino lúdica e dialógica; (2) discussão curricular, em que se procura investigar até que ponto a escola tem promovido o debate com a comunidade escolar para a inclusão do xadrez no currículo escolar; (3) estratégias pedagógicas, nas quais, avalia-se o quanto a aplicação do xadrez em sala de aula potencializa a ludicidade com foco em uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável; e (4) dimensão relacional do ensino de xadrez, que investiga sua relevância para a promoção de um ambiente de aprendizagem/ensino dialógico, interativo, hipertextual e interdisciplinar.

4.1 Contexto Pedagógico

O processo desta análise constitui-se da relação entre os fragmentos dos registros do estudo, como dados, o contexto pedagógico em que sujeitos participantes encontram-se inseridos e a discussão entre a prática pedagógica da professora participante e a do pesquisador. Investigam-se os aspectos da motivação e dos limites para uma prática docente com o uso do xadrez em sala de aula que, no diálogo com Brougère (2002), Freire (1996), González Rey (2006), com a LDB (BRASIL, 2010), os PCNs (BRASIL, 1998), bem como com Sá (1994), teórica e legalmente subsidiam este processo.

O desafio desse momento é responder à seguinte questão exploratória: “O contexto pedagógico motiva ou limita o uso do xadrez em sala de aula?”. Essa questão se relaciona com o seguinte objetivo: “Investigar como o contexto pedagógico motiva ou limita o uso do xadrez em sala de aula”.

Esse alinhamento entre a pergunta exploratória e o objetivo permitiu a elaboração da seguinte subpergunta: “A preparação/formação docente para o uso do xadrez em sala de aula impulsiona uma aprendizagem e ensino lúdico e dialógico”, a ser confirmada ou desconfirmada a partir da análise dos dados.

González Rey (2006, p. 30) afirma “[...] que o trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula”, mas também, com a exploração de outros espaços que predisõem a escola para uma ação docente mais engajada e comprometida. Nesse sentido, veremos a seguir, no Fragmento 1, as condições estruturais do espaço em que a professora participante desenvolve, junto à turma, suas atividades:

Fragmento 1:

A sala é um espaço muito pequeno para uma quantidade de 35 (trinta e cinco) estudantes. Com uma área de aproximadamente 42 m², é um ambiente bastante quente. As carteiras de braço encontram-se dispostas em fileiras, uma atrás da outra. As janelas são basculantes localizadas na parte superior das paredes à frente e atrás dos/as estudantes. Pela disposição das carteiras dos/as estudantes na sala, torna-se necessário fechá-las, pois o sol atinge diretamente seus olhos, dessa forma, aquece ainda mais o ambiente. A mesa da professora encontra-se próxima à porta. Existem dois quadros, um verde e um branco, porém apenas o quadro branco, ao lado da mesa da professora, é utilizado por ela para desenvolver as atividades.

(Diário de Campo, 09 abril 2010).

De acordo com o fragmento acima, verificamos que as condições estruturais em que a professora participante desenvolve seu trabalho, base do presente estudo, ilustram um ambiente não apenas desfavorável à prática de aprendizagem e do ensino do xadrez, mas a qualquer ação pedagógica.



Foto 1 – Simultânea no Laboratório de Informática

Nesse contexto, registra-se um ambiente pouco favorável à promoção de atividades pedagógicas, principalmente as de natureza lúdica, assim como atividades com o xadrez. Todavia, verificamos que, na escola, há outros espaços adequados para atividades de natureza lúdica, como: biblioteca, sala de artes, de vídeo, de artesanato e laboratório de informática (foto 1⁶), utilizados para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Pode-se afirmar, então, que o ambiente escolar oferece condições objetivas e estruturais para o desenvolvimento de projetos pedagógicos com características lúdicas, como informam os/as próprios/as estudantes sobre a realização dessas atividades no espaço escolar, conforme veremos no Fragmento 2, a seguir:

Fragmento 2:

Estudante 2 (menino): As aulas de Educação Física são nas quintas, quem dá a aula é a própria professora J, de 5 as 6h.

⁶ Todas as fotos apresentadas pertencem ao acervo do pesquisador, para o uso exclusivo deste estudo.

Pesquisador: O que ela desenvolve nessas aulas?

E2 (menino): Brincadeiras, jogos com bola, alguns ficam sem fazer nada.

P: Que tipo de brincadeiras? (não especificaram) Você fez alguma atividade escrita sobre essas atividades?

E2: Não.

(Diário de Campo – Diálogo com um estudante, 09 abril 2010).

Das informações apresentadas, nesse fragmento, observamos que as atividades lúdicas estão relacionadas às aulas de Educação Física, direcionadas apenas ao campo da frivolidade, da diversão e do lazer; dessa forma, nota-se um antagonismo entre as atividades realizadas e a dimensão pedagógica.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a relação entre jogos e dimensão pedagógica permite ao professor condições de analisar e avaliar as habilidades de seus/suas estudantes, como:

- Compreensão: facilidade para entender o processo do jogo assim como o autocontrole e o respeito a si próprio;
- Facilidade: possibilidade de construir uma estratégia vencedora;
- Possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e a maneira de atuar;
- Estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses (BRASIL, 1998, p. 47).

Dessa maneira, ressalte-se que os caminhos para esse processo não são únicos, mas potencializam uma relação entre jogos e dimensão pedagógica que contribui, elementar e fundamente, para uma prática docente mais lúdica e mais dialógica.

No fragmento a seguir, veremos as atividades que a professora participante aplica e considera como lúdicas, no ambiente escolar:

Fragmento 3:

Desenvolve atividades lúdicas em sala de aula? Por favor, especifique:

Sim. Filmes; atividades na quadra; jogos no computador.

(Questionário, professora, 18 agosto 2010)

Registra-se que as atividades lúdicas citadas pela professora J, assim como as citadas pelos/as estudantes, no Fragmento 2, também não oferecem pistas para se compreender a relação direta entre atividades desenvolvidas e dimensão pedagógica. Sugerem o contrário, um real distanciamento entre a diversão, o jogo, o

lazer e o processo de aprendizagem, o que permite concluir por uma prática docente que limita a interlocução entre ludicidade e educação.

Desse modo, constatamos que a professora participante teria plena disponibilidade para participar de formação continuada, oferecida e organizada pela escola, que visasse à utilização do xadrez como estratégia didática pedagógica em sala de aula, confirmando suas perspectivas de trabalhar com o xadrez como meio pedagógico. Ela também respondeu, no mesmo questionário, que no período em que atuou na escola, lócus do estudo, não foi motivada ou convidada a participar de qualquer processo dessa natureza.

Desse modo, nota-se que há contradições conjunturais entre à prática docente lúdica da professora e as condições para um processo de formação continuada no âmbito escolar. Em relação a este último, chamamos a atenção quanto ao descumprimento, por parte da direção da escola, do princípio estabelecido pelo inciso VII, do artigo 3º da LDB (BRASIL, 2010), que trata da “valorização do profissional em educação escolar”.

Essa situação escolar alude a uma conjuntura educativa com práticas docentes individualizadas, ao mesmo tempo frágeis, que, diante da realidade social, contraria práticas pedagógicas significativas, focadas na motivação discente em relação ao pensar, ao movimentar, ao refletir, ao brincar de forma espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens (BROUGÈRE 2002, p. 12) para o processo educativo mais lúdico e dialógico.

Essa conjuntura nos permite visualizar um ambiente escolar ainda orientado “[...] mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31), revelando certo acanhamento quanto ao reconhecimento dos/as estudantes como sujeitos brincantes, ativos e pensantes.

Para tanto, registramos, a partir das análises e dos fragmentos apresentados, significativos limites, no âmbito escolar, para uma prática docente lúdica e dialógica.

Para a professora participante, quando questionada sobre a inclusão do projeto da Escola Integral como alternativa para contribuir com ações pedagógicas docentes mais lúdicas e dialógicas, esse processo poderia ser diferente:

Fragmento 4:

Se existisse uma integração entre o professor regente e os que atuam na educação integral.

(Questionário, professora, 18 março 2011)

A Educação Integral (DISTRITO FEDERAL, 2009b, p. 39) “[...] exige uma reorganização do trabalho pedagógico, do planejamento docente”, e a “[...] criação de um clima acadêmico, seguro e frutífero, ao desenvolvimento da curiosidade e do saber experimentado por parte dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2009a, p. 5).

Outras situações também se apresentam como limites no contexto escolar, para uma prática docente lúdica e dialógica em sala de aula, dimensionada a partir de repostas em questionário apresentadas pela professora participante, as quais poderemos constatar a seguir:

Fragmento 5:

Desenvolve algum projeto em sala de aula? Qual? Qual o principal motivo em desenvolvê-lo ou não desenvolvê-lo? Quando iniciou sua aplicação?

Não.

Como avalia a relação da ludicidade e educação?

Torna as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos.

Em sua concepção, a docência lúdica pode contribuir para o desempenho dos/as estudantes? De que maneira?

Sim. Aumentando a satisfação do aluno pela escola.

Sabe jogar xadrez? Quando aprendeu? Quais os motivos que a levaram a aprender a jogar? Conhece as regras?

Não.

(Questionário, 18 agosto 2010).

Fica claro que, em sala de aula, a ação docente da professora participante não é focada em projetos. Entretanto, a respeito da relação entre lúdico e educação, nota-se que compreende sua importância para um ensino dinâmico e uma aprendizagem interessante. Também denota compreender que uma docência lúdica proporciona uma “satisfação do aluno” em sua aprendizagem.

Em relação ao xadrez, ela registra não ter conhecimento do jogo. Logo, podemos concluir que falta domínio sobre ele, o que compromete o desenvolvimento de uma prática docente com o xadrez em sala de aula, pois, para ensinar o xadrez,

segundo Sá (1994, p. 67), “[...] é preciso sempre estar atento à dimensão relacional de seu ensino” e ao seu domínio. Sendo assim, chegamos à conclusão de que há limites claros quanto a uma prática pedagógica como o xadrez em sala de aula.

Apesar dos limites da professora participante, observamos que sua visão sobre o xadrez no contexto escolar se constitui de maneira distinta da prática. Para essa constatação, veremos a seguir dois fragmentos que ilustram essa contradição:

Fragmento 6:

Em sua opinião, o jogo de xadrez pode contribuir como um instrumento de aprendizagem interdisciplinar? Como?
Aumenta a concentração e o raciocínio lógico.
Ajuda a melhorar a leitura; interpretação; raciocínio; criatividade; o que se precisa para assimilar bem todas as disciplinas.

(Questionário, professora, 18 agosto 2010).

Fragmento 7:

Poderia apresentar uma breve avaliação do estudo com o xadrez realizado em sua turma, em 2010?
O jogo de xadrez no contexto escolar é muito interessante, dinâmico, foge da rotina, promove a cooperação e o trabalho em equipe.

(Questionário, professora, 18 março 2011).

Com propriedade, nos fragmentos 6 e 7, a professora participante apresenta as potenciais características educativas do xadrez para o trabalho pedagógico. Contudo, a fundamentação apresentada, como se sabe, não condiz com a prática docente em questão.

Diante das datas dos questionários, as avaliações apresentadas, nos fragmentos 6 e 7, conduzem à compreensão de que se trata de uma avaliação processual do estudo realizado, pois ela não teria outra base empírica para apresentar tais características do xadrez, conforme declaração feita ao pesquisador, em que era sua primeira experiência pedagógica com o xadrez.

Para corroborar a declaração da professora participante, 24 (vinte e quatro) estudantes foram questionados/as se ela faz uso do xadrez em sala de aula. Unanimemente os/as estudantes responderam “não”. O interessante foi que 20 (vinte) estudantes, além das respostas, complementaram-nas, conforme veremos no Fragmento 8, a seguir:

Fragmento 8:

Sua professora aplica o jogo de xadrez em sala de aula?

Ela só dá matérias e deveres (4);

A professora disse que não tem tempo (3);

Ela usa o caderno e o livro didático (3);

Ela não dá aula de xadrez (2);

Ela só ensina (1);

Ela não tem paciência para dar essas aulas (1);

Ela só dá disciplinas e outras atividades (1);

Ainda não (1);

Só na biblioteca, na pesquisa de xadrez (1);

Não tem espaço (1);

Ela não pode (1);

Porque não tem tabuleiro (1).

(Questionário, estudantes, 06 agosto 2010)

Além de corroborarem que a professora regente não desenvolve uma prática com o xadrez em sala de aula, os/as estudantes forneceram respostas que merecem atenção. Como nas seguintes ocorrências: “Ela só dá matérias e deveres”, foi apresentada por 4 (quatro) estudantes; “Ela usa o caderno e o livro didático”, apresentada por 3 (três) estudantes; “A professora disse que não tem tempo”, apresentada por 3 (três) estudantes, ou, “Ela não tem paciência para dar essas aulas”, por 1 (um) estudante. Essas respostas aludem a uma prática docente pouco relacionada a elementos lúdicos, demonstrando inclusive baixa destinação de tempo, no planejamento docente, para atividades com tais características; também se verificou uma avaliação de postura da professora regente sobre os motivos pelos quais não utiliza o xadrez em sala de aula, levando ao entendimento de que o jogo difere de ensinamento.

Segundo o supervisor pedagógico, em relação à preparação e à formação dos/as professores/as da escola para desenvolverem atividades com jogos de xadrez em sala de aula:

Fragmento 9:

Alguns têm certa afinidade e desenvolvem atividades, mas a maioria precisaria de maiores conhecimentos.

(Questionário, supervisor pedagógico, 21 outubro 2010)

Nesse sentido, esta etapa não tem o objetivo de avaliar a prática docente de nossa professora participante, muito menos julgá-la por isso, mas sim analisar suas ações pedagógicas com a perspectiva lúdica, verificando, a partir das percepções discentes, centrais em nossa investigação, se há direcionamentos ou indicativos para o uso de xadrez em sala de aula como meio de aprendizagem.

Nesse processo, a ideia é extrair informações dos questionários aplicados aos/às estudantes, com respostas livres, respondidas individualmente, acrescidas de percepções da própria professora quanto às potencialidades educativas do xadrez. Além disso, verificar se o contexto mais ajuda do que limita uma ação docente mais lúdica, revelando as contradições entre a reflexão e a prática, não como responsabilidade única do/a professor/a, mas do ambiente que, em grande medida, inviabiliza esse processo.

Apesar de responder que “desenvolvem atividades”, não se constataram, além do estudo, outras atividades com o xadrez na escola, apenas a realização de um torneio, que trataremos mais à frente. Observou-se que, no ambiente escolar, mesmo havendo declarações dos sujeitos sobre suas potencialidades educativas, o que se constatou foi mais limites do que motivação para seu uso.



Foto 2 - Prática pedagógica do Pesquisador

Ressaltamos que a intencionalidade de nosso estudo, neste momento, é revelar as potencialidades interdisciplinares do xadrez, apesar de identificarmos traços transdisciplinares, ou seja, é um trabalho interdisciplinar, mas não necessariamente transdisciplinar. Nossa ideia sobre essa última dimensão do xadrez é aprofundá-la em outra circunstância acadêmica.

Passamos a analisar agora a prática pedagógica do pesquisador (Foto 2), em relação ao contexto pedagógico da professora participante, para confirmar ou desconfirmar a asserção postulada. Sendo assim, passamos a analisar se esse contexto pedagógico motiva ou limita o uso do xadrez em sala.

A princípio, destacamos que grande parte das atividades do estudo foi realizada em ambiente diferente da sala de aula, descrita conforme o Fragmento 1.

Registre-se que o tema do presente estudo forma parte do histórico acadêmico do pesquisador; dessa forma, em princípio confirma suas condições em cumprir a premissa pedagógica que afirma que, para o ensino de xadrez, é necessário além do seu domínio, ater-se à dimensão relacional de seu ensino (SÁ, 1994, p. 67).

Como forma de analisar a dimensão desse contexto pedagógico, destacaremos: o processo inicial do trabalho, a relação que se constituiu entre estudantes e pesquisador, as características de uma atividade desenvolvida e seus resultados, bem como, a avaliação dos/as estudantes em relação às atividades.

A princípio foi organizada uma apresentação entre todos, e também foi apresentada a natureza e os objetivos do estudo, conforme o Fragmento 10, a seguir:

Fragmento 10:

Dessa maneira, foi realizada uma breve apresentação do pesquisador, além da natureza, objetivos e diretrizes do estudo. Em seguida, cada estudante também realizou sua apresentação pessoal, informando o nome, idade e local onde mora, dentre outras informações.

(Diário de Campo, 09 abril 2010)

O interessante nessa abertura foi a ludicidade do processo, pois quando apareciam informações de um/a ou de outro/a estudante que os/as demais não conheciam, elogiavam, aplaudiam ou até satirizavam; no geral, brincavam com as informações, além de vibrarem com a possibilidade de aprenderem a jogar xadrez. Assim, pode-se dizer que foi um bom início de trabalho com a turma, o que permitiu uma permanente empatia, que aparecia a cada início de encontro, conforme veremos no Fragmento 11, a seguir:

Fragmento 11:

Quando o pesquisador chegava à sala de aula, assim como nos encontros anteriores, havia sempre um alvoroço na turma, alguns/mas mencionavam: O tio Melqui chegou! O Melquisedek chegou! Levantavam-se de suas carteiras para me cumprimentar. De forma que sempre correspondia aos cumprimentos, porém lhes solicitava que retornassem as suas carteiras, pois ficava até desconcertado por atrapalhar a atividade que a professora participante estava aplicando.

(Diário de Campo, 07 maio 2010)

Essa situação se repetiu durante todo o transcorrer do estudo. Isso mostra a consolidação de uma relação entre estudantes e pesquisador, muito favorável e estimulante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica lúdica e dialógica.

No decorrer do estudo, a prática pedagógica do pesquisador se consistiu no desenvolvimento de atividades de aprendizagem pré-enxadrísticas e enxadrísticas, contextualizando o xadrez (surgimento, história, evolução, tabuleiro, movimentos, peças e seus valores) com as mais diversas áreas do conhecimento formal (matemática, história, geografia, sociologia, dentre outras), procurando sempre proporcionar o desafio nas descobertas, o lúdico como espaço de satisfação, o dialógico no trabalho coletivo, relacionando conteúdos com elementos enxadrísticos, conforme a transcrição dos fragmentos a seguir:

Fragmento 12 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrística 3):

[...] a atividade foi desenvolvida em dupla. Metodologicamente, a atividade consistia em duas questões. Na primeira, os/as estudantes tinham a tarefa de identificar, a partir de imagens, nomeando a coluna, a linha e a diagonal como forma de tomar conhecimento inicial da estrutura do tabuleiro. A segunda contém um quadro de letras, uma palavra cruzada, com nomes dos/as estudantes da turma, da professora J, da diretora e vice-diretora e do supervisor pedagógico da escola. Dispostos em colunas, linhas e diagonais espalhados e misturados no quadro de letras. A tarefa dos/as estudantes era identificar três nomes em cada quadro e apresentar duas características para cada pessoa localizada pelo nome.

(Diário de Campo, 14 maio 2010)

Consoante à atividade apresentada no Fragmento 12, veremos a seguir a avaliação das duas questões desenvolvidas:

Fragmento 13:

Em relação à primeira questão, 80 % das duplas, 6 (seis), responderam-na adequadamente, atendendo à solicitação do enunciado que solicitava a nomeação das estruturas do xadrez. As outras duplas, 10% delas, não responderam a questão. A outra dupla respondeu inadequadamente a questão.

Quanto à segunda questão, a grande surpresa e entusiasmo dos/as jogadores/as foi quando começaram a destacar os nomes e perceberam que eram os nomes dos/as próprios/as colegas da turma, bem como da professora J e da direção da escola.

A referida questão permitiu confirmar uma assertiva: as meninas têm tendência em caracterizar melhor as pessoas da escola do que os meninos. As meninas caracterizaram as pessoas destacadas como: “bonita”, “inteligente”, “esperta”, “legal”, “estudiosa”, “intrometida”, “engraçada”, dentre outras características. Mesmo quando denotava uma característica de mau comportamento, procuraram não vulgarizar. Enquanto que os meninos as caracterizavam de: “enjoada”, “sem paciência”, “feia”, “muda”,

“chata”, “covarde”, “bagunceira”, “atentada”, dentre outras características negativas, tanto para as meninas quanto para os colegas.

Consideraram a professora participante como “muito inteligente e legal”, mas também, “ela é rigorosa, mas muito compreensiva com nossa turma, que é muito bagunceira”. A vice-diretora como muita “legal, amiga e bastante esportiva”. E, em relação ao supervisor pedagógico da escola, o consideraram “maneiro”, porém “ajustador” no tratamento com todos/as. Isso se comprova, pois quando, em sala de aula, a professora J os/as ameaça, pergunta-lhes se queriam conversar com o supervisor pedagógico, sempre recuam em relação à agitação que estão promovendo em sala.

(Diário de Campo, 14 maio 2010)

Os fragmentos 12 e 13 ilustram a aplicação de uma atividade pré-enxadrística, assim como as demais, que proporcionou um trabalho em grupo, concentração para a solução de problemas no tabuleiro, de forma dialógica, pois foi necessário que cada dupla discutisse entre si para eleger as características das pessoas cujos nomes encontraram. Enfim, foi uma atividade em que se divertiram muito e, nesse caso, percebeu-se a materialidade subjetiva do processo de aprendizagem, não como reprodução de um saber dado (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31), mas sim, a partir de suas percepções do ambiente social em que se relacionam.

Analisaremos também outra atividade pré-enxadrística, uma prática pedagógica que proporcionou ao grupo situação lúdica e dialógica de acordo com sua descrição no Fragmento 14 a seguir:

Fragmento 14 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrística 4):

A atividade planejada era composta por duas questões. Consistia no trabalho em duplas. A primeira solicitava-lhes que preenchessem as notações algébricas em um tabuleiro. A segunda, que solucionassem problemas a partir de questões envolvendo conhecimentos de História e Geografia, com os respectivos temas: Capitânicas Hereditárias, Estados e Capitais brasileiras, cujas sílabas encontram-se dispostas em um tabuleiro, formando palavras a partir do movimento do cavalo, consolidando a solução dos problemas propostos.

Para solucionar as questões, precisariam apenas postar o cavalo na posição indicada em cada proposição e, em seguida, realizar o movimento do cavalo, ou seja, em “L”.

A orientação foi que as colunas eram representadas pelas letras: de “a” a “h”, minúsculas; e linhas ou filas, pelos números de “1” a “8”, sendo que cada notação algébrica se forma primeiro pela letra, coluna, e segundo, pelo número, linha ou fila, como exemplo: “a1”.

(Diário de Campo, 21 maio 2010)

O fragmento nos traz uma atividade pré-enxadrística em que se promoveu trabalho em grupo, com a solução dos problemas com diálogo entre as duplas, bem como a clara satisfação das duplas quando descobriam a solução de cada enunciado

proposto, conforme veremos na avaliação dos/as próprios/as estudantes no Fragmento 15 a seguir:

Fragmento 15:

Na oportunidade, solicitou-se aos/às estudantes que avaliassem a atividade desenvolvida: se foi boa e se tinha alguma relação com o que estavam estudando com sua professora. Nesse caso, obtiveram-se as seguintes respostas:

E1 (menino): Sim, desse jeito, foi mais fácil.

E2 (menina): Sim, foi divertido, e ainda aprendi como o cavalo faz.

E3 (menino): Sim, tivemos que nos concentrar mais para descobrir as respostas de História e Geografia.

E4 (menina): Sim, foi bom porque brincando descobrimos as coisas.

E5 (menino): Sim, foi muito boa, legal!

E6 (menino): A professora não ensina assim.

E7 (menino): Assim a gente faz duas coisas, aprende o xadrez e a matéria.

(Avaliação, estudantes, 21 maio 2010)

A partir das atividades pré-enxadrísticas apresentadas, nos fragmentos 12 e 13, observa-se que uma prática pedagógica com o uso do xadrez impulsiona uma aprendizagem e um ensino lúdicos e dialógicos. Nota-se que os/as estudantes motivados/as, envolvidos/as, dispostos/as e descontraídos/as dialogam entre si e com o próprio processo de aprendizagem, solucionando e avaliando as atividades, revelando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Dessa maneira, quanto à resposta para a questão referente à preparação e à formação de nossa colaboradora regente para o uso do xadrez como instrumento pedagógico em sala de aula, identificamos que ela não tem conhecimento, muito menos domínio do xadrez e nem a dimensão relacional de seu ensino, conforme aponta Sá (1994).

Os fragmentos que representaram a aplicação de atividades pedagógicas, pré-enxadrísticas e enxadrísticas, desenvolvidas pelo pesquisador no decorrer do estudo, analisadas, discutidas e fundamentadas nos autores, levaram-nos a confirmar a presente subasserção: a preparação/formação docente para o uso do xadrez em sala de aula impulsiona uma aprendizagem/ensino lúdica e dialógica.

Diante do apresentado, podemos concluir que a preparação/formação do/a docente que trabalha com o xadrez impulsiona uma aprendizagem/ensino lúdica e dialógica em sala de aula.

4.2 O xeque na inclusão curricular

Nesta etapa, propomo-nos a analisar os fragmentos que representam percepções, opiniões e avaliações dos sujeitos do estudo sobre as potencialidades pedagógicas do xadrez e como tais considerações se dispõem ao diálogo para sua inclusão no currículo escolar. Nossas análises se apoiam em Distrito Federal (2009), Freire (1996; 1997); Garcia (2008b); Illich (1973); LDB (BRASIL, 2010); PCNs (BRASIL, 1998); Santos; Martins e Teixeira (2007); Sá (1994; 2006); Silva (2008; 2009), e Tirado e Silva (2003).

Para esta análise, partimos de algumas reflexões que apontam pistas das potencialidades educativas do xadrez, bem como de alguns princípios que fundamentam a relação entre as famílias, a comunidade e a escola.

Dessa maneira, o desafio desta etapa é responder a seguinte pergunta exploratória: “Os sujeitos da comunidade escolar têm discutido ou não a inclusão do xadrez no currículo escolar?”. Com base nessa questão, temos o seguinte objetivo: “Identificar se a comunidade escolar tem discutido ou negligenciado o debate sobre a inclusão do xadrez no currículo escolar”.

A partir da articulação entre a questão exploratória e o objetivo, procura-se confirmar ou não a seguinte subasserção: “O problema de comunicação no contexto da comunidade escolar tem inviabilizado a inclusão do xadrez no currículo escolar”.

Esse desafio não apenas remete-se em identificar o problema comunicativo no ambiente escolar, em que reflexões e discussões coletivas estão silenciadas por uma prática curricular focada, em grande medida, na transmissão de conhecimentos, mas, também, revelar que um trabalho pedagógico com o xadrez potencializa uma ação curricular com liberdade, para além das disciplinas, por uma educação mais aberta, permitindo avaliações críticas e continuadas dos sujeitos da aprendizagem.

Nossa tarefa, desse modo, não se resume em levantar a bandeira de uma inclusão funcional do xadrez no currículo escolar, usando-o para ensinar conteúdos

disciplinares, é apresentar uma prática pedagógica que atue “contra um sistema educacional excessivamente fechado em si mesmo, desligado da realidade, ou as opiniões emitidas” (SANTOMÉ, 1998, p. 26) pelos sujeitos de sua comunidade. Nesse sentido, vê-se a necessidade do jogo na educação, pois, segundo João Batista Freire⁷ (2011), “o jogo é um usufruto da vida”.

Para Silva (2009, p. 67), instituir a cultura do jogo na comunidade escolar dentro dos limites institucionais é uma maneira de construir conhecimentos com a cultura do aprendizado e das relações sociais (foto 3).



Foto 3 – Desenvolvimento coletivo de atividade pré-enxadristica

Segundo Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 4) “O jogo de xadrez amplia os horizontes culturais

dos alunos, já que, para estudá-lo, é preciso conhecer sua história, e a história de outros povos e culturas localizados em diferentes regiões do planeta”. Defendem que “[...] o uso do xadrez na educação formal reside no fato de construir uma rica experiência cognitiva que pode ter consequências extremamente positivas no desenvolvimento escolar dos educandos” (Idem, ibidem).

De acordo com a LDB (BRASIL, 2010, VI, art. 12), a escola deve “articular-se com as famílias e a comunidade”, principalmente quando a assunto envolve a questão da melhoria da qualidade na educação. Nesse caso, passamos a analisar se essa articulação promove ou não o debate sobre a inclusão do xadrez no currículo escolar.

Dessa forma, iniciamos esta análise a partir da contribuição de pais e/ou responsáveis legais com uma questão da Ficha Sócio-Pedagógica que aborda sobre a contribuição do xadrez nas diversas áreas do conhecimento conforme o fragmento a seguir:

Fragmento 16:

Por favor, cite algumas áreas do conhecimento que considera que o jogo de xadrez pode desenvolver:

⁷ Membro titular da banca examinadora. Reflexões sobre a interrelação jogo e vida, em suas considerações, em 29 jul. 2011.

Raciocínio lógico (4); Concentração (3); Ensina a pensar antes de agir (2); Estratégia (2); Matemática (2); Psicologia (1); Não tenho conhecimento, pois nunca pratiquei esta atividade (1); Velocidade de raciocínio (1); Ter paciência (1); Em todos os lugares (1); Desenvolver a memória (1); e Inteligência (1).

(Ficha Sócio-Pedagógica, pais e/ou responsáveis legais, 06 agosto 2010)

O fragmento 16 apresenta as considerações dos referidos sujeitos em relação às potencialidades pedagógicas do xadrez, cuja organização encontra-se na questão e nas repostas com as indicações da área do conhecimento que consideram potencializadas pelo jogo, e, entre parêntesis, a incidência de vezes que aparece tal área.

Dessa maneira, o que se verifica nas respostas dos pais e/ou responsáveis legais são indicações que apontam o xadrez como um jogo transversal às áreas do conhecimento, assim como o consideram motivador de reações e estímulos, tais como: desenvolvimento cognitivo e planejamento de conduta e de comportamento, enfim, confirmam suas condições pedagógicas para a educação. “Daí, a necessidade da racionalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia” (FREIRE, 1997, p. 6). Contudo, durante o estudo, não se observou movimentação para um debate com os pais e/ou responsáveis legais sobre esse tema.

Nesse contexto, observamos um ambiente propenso a ações educativas mais individualizadas do que abertas para o diálogo, antagônico a uma ação educativa com indagações que possibilitem uma educação libertária, transformadora e, conseqüentemente, impulsionadora de uma construção pedagógica comprometida e participativa, conforme veremos no fragmento a seguir:

Fragmento 17:

Acha que o jogo de xadrez pode ajudar na aprendizagem das disciplinas em sala de aula?

Geografia (10); História (10); Matemática (9); Não complementaram, apenas responderam “sim” (8); Português (6); Ciências (5); Raciocínio (1); Não sei (2).

(Questionário, estudantes, 06 agosto 2010)

O fragmento acima se encontra estruturado de forma semelhante ao Fragmento 16. Para tanto, podemos observar que, assim como seus pais, e/ou

responsáveis legais, ressaltaram as potencialidades pedagógicas do xadrez e também destacaram suas possibilidades interdisciplinares. Igualmente, a coordenação da escola não proporcionou nenhum diálogo com os/as estudantes a respeito do que pensam sobre o jogo.

Vale ressaltar que, conforme resultados da Ficha Sócio-Pedagógica, 33% dos/as estudantes contam com a presença do tabuleiro em casa. Desses/as, apenas um tem tabuleiro comprado pelo pai, outros dois estudantes (uma menina e um menino) disseram que foram presenteados/as por amigos da família (Diário de Campo, 06 agosto 2010).

Desses números, apenas 1 (um) pai joga xadrez, nenhuma das mães joga, apareceu que 3 (três) irmãos/ãs jogam, sem confirmarem que os/as referidos/as praticantes sejam seus/suas adversários/as em partidas. Dos/as 4 (quatro) estudantes que informaram ter *internet* em casa, apenas 3(três) declararam que praticam o jogo via *internet*. Realidade esta que conduz ao entendimento de que há pouca prática e diálogo sobre o xadrez em casa. Colaboraram nesse processo 24 (vinte e quatro) estudantes, individualmente.

Apresentamos mais um fragmento, com a transcrição de uma questão menos direcionada que a do Fragmento 17, mais livre, como estratégia para observarmos se as respostas dos/as estudantes seguiam a mesma lógica expressada anteriormente conforme transcrição do questionário a seguir:

Fragmento 18:

Com o jogo de xadrez, você acha que pode aprender alguma coisa?

Não complementaram, apenas responderam “sim” (14); Pode ajudar na sala de aula (3); Acho que posso aprender muito (1); Ajuda nas matérias (1); Estratégia (1); Geografia, Ciências e História (1); Português e Matemática (1); Raciocínio lógico (1); .

(Questionário, estudantes, 06 agosto 2010)

Nesse caso, percebemos que há um alinhamento nas respostas apresentadas nos fragmentos 16 e 17, e a visão dos/as estudantes, nesse último extrato, constituiu-se de forma mais precisa que a que estava mais estruturada, mais direcionada.

Nesse sentido, observamos que os/as estudantes têm a compreensão das potencialidades pedagógicas do xadrez, bem como de suas possibilidades

interdisciplinares. Em suma, nota-se uma condição estudantil com “[...] reorganização e construção, [...] para assimilar e interpretar os conteúdos escolares” (BRASIL, 1998, p. 37) e metodológicos.

Veremos agora o diagnóstico da professora participante sobre o xadrez no fragmento a seguir:

Fragmento 19:

Em sua opinião, o jogo de xadrez pode contribuir como um instrumento de aprendizagem? Como?

Sim, ajuda a melhorar a leitura; interpretação; raciocínio; criatividade; o que se precisa para assimilar bem todas as disciplinas.

(Questionário, professora, 18 agosto 2010)

Como se observa nesse fragmento, a professora participante, com um pouco mais de elementos, revela uma análise bem elaborada sobre as potencialidades pedagógicas do xadrez, destacando inclusive sua contribuição para o campo da leitura, interpretação, raciocínio, criatividade, enfim, com o processo de aprendizagem em si.

Desse modo, verificamos na resposta da professora participante que a dimensão interdisciplinar do xadrez potencializa o desenvolvimento cognitivo que impulsiona a assimilação de “todas as disciplinas”. Para Sá (2006, p. 114), o xadrez apresenta-se como um excelente instrumento na formação de futuros professores das mais diversas disciplinas.

Apesar da visão holística de nossa professora participante, sobre o alcance do xadrez a todas as disciplinas, percebemos que se torna mais uma voz isolada no contexto escolar em relação ao debate sobre a inclusão curricular. Vejamos adiante, como o supervisor pedagógico discorre sua avaliação sobre o xadrez na escola, conforme o extrato a seguir:

Fragmento 20:

Poderia apresentar uma breve avaliação do estudo realizado com o xadrez na escola?

No nosso entender, trata-se de uma grande ferramenta para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além de se tratar de um recurso bastante lúdico, o que o torna ainda mais atraente aos meninos. Continuamos na expectativa de se conseguir alguém que possa nos ajudar nesse trabalho.

(Questionário, supervisor pedagógico, 16 março 2011)

O supervisor pedagógico mostra em sua avaliação promissoras características educativas do xadrez, desde o aspecto cognitivo à ludicidade na aprendizagem. Dessa maneira, o que se observa é um integral alinhamento ao que pensam os/as demais participantes sobre as potencialidades educativas desse “jogo-ciência”.

Este alinhamento nos implica o seguinte questionamento: como que essa unidade de opiniões entre estudantes, pais, professora participante e supervisor pedagógico não se constitui em um espaço dialógico, visando à inclusão do xadrez no currículo escolar, como forma de garantir um processo de aprendizagem e um ensino mais qualitativo?

Para Garcia (2008b, p. 45), o “[...] permanente diálogo, e não [...] orientações funcionais”, é fundamental para se promover um constante trabalho entre os sujeitos e a comunidade escolar, tanto para ações quanto para projetos. E, quando não se estabelece esse espaço, verifica-se “[...] o poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que se vem chamando ‘burocratização da mente’” (FREIRE, 1996, p. 43).

Nesse caso, nota-se que a relação entre família e escola ainda tende para uma relação funcional e utilitária (GARGIA, 2008b, p. 41). Infere-se ainda que, no Fragmento 20, a expectativa do supervisor pedagógico quanto à introdução do xadrez no contexto escolar baseia-se em uma contribuição externa para esse fim. Porém, constatou-se, por meio de uma rápida investigação junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e de sua Diretoria de Ensino Fundamental⁸, que esse processo não é complexo, cabendo apenas à escola tomar a decisão pela formação continuada ou pela realização de projetos, com professores/as da própria escola.

Segundo a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) da SEEDF, a escola, autonomamente, ou em parceria com a respectiva Diretoria Regional de Ensino, pode desenvolver ações e experiências que considere necessárias à sua realidade escolar, a exemplos do Centro de Ensino Fundamental 02 do Cruzeiro e do Centro de Ensino Fundamental 07 da Ceilândia, que já desenvolvem projetos com o xadrez.

Segundo a mesma Diretoria, outra possibilidade de ações e experiências com o xadrez na escola seria por meio do Programa Educação Integral, mas alertou

⁸ Informação obtida por meio de ligação telefônica em 04 de maio de 2011.

que não implicaria sua inclusão curricular, seria apenas um começo. Sendo assim, vejamos a seguir o que nos revela o supervisor pedagógico sobre essa temática:

Fragmento 21:

A supervisão pedagógica já proporcionou espaços de discussão junto aos/às professores/as para a elaboração e planejamento de projetos? Ou os projetos executados na escola são de iniciativa própria dos/as professores/as? Por favor, ao contestar, cite os projetos executados: Todas as oficinas de nosso Projeto de Educação Integral foram definidas com a participação de pais, professores e de toda a comunidade escolar interessada.

(Questionário, supervisor pedagógico, 21 outubro 2010)

Desse modo, verificamos no fragmento que, apesar de o supervisor pedagógico esclarecer sobre a participação da comunidade escolar na deliberação das oficinas, percebe-se que não houve intencionalidade em discutir, nesse espaço, a inclusão de oficinas de xadrez, conforme orienta o próprio programa no seu “campo de acompanhamento prioritário, no eixo de enriquecimento: instrumentalização e domínio técnico” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 36).

Ausência que, de acordo com o supervisor pedagógico, foi em função de continuar “[...] na expectativa de se conseguir alguém que possa [...] ajudar nesse trabalho” (fragmento 20) com o xadrez, porém, não se percebeu uma iniciativa dos/as profissionais da direção da escola em encaminhar tal questão.

A Educação Integral é um programa coordenado diretamente pela Secretaria de Estado Extraordinária para a Educação Integral do Distrito Federal (SEEDF) para as escolas públicas do DF, com a seguinte orientação às escolas:

É importante que cada atividade seja definida e re-definida na escola como resultado de visão compartilhada e da participação coletiva e cooperativa dos atores envolvidos nos processos educativos, e sempre balizada pela realidade local por meio do mapeamento de demandas, interesses e potencialidades (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 34).

Além disso, torna-se também necessário elaborar um plano de trabalho, conforme sugestões de atividades por campos de conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 34) e realizar adequações em seu ambiente para desenvolver tais ações pedagógicas, e, em seguida, informar, via Ofício, à respectiva Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Para a realização deste trabalho aqui relatado, o Informe foi efetuado por meio do Memorando nº 077/2010, encaminhado à DRE do Guará, em 28 de maio de

2010, dando conhecimento sobre as oficinas deliberadas e o funcionamento em seu espaço. Dentre elas: Arte e Cultura; Artesanato; Culinária; Desporto: vôlei e futsal; Horta; Informática; Jornal Escolar/Educomunicação; Judô; Manequim e modelo fotográfico; Violão/Sensibilidade Artística.

Segundo os/as estudantes, sobre essa discussão, seus pais receberam um comunicado da escola para autorizarem a participação de seus/suas filhos/as nas oficinas por meio de um Termo de Autorização. Nesse caso, deveriam preencher o termo, indicando a oficina que o/a estudante participaria. Isso sugere uma comunicação burocrática entre escola e pais, o que pouco contribui para a dialogia, conforme expressa a professora participante sobre a limitada participação dos pais na escola no fragmento a seguir:

Fragmento 22:

Como avalia a participação dos pais na escola?
Apenas o suficiente, poderia ser melhor.

(Questionário, professora, 18 agosto 2010)

Depreende-se do fragmento uma participação funcional dos pais na escola, como afirma a professora participante: “apenas o suficiente”. Contexto esse que não contribui para ampliar a qualidade na educação, muito menos pontencializa a participação de seus/suas filhos/as nas ações e projetos da escola. Apesar do diagnóstico de nossa participante, não se notou iniciativa da sua parte, durante o estudo, em “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 2010, VI, art.13).

Por meio da Ficha Sócio-Pedagógica, verificamos se há participação dos pais na implantação de projetos na escola de acordo com o fragmento a seguir:

Fragmento 23:

Os pais e/ou responsáveis legais já discutiram a implantação de algum projeto na escola? Qual/is? Conhece algum?

67% responderam “não”, **33%** responderam “sim”: Artesanato (1); Ensino Religioso (1); Escola integral (1); Informática (1); Jornal Escola (1); Recreação e Cultura (1) e Repercussão (1).

(Ficha Sócio-Pedagógica, pais e/ou responsáveis legais, 06 agosto 2010)

Apesar de declararem o conhecimento de alguns projetos desenvolvidos na escola, 67% dos pais e/ou responsáveis legais afirmaram não ter discutido qualquer

projeto junto à escola. Nesse caso, também registramos, nas respostas, a ausência do tema xadrez.

Ressaltamos que os pais e/ou responsáveis legais que responderam às Fichas Sócio-Pedagógicas são os que estão sempre presentes na escola, segundo informações dos/as próprios/as estudantes. Ademais, a média de participação discente no estudo é de aproximadamente 19 (dezenove) estudantes (entre meninos e meninas). Vejamos o que o supervisor pedagógico responde sobre a reivindicação dos pais em relação à aplicação de projetos na escola, no Fragmento 24 a seguir:

Fragmento 24:

Os pais já reivindicaram à escola a aplicação de jogo de xadrez ou de outro projeto de perceptiva lúdica? Eles participam do planejamento escolar? Como? Conhecem todos os projetos que a escola desenvolve? Embora conheçam e participem do planejamento escolar, não me recordo que os pais tenham apresentado tal reivindicação.

(Questionário, supervisor pedagógico, 21 outubro 2010)

Segundo o supervisor pedagógico, o jogo de xadrez não se constitui pauta de reivindicações dos pais, tampouco outros projetos de natureza lúdica. O que se percebe no Fragmento 24 é que os pais, “embora conheçam e participem do planejamento escolar”, contribuem pouco no diálogo para o desenvolvimento de ações pedagógicas da escola mesmo com a existência da Associação de Pais e Mestres na escola:

Fragmento 25:

Fundou-se a Associação de Pais e Mestres (APAM) em 1975, que se encontra em funcionamento até os dias atuais.

(Projeto Político Pedagógico da escola, 2011)

O que se observa é que a APAM apenas cumpre uma função meramente tributária e coadjuvante em relação às ações pedagógicas da escola, com pouca ou quase nenhuma influência na promoção do diálogo entre escola e pais, como forma de garantir uma educação lúdica e de qualidade.

De todo modo, a expectativa do supervisor pedagógico é que se trabalhe com o xadrez a partir do Programa de Educação Integral, conforme sua declaração no fragmento a seguir:

Fragmento 26:

Há alguma intenção da escola em trabalhar a formação continuada de professores/as para o uso de xadrez em sala de aula? Há demanda entre os/as professores/as?

Sim, através das atividades de Educação Integral.

(Questionário, supervisor pedagógico, 16 março 2011)

Para tanto, o fragmento sugere concluir que não há uma disposição da escola, em curto prazo, em se desafiar para o debate sobre a inclusão do xadrez no currículo escolar, apenas em promover experiências pontuais, como, jogos, torneios e oficinas, com lazer e diversão, que são ações educativas importantes para a socialização entre os/as estudantes, porém curtas para consolidar a dimensão pedagógica e a continuidade no trabalho.

Santos, Martins e Teixeira (2007, p. 5) afirmam que “[...] o jogo de xadrez nas escolas não pode ser encarado como apenas mera diversão ou lazer, pois desta forma todas as suas potencialidades pedagógicas são desperdiçadas”. Como exemplo, temos os Jogos Interclasses em que o supervisor pedagógico apresenta o objetivo da proposta, afirmando:

Fragmento 27:

Visa trabalhar a interação esportiva e social entre os alunos da escola, além de trabalhar competições sadias com os mesmos no ambiente escolar, envolvendo o jogo e aprendizagem dos conhecimentos.

(Diário de Campo, 09 julho 2010)

Os Jogos Interclasses, descritos no Fragmento 27, envolveram várias atividades esportivas durante uma semana na escola. Inclusive, em 09 de julho se realizou um torneio de xadrez entre estudantes de várias turmas, sob a coordenação do pesquisador, que foi informado pela direção da escola um dia antes, por telefone.

Sem planejamento coletivo para a formação das duplas, a organização do torneio e a decisão sobre o sistema de arbitragem, o evento se constituiu apenas como uma atividade competitiva, no ambiente escolar.

Desse modo, o sistema de arbitragem do torneio foi uma decisão individual do pesquisador, por meio do “Sistema Eliminatório” (TIRADO; SILVA, 2003). Outra questão que vale ressaltar é que a formação das duplas não contou com nenhum/a estudante que participava do estudo.

Illich (1973, p. 136) afirma que “[...] freqüentemente as práticas de jogos desenvolvidos nas escolas são desvirtuadas por meio de torneios, que são tirados da esfera do lazer e tornam-se, muitas vezes, instrumentos para transformar a ludicidade em competição”. Para Silva (2009, p. 36), “[...] o paradigma da abordagem lúdica na educação, como um meio de tornar este processo prazeroso, ainda não é totalmente concebível para a sociedade” e, conseqüentemente, para a escola.

Desse modo, constatamos que as potencialidades pedagógicas do xadrez merecem mais atenção e diálogo no seio da comunidade escolar, bem como devem ser trabalhadas com motivação para a formação continuada do corpo docente sobre a dimensão relacional de seu ensino.

Diante disso, chamamos a atenção, pois este é um processo que “no meio escolar é pouco difundido” (SÁ, 1994, p. 56), como veremos no recorte formativo apresentado no fragmento a seguir:

Fragmento 28:

O jogo de xadrez forma parte da grade curricular? Caso não, por qual o motivo?
Não, por falta de recursos humanos devidamente qualificados.

(Questionário, supervisor pedagógico, 21 outubro 2010)

Fragmento 29:

A escola tem tabuleiros de xadrez? Quantos? Atendem a todos os estudantes? Como foram adquiridos?

Cerca de 20 tabuleiros. Alguns doados, outros adquiridos com recursos próprios.

(Questionário, supervisor pedagógico, 21 outubro 2010)

Nesse fragmento, temos a confirmação de que o xadrez não faz parte da grade curricular da escola, e que corrobora a carência de formação do corpo docente para desenvolver uma prática docente com o seu uso como instrumento pedagógico, apesar de identificarmos na escola cerca de 20 tabuleiros, conforme resposta do próprio supervisor pedagógico no Fragmento 29.

É importante considerar nesse processo, segundo Sá (1994, p. 65), que:

Essa formação deverá, no meu entender, levar em consideração fatores de ordem contextual e fatores específicos do enxadrismo. Conhecer ou ser um bom especialista do xadrez não é suficiente para ensiná-lo na escola. É

preciso, igualmente, olhar sua pedagogia e o contexto institucional no qual ela será inserida.

Ressalte-se também que essa reflexão corrobora a declaração do supervisor pedagógico, no Fragmento 28, sobre um dos motivos pelos quais o xadrez não faz parte do currículo escolar, que é a falta de formação do corpo docente. O outro, de ordem contextual e institucional, em que verificamos a carência de diálogo na comunidade escolar para tratar o tema em questão, levando em conta todas as perspectivas, reflexões, considerações e conhecimentos dos sujeitos, apresentados nos extratos dessa etapa analítica.

Segundo o supervisor pedagógico, a iniciativa para o uso do xadrez no processo de ensino-aprendizagem é de iniciativa da direção da escola, conforme veremos a seguir:

Fragmento 30:

Algum/a professor/a já apresentou proposta pedagógica para o uso do jogo de xadrez no processo de ensino-aprendizagem?

Todos participam do planejamento escolar. No entanto, o uso do jogo de xadrez no processo ensino-aprendizagem, embora seja proposta de quase todos, por falta de maiores conhecimentos, é iniciativa da direção da escola.

(Questionário, supervisor pedagógico, 21 outubro 2010)

Percebe-se, no Fragmento 30, que há ausência de diálogo entre supervisão pedagógica e o corpo docente sobre currículo e xadrez, como dito, “é iniciativa da direção da escola”, que deduz a unilateralidade na ação e na reflexão, pois, a “falta de maiores conhecimentos” por parte do corpo docente, neste caso sua inclusão representaria, se fosse o caso, uma ação hierárquica, ou seja, de cima para baixo, antidualógica.

Para Silva (2008, p. 22), as potencialidades do xadrez são muitas, as alternativas para a implantação do ensino do xadrez na escola também o são. Segundo Sá (2006, p. 116), “[...] o ensino enxadrístico pode inverter a relação professor-aluno, colocando em xeque as hierarquias instituídas na sala de aula” e também na escola.

As estratégias metodológicas do ensino de xadrez nas escolas devem ser objeto de reflexões coletivas para bem integrá-lo ao currículo escolar, evidenciando sempre a real necessidade do enfoque multidimensional (xadrez como esporte, arte, ciência e responsabilidade social) (SILVA, 2008, p. 22).

Dessa maneira, essa etapa investigou se há ou não ocorrência de diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar sobre a inclusão curricular do xadrez.

Diante do exposto, de acordo com os 14 fragmentos apresentados, identificamos opiniões, reflexões e considerações muito semelhantes sobre as potencialidades educativas do xadrez, dos/as participantes do estudo, porém, quanto ao diálogo para sua inclusão no currículo escolar, verificou-se ausência nessa articulação entre os sujeitos.

Para tanto, podemos concluir que alcançamos o objetivo em identificar que não existe na comunidade escolar o debate sobre a inclusão do xadrez no currículo escolar. Para tanto, consideramos nossa subasserção confirmada, ao verificarmos que “[...] o problema de comunicação no contexto da comunidade escolar tem inviabilizado a inclusão do xadrez no currículo escolar.”

Por fim, segundo Sá (2006, p. 115), com “[...] a inclusão curricular do xadrez, ao longo do ano letivo, os alunos poderão participar de eventos como exposições, teatros, torneios, seja no interior da classe, seja no âmbito da escola ou, mesmo, fora dela”. Ademais, também revelou que uma atuação docente em sala de aula amplia as possibilidades de práticas pedagógicas no contexto escolar, qualificando a participação dos sujeitos (estudantes, pais, professores/as e supervisor pedagógico) no processo de aprendizagem e ensino.

4.3 O xadrez na sua dimensão lúdica pedagógica

Esta etapa se constitui a partir de fragmentos dos registros do diário de campo, das avaliações dos/as estudantes, do questionário aplicado à professora participante e da transcrição da entrevista realizada. Com esses elementos, propomo-nos a investigar a dimensão lúdico-pedagógica do xadrez como instrumento estratégico no processo de aprendizagem e ensino.

Esta análise recorre a diversos pensadores e suas reflexões para uma ação educativa lúdica com diálogo, interação, hipertextualidade e interdisciplinaridade, tais como: Bortoni-Ricardo e Sousa (2006); Garrido (2001 apud SILVA, 2010); João Batista Freire (2005); Ho Chi Mim (apud VASCONCELLOS, 1991); Illich (1973); Lévy (1993); Paulo Freire (1987, 1997); Sá (2006); Rezende (2003 apud PORTUGAL; COUTO, 2003); Santomé (1998); Silva (2009); e Vigotski (1998).

Diante disso, o desafio é “[...] desenvolver atividades pré-enxadrísticas e enxadrísticas que promovam uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar”. Para alcançarmos esse objetivo, propusemo-nos a tarefa de responder a questão: “O xadrez, como instrumento pedagógico, promove uma ação educativa que transversaliza ludicidade e produção do conhecimento?”.

Na dimensão dialógica do jogo, nossa perspectiva epistemológica, para essa etapa, alinha-se ao “propósito da educação problematizadora” (FREIRE, 1987, p. 77), pela qual a exigência fundamental é a práxis, em que:

[...] o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não podem reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

Nem ser uma prática alienante em que os/as comandados/as se tornam meros/as receptadores/as de informações, uma ação que nega a reflexão e vice-versa, um processo antidialógico. E sim, conforme Freire (1987, p. 166), na “colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

Comunicação que permite a interdisciplinaridade no intercâmbio das relações humanas e nas áreas do conhecimento,

[...] na crítica a compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

De acordo com esse autor (1998, p.64-65), a interdisciplinaridade é associada ao:

Desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.

Dessa maneira, esse processo de comunicação encontra-se nas interações sociais que promovem o desenvolvimento humano a partir do jogo e das atividades do dia a dia dos sujeitos.

Para tanto, diante da pergunta exploratória e do objetivo proposto, pretendemos confirmar ou não a seguinte subasserção: A intencionalidade

pedagógica com o xadrez impulsiona um ambiente de aprendizagem e ensino dialógico, interativo, hipertextual e interdisciplinar.

Para Freire (2005, p. 87), o jogo é uma das mais educativas atividades humanas, se considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática, português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco, pois, o xadrez na dimensão de jogo, segundo Ho Chi Mim (apud VASCONCELLOS, 1991, p. 171), cria um ambiente em que “[...] os olhos precisam ver longe” e “[...] os pensamentos exigem reflexão”, tanto de um lado quanto do outro para que as forças se equilibrem de forma cooperativa, promovendo a riqueza dialógica da partida.

Segundo Vigotski (1998, p. 97), é na interação social que:

A brincadeira cria [...] a “zona de desenvolvimento proximal” (*ZDP*) que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (*acréscimo meu*).

Dessa maneira, em uma partida, um/a jogador/a mais experiente (docente) e outro/a menos experiente (estudante), de forma dialética, promovem uma zona de aprendizagem potencial no tabuleiro, pois executam diversos acessos cognitivos, psicológicos e éticos, norteados diretamente, de forma abstrata, pelo conhecimento matemático (probabilidade) e geográfico (localização), situação essa expressa no fragmento a seguir:

Fragmento 31:

Um estudante (Estudante Jogador) desafia o pesquisador para uma partida de xadrez, não demorou muito para receber o “mate pastor”. Fez grandes elogios ao pesquisador, acompanhado dos/as colegas, porém, olhava para o tabuleiro, imaginou alguns movimentos e, de súbito, solicitou revanche. Que levou outro mate, mas não pastor, defendeu-se com muita propriedade. Vejamos abaixo como aconteceu, a partir da transcrição do diálogo entre o pesquisador – P – e o EJ:

P – Se ficar atento aos movimentos das minhas peças, poderá descobrir uma jogada que, bem pensada, neutraliza o mate.

EJ – Nessa partida outra, agora, posso até perder, mas não levo mais o xeque pastor.

P – Vamos ver.

EJ – Agora já sei como vou defender meu rei dessa jogada, quer ver? (movimentou Cgh5).

P – Por qual motivo movimentou seu cavalo para a h5?

EJ – Muito simples, agora o senhor não vai poder dar o “xeque-pastor”, porque meu cavalo vai “comer sua rainha”.

P – Você poderia também se defender do “mate pastor” com seu peão da mesma coluna do cavalo.

EJ – A rainha também podia comer meu cavalo, aí meu peão “comia” sua rainha.

P – Isso mesmo!

(Diário de Campo, 11 junho 2010)

Esse fragmento revela o quanto a imagem do xadrez impulsiona uma rede de linguagens com aspectos dialógicos, interativos e hipertextuais entre o pesquisador e o/a estudante, na aprendizagem e no ensino do jogo. Desse modo, registramos no episódio quanto foi rápido e complexo o raciocínio lógico do estudante (aprendiz), que, anteriormente, não fora capaz de realizar a ação.

Para tanto, constatamos na transcrição uma colaboração proximal, com interação entre os/as participantes, que nos mostra o desenvolvimento potencial do estudante na partida. Na primeira partida, o estudante não foi capaz de se defender do ataque do “mate pastor”, realizando um simples movimento de uma peça. Só o realizou após uma rápida orientação; encorajado em resolver o problema, solicitou revanche. E com mais atenção, na segunda partida, também foi derrotado, mas não pelo mesmo ataque, de acordo com a fala do próprio estudante no fragmento.

Segundo Sá (2006, p. 116), “o vencido se enriquece mais que o vencedor”. O que, para o jogador mais experiente, é um resultado da partida sem grandes acréscimos, e, para o estudante, uma experiência nova e rica, que motivou a raciocinar, abstrair, desafiar e materializar as ideias planejadas.



Foto 4 – Mediação pedagógica: atividade pré-enxadística

O enriquecimento do vencido, conforme defende Sá (2006), incluiu o repensar o movimento das peças, a abstração quanto às possibilidades de defesa, construção de estratégia, leitura e visualização integral da imagem do tabuleiro, enfim é um gama de acesso em que o jogador (aprendiz) realiza. Esse processo se assemelha e muito à produção do conhecimento hipertextual, defendido por Lévy

(1993, p. 33), que acontece em “[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras”.

Para Rezende (2003 apud PORTUGAL; COUTO, 2003, p. 4), o hipertexto é um sistema que proporciona um “[...] ambiente dialógico em dois sentidos, ou seja, no diálogo com o próprio sistema e também no diálogo com outros usuários”. Logo, verificamos que as possibilidades pedagógicas do xadrez nos dão boas pistas para uma aprendizagem e ensino dialógico, interativo e hipertextual.

Assim sendo, observamos que quem ensina o xadrez espera que seus aprendizes melhorem cada vez mais, alimentando, assim, a afetividade entre educadores/as e educandos/as, no processo de ensino/aprendizagem, de forma dialética e transformadora, com autonomia, dinamismo e articulação entre várias temáticas de áreas do conhecimento, conforme veremos no Fragmento 32 a seguir:

Fragmento 32 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrística 7):

Esta atividade pré-enxadrística relaciona estrutura do tabuleiro com conhecimento geográfico, cujos objetivos é proporcionar que os/às estudantes sejam capazes de:

- Distinguir lateralidade no tabuleiro: esquerda/direita/em cima/embaixo;
 - Identificar os quadrantes do tabuleiro e descrever as respectivas notações algébricas das casas pertencentes a cada quadrante;
 - Identificar Latitude e Longitude a partir do tabuleiro;
 - Identificar localizações de pontos (letras) no mapa mundial a partir da estrutura do tabuleiro; e
 - Identificar diferenças entre fusos horários em diversas partes do mundo.
- Sua metodologia de trabalho envolve a formação de duplas, para a solução dos problemas; utilização de tabuleiro mural para exposição à turma dos seguintes aspectos: lateralidade no tabuleiro, orientada pela rosa dos ventos, identificação dos quadrantes, relação com o mapa mundial, projeções de latitude/longitude; e ilustração do funcionamento do fuso horário.

(Diário de Campo, 09 julho 2010)

O Fragmento 32 ilustra uma atividade pré-enxadrística, a partir do conhecimento geográfico, que desenvolve, a partir do tabuleiro, as mais variadas condições de aprendizagem, objetivando aprofundar e consolidar capacidades dos/as participantes de forma lúdica e interativa, uma vez que, os desafios propostos lhes proporcionaram muitos momentos de extrema satisfação ao solucionarem cada problema. Para tanto, foi uma atividade que impulsionou “[...] uma ação docente mediadora, favorecendo uma interação positiva e produtiva entre o professor e o aluno” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 177).

Cabe ressaltar que a atividade em análise possibilitou aos/às participantes uma busca diversificada e em conexão (tabuleiro mural e objetivos) com a realização de vários acessos ao conhecimento geográfico (rosa dos ventos, mapa mundi). Sendo assim, verifica-se mais uma característica hipertextual do xadrez no processo de aprendizagem/ensino em sala de aula.

Segundo REZENDE (2003 apud PORTUGAL; COUTO, 2003, p. 4), a aprendizagem hipertextual potencializa “[...] uma produção de conhecimento em rede interativa e não linear, em constante interação dos objetos dessa rede que constituem o ambiente dialógico”.

No fragmento a seguir, apresentamos uma avaliação dos/as participantes sobre uma parte da atividade pré-enxadrística, ampliando para outras questões:

Fragmento 33:

E1 (menina): Hoje foi um dia que não gostei, teve muita bagunça na sala e no xadrez, mas gostei do que aprendi. Sei agora localizar no mapa.

E2 (menina): Não quero que o senhor (pesquisador) deixe a gente e vá pra outra turma. O senhor (pesquisador) tá nos ajudando a aprender muitas coisas+.

E3 (menino): O senhor (pesquisador) tem que tirar da sala esses meninos bagunceiros, ++só atrapalha a gente que quer participar, eu aprendi um pouco e se não fosse bagunça, aprenderia mais+.

E4 (menino): Professor, o senhor (pesquisador) tem que conversar com a professora e tirar todos os alunos que tão atrapalhando.

E5 (menino): Mesmo com a bagunça, eu aprendi localizar no tabuleiro e no mapa.

E6 (menina): Professor, se estes meninos continuar eu não venho mais para o xadrez++mais eu gosto muito de participar.

(Avaliação, estudantes, 30 de julho 2010)

Vale ressaltar que esse dia, transcrito no Fragmento 33, foi atípico, pois uma parte do grupo iniciou uma agitação que envolveu quase todo/as, porém, alguns/mas mantiveram-se focados/as no desenvolvimento da atividade conforme suas avaliações apresentadas. Para Sá (2006, p. 116), “[...] outro mérito do xadrez é que ele responde a uma das preocupações fundamentais do ensino moderno: propiciar a possibilidade de cada aluno progredir segundo seu próprio ritmo, valorizando assim a motivação pessoal do escolar”, “[...] mas também para a integração em um grupo social”, no contexto coletivo.

Motivação esta que pode, inclusive, partir dos/as próprios/as estudantes, gerar responsabilidades coletivas, como foi o caso da reivindicação para que o pesquisador permanecesse com a turma, pois tinha mencionado à turma, diante do tumulto generalizado, que procuraria a direção da escola para trocar de turma, porém foi convencido em permanecer com o grupo. É “[...] ouvir o educando e ser ouvido por ele. Esta é a questão crucial do direito à voz que têm educadores/as e educandos/as” (FREIRE, 1997, p. 60, *acréscimo do pesquisador*).

Observamos que o episódio do Fragmento 33 contribuiu para compreendermos o ritmo, a motivação e a responsabilidade dos/as estudantes no seu processo de aprendizagem, ilustrando maduras intervenções de autoavaliação, bem como avaliando o comportamento de seus/suas próprios/as colegas, com proposições e encaminhamentos. Nesse caso, registramos como o jogo transcende as condições puramente frívolas, constituindo-se como motivador da assunção dos sujeitos em relação às suas responsabilidades e atitudes na vida escolar social.

Observamos que a avaliação da atividade pré-enxadrística, do fragmento em análise, tomou caminhos interessantes e complexos. Verificamos, na voz dos/as estudantes, a assunção de responsabilidades e atitudes no ambiente de aprendizagem, pois promoveram um intenso diálogo de convencimento que resultou na decisão do pesquisador de permanecer no grupo. Essa postura nos remete a percebermos o contexto de um “educador/educando [...] dialógico, problematizador” (FREIRE 1987, p. 83-84).

Para a professora participante, a turma representada tem muitos problemas, conforme veremos no fragmento a seguir:

Fragmento 34:

É uma das piores turmas da escola++. Em 17 anos de trabalho na rede (Rede Pública de Ensino do DF), nunca tinha trabalhado com uma turma como essa, vim este ano parar nesta escola e já quero sair. Já comuniquei à direção sobre essa turma, que trata o professor com desrespeito e entre eles (os/as estudantes), nem se fala. Inclusive já falei com os pais dos alunos, mais nada mudou. Sobre minha vontade de sair da escola, estou trabalhando para acontecer no final deste ano.

(Diário de Campo (DC), 06 agosto 2010).

No Fragmento 34, observamos que a professora participante conceitua a sua turma de forma muito crítica, apresenta um desestímulo em continuar trabalhando nessa escola, pois não há, segundo ela, apoio tanto da direção da

escola quanto dos pais, e ainda, ilustra sua revolta pelo tratamento que recebe dos/as estudantes. Por esses elementos, registra-se que sua preocupação em sair é maior que sua disposição em enfrentar o problema.

Conforme as declarações da professora participante sobre agitações e tumultos na turma, eles também ocorreram durante a realização do estudo. Para isso, tomou-se a decisão de se criarem algumas situações, sem que o grupo soubesse, para o jogo de dialógicos, envolvendo estudantes entre si e o pesquisador, mas dificilmente se chegava a um consenso, principalmente entre os/as próprios/as discentes.

Em um dos casos, ameaçou-se trocar de turma, como já mencionado, devido à agitação e tumultos na sala, porém um grupo de estudantes, já percebendo a importância e relevância do trabalho, atuou como mediador do processo, conforme registrado no Fragmento 33, convencendo o pesquisador a permanecer com o grupo. Registra-se que foi uma estratégia arriscada, mas o grupo mediador tornou-se, no período do estudo, mais coeso e envolvido nas atividades.

Na segunda parte da avaliação da professora participante sobre a turma, ela nos trouxe que:

Fragmento 35:

A turma não é toda assim, ainda bem! Tem aqueles que querem aprender, que colaboram. E são estes que salvam a turma.

(Diário de Campo, 06 agosto 2010).

Esse fragmento nos revela que há uma parte da turma mais interessada e comprometida com sua aprendizagem. Nessa contradição, o desafio é procurar superar o problema, o que, para a professora participante, só acontecerá se:

Fragmento 36:

Resgatar a autoridade do professor em sala de aula, diante daqueles alunos que não admitem regras; mas para isso seria necessário o total apoio da direção e dos pais.

(Questionário, professora, 14 março 2011)

Nesse ambiente de conflitos, observa-se que há um nível de enrijecimento nas relações e pouca ação para superá-lo e insuficientes espaços para o diálogo, a ludicidade e a solução dos problemas, conforme aconteceu na experiência transcrita

no fragmento 32. Nesse caso, temos a clarividência de que as “regras do jogo” não podem e nem devem ser unilaterais e verticais, mais sim, construídas coletiva e transversalmente ao processo de aprendizagem.

Ressalte-se que é na visão dos sujeitos essenciais para a existência da instituição escola e com simples estratégias lúdicas que se pode detectar características e, em muitos casos, até soluções para superar os problemas de aprendizagem, de relacionamento e de ensino no contexto em discussão, conforme veremos, no fragmento a seguir, nas avaliações críticas dos/as estudantes sobre o xadrez e os tumultos acontecidos no encontro anterior:

Fragmento 37:

E1 (menina): Professor Melqui, quero dizer que estou vindo porque eu gosto do xadrez e da sua aula.

E2 (menina): Só acho que os bagunceiros não devem vir para o xadrez.

E3 (menina): Os meninos são os que não querem nada com a vida.

E4 (menino): Acho que só deve ficar (*no xadrez*) quem quer realmente participar do xadrez, quem não quer fica na sala com a professora.

E5 (menino): Melqui, muitos só vêm para o xadrez para depois saírem e irem para a quadra engana você e a professora.

E6 (menino): Na aula passada, teve uma bagunça total, foi preciso até o J (supervisor pedagógico) vir aqui, isso é muito mau!

E7 (menino): Tio, eu só sei de uma coisa, eu quero aprender o xadrez.

(Diário de Campo, 06 agosto 2011, *acréscimo do pesquisador*)

Vale ressaltar que essas considerações foram realizadas voluntariamente pelos/as estudantes; uma ação espontânea que aconteceu antes do início das atividades programadas para o dia, e, com muita independência, eles/elas expressaram questões complexas, profundas e com muita maturidade diante da circunstância. Esse foi, portanto, um espaço que permitiu “ouvir o educando e ser ouvido por ele” (FREIRE, 1997, p. 60) com liberdade lúdica e de pensamento.

Nessa manifestação, observamos em cada voz uma reação corporal de satisfação em falar e ser ouvido, pois o que se nota no ambiente escolar é pouco espaço para esse diálogo e reflexões com os/as estudantes. “Esta perspectiva crítica implica em repensar, redescobrir e reconceituar, recuperando vozes (SANTOMÉ, 1998, p. 80), intevozes não lineares, mas cooperativas e interpessoais.

E o mérito desse processo são as experiências educacionais em que os sujeitos falam e são ouvidos, pois o que se revela como contradição é promover aprendizagem em oposição às realidades vivenciadas no ambiente escolar, assim como, transformar a “ludicidade em competição” (ILLICH, 1973, p. 136).

Nesse sentido, quanto mais compartimentado for o ensino, mais o distanciamos do jogo, da brincadeira e do lúdico da aprendizagem. Para Garrido (2001, p. 83-84 apud SILVA, 2010, p. 13), as capacidades emocionais, “[...], exercidas pelo jogo de xadrez em relação à socialização, implicam ganhos imensuráveis para a produção do conhecimento”.

Santomé (1998, p. 73) afirma que a “[...] cooperação entre várias áreas do conhecimento entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos”. Nessa perspectiva, o xadrez contribui com seu “grande valor pedagógico” (SILVA, 2009, p. 58).

Segundo Sá (2006, p. 113), o xadrez em sala de aula enriquece “a aprendizagem do estudante”, “permeando a prática educativa em diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física)”, conforme veremos nos fragmentos a seguir:

Fragmento 38 (Atividade Enxadrística 1):

A oficina (*planejada para dois encontros, sendo esta a segunda etapa*) se constituiu na reapresentação dos *slides* sobre a história do xadrez e a aplicação da atividade de aprendizagem. Abordou a relação entre lendas do *surgimento da xadrez e o conhecimento prévio dos/as estudantes sobre o início da colonização do Brasil*.

Dessa maneira, a atividade objetivou:

- Consolidar a leitura do texto;
- Correlacionar elementos interdisciplinares no aprendizado;
- Ampliar habilidades interpretativas dos/as estudantes;
- Perceber a estrutura da escrita dos/as estudantes; e
- Potencializar o conhecimento dos/as estudantes de forma lúdica.

(Diário de Campo, 03 setembro de 2010)

Fragmento 39:

Questão orientadora da entrevista semiestruturada: consideram que o xadrez contribuiu para aprendizagem em sala de aula? E em que ou em quais áreas do conhecimento?

(12) Estudante 3 (E3) (menino): M. R. C (*iniciais do nome do estudante*), tenho onze anos+ (*pausa curta*). Eu achei muito bom que aprendi mais coisas, e melhorei na escola++ (*pausa longa*). Em tudo!++

- (13) E4: Meu nome é P. V. de P. N.,++ tenho dez anos, é ++ a pesquisa me ajudou bastante no aprendizado e++ eu gostei muito do jogo.
- (14) Pesquisador Entrevistador (PE): Muito bem! Próximo.
- (15) E5: Eu tenho+. Meu nome é B. B. L., tenho onze anos, eu gostei muito da pesquisa porque me ajudou muito na Matemática e++ em Português.
- (16) E4 (menino): Geografia, História++
- (17) E5 (menino): É mesmo!
- (18) E6 (menina): Meu nome é P. M. C. de S., tenho onze anos, e ++, eu acho que valeu a pena fazer xadrez principalmente pro meu aprendizado.
- (19) PE: Vamos especificar do que vocês estão falando de aprendizagem. Consideram,++ sentiram que o xadrez contribuiu nessa aprendizagem de vocês, na aprendizagem escolar, em sala de aula?
- (20) E3 (menino): É, em Matemática, Português e Geografia +, e eu fiquei mais interessado.
- [...]
- (26) E4: O xadrez me ajudou bastante em fazer localizações, né? Identificar latitude, longitude, distância++.
- [...]
- (30) E7: Outra mar... Meu nome é M. A. P., tenho dez anos, eu acho que pode ajudar no trabalho de equipe, por causa que as peças sempre precisa++, precisa de uma ajuda pra acabar o jogo.

(Entrevista, estudantes, 26 novembro 2010)

No Fragmento 38, apresentamos uma parte do planejamento de uma oficina que trabalhou com temáticas interdisciplinares, relacionando o surgimento do xadrez à colonização do Brasil, à adição e subtração, bem como, à prática de leitura. A atividade permitiu que os/as estudantes realizassem mais facilmente operações de transferência de conteúdos e procedimentos (SANTOMÉ, 1998, p. 72). Segundo ele, essa transferência:

Tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (1998, p. 73).

Nessa perspectiva, o Fragmento 39 nos permite inferir que os/as estudantes desenvolvem raciocínios complexos, precisos e bem articulados, revelando características de uma aprendizagem mais global e interdisciplinar, no campo pessoal e atitudinal em sala de aula. Também verificam-se, na entrevista, outras particularidades discentes, como: habilidade para a análise, para a formação de conceitos, bem como, de um pensamento lúdico reflexivo, nesse processo.

Para tanto, os fragmentos 38 e 39 registram características potenciais do xadrez como meio para uma aprendizagem lúdica e interdisciplinar, influenciando “[...] como estratégia para uma maior fluência entre o trabalho teórico e prático” (SANTOMÉ, 1998, p. 80) e potencializando “experiências reais do trabalho em equipe” (Idem, p. 66).

Nesse contexto, essa experiência educativa nos motiva a pensar que a ação educativa no ambiente escolar deve ser permanentemente alegre, criativa, envolvente, reflexiva, mas, acima de tudo, deve respeitar as condições subjetivamente lúdicas que potencializam uma aprendizagem significativa e cognoscente. Dessa maneira, verifica-se que, na dimensão pedagógica, o xadrez alude a pistas para uma prática dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar.

Diante das análises e discussões dos dados, podemos considerar que o objetivo proposto, nessa etapa, foi alcançado. Por conseguinte, acreditamos ter respondido à seguinte pergunta exploratória: “O xadrez, como instrumento pedagógico, promove uma ação educativa que transversaliza ludicidade e produção do conhecimento?”.

Desse modo, essa investigação, ao atingir o objetivo proposto e responder à pergunta exploratória, pode confirmar que a intencionalidade pedagógica com o xadrez impulsiona um ambiente de aprendizagem e ensino dialógico, interativo, hipertextual e interdisciplinar em sala de aula, assim como se registrou nesta etapa, que um ambiente lúdico é muito rico e fértil para uma ação educativa estratégica, horizontal e prazerosa.

4.4 – As estratégias enxadrísticas da prática docente

Nesta última etapa de nossa investigação, analisaremos a dimensão relacional do ensino de xadrez, buscando identificar como a prática docente do pesquisador se baseou na construção de estratégias pedagógicas lúdicas para motivar uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável.

Como forma de fundamentar nossa discussão nesta etapa, dialogamos com as seguintes referências teóricas: Bortoni-Ricardo (2008); Bortoni-Ricardo e Sousa (2006); Brougère (1998); Crest (1985 apud SILVA, 2006); Freire (1987; 1996); González Rey (2006); Kishimoto (2010); Miguel (1994 apud SILVA, 2006); Mitjás

Martinez (1997 apud GONZÁLEZ REY, 2006); Morin (1992 apud BARBIER, 2007); Muniz (2006); Sá (2006); Santos, Martins e Teixeira (2007); PCN's (BRASIL, 1998); e Santomé (1998).

Para nortear nossa investigação nesta etapa, procuraremos responder à seguinte pergunta exploratória: “A aplicação do xadrez em sala de aula potencializa uma prática docente com estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável?”. Para isso, constitui-se como nosso último objetivo: “Desenvolver práticas pedagógicas com o xadrez em sala de aula, propiciando uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável”.

Consoante aos objetivos e à pergunta exploratória, temos a tarefa de confirmar ou desconfirmar a seguinte subasserção: “A dimensão relacional do ensino de xadrez potencializa estratégias pedagógicas lúdicas e propiciam uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “[...] o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Sobre essa questão, não de ordem estritamente pedagógica, percebeu-se uma rotina em sala de aula, conforme veremos a seguir:

Fragmento 40:

O pesquisador, ao observar a quantidade de papéis que estava pelo chão da sala chamou-lhes atenção. Aproveitou para refletir sobre a questão do lixo que produzimos e jogamos em qualquer lugar sem qualquer cuidado, inclusive na rua. Os/as estudantes foram questionados se em suas casas, deixam o lixo por toda a casa, todos/as responderam que “não”. Foram lembrados da situação dos alagamentos do Rio de Janeiro, e pelas reportagens, tais conseqüências, em muitos casos, se davam por ações irresponsáveis do próprio ser humano como, por exemplo, jogar lixo nas ruas inadequadamente. Houve manifestações de alguns/mas estudantes, corroborando com as reflexões apresentadas. Diante disso, se percebeu movimentos discretos na turma em coletar alguns papéis que estavam no chão, destinando-os à lixeira.

(Diário de Campo, 2º Encontro, 16 abril 2010)

O fragmento nos releva que os/as estudantes não são estimulados/as a cuidar do espaço de aprendizagem, muito menos levados/as a pensar que o ambiente é uma representação simbólica da sociedade em que se vive. Essa motivação nos parece ser uma responsabilidade social do/a professor, visando a

“[...] uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz” (MORIN, 1992, p. 21 apud BARBIER, 2007, p. 78).

Entendemos que essa ação em sala de aula se constitui a partir da motivação pela responsabilidade de todos/as em cuidar desse espaço, que é individual e coletivo, conforme o fragmento a seguir:

Fragmento 41:

Uma imagem que chamou bastante a atenção do pesquisador foi que, nesse dia, a sala estava muito limpa, sem papéis jogados no chão, e por isso, todos/as foram elogiados/as pela responsabilidade com o espaço de aprendizagem.

(Diário de Campo, 4º encontro, 30 abril 2010).

De acordo com fragmento, nota-se que o estímulo resultou positivamente no cuidado com a sala de aula, e essa ação nos oferece pistas para uma prática responsável e cotidiana dos/as estudantes, com atitude social em sala de aula de forma permanente, conforme veremos a seguir:

Fragmento 42:

Assim sendo, como aconteceu em todos os encontros do estudo, estudantes voluntários/as contribuíram para a reorganização e limpeza do espaço.

(Diário de Campo, 23º encontro, 25 novembro 2010)

Esse fragmento revela uma experiência voluntária muito interessante em relação às atitudes social e colaborativa dos/as estudantes. Pois, o que inicialmente acontecia em atendimento à solicitação do pesquisador, no transcorrer do estudo, passou a se tornar iniciativas espontâneas dos/as próprios/as estudantes, contribuindo com “a reorganização e limpeza do espaço”.

Esse contexto nos permite visualizar o desenvolvimento de um processo focado na ação-reflexão-ação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48). Nesse sentido, para qualificar mais esse processo, o pesquisador buscou conhecer melhor o contexto relacional dos/as participantes do estudo; para isso, estrategicamente, desenvolveu uma atividade que permitiu alcançar tal meta, conforme seguir:

Fragmento 43:

Antes do encerramento do horário escolar, foi solicitado aos/às estudantes que formassem uma roda, no centro da sala, e que se dessem às mãos. Para nossa surpresa, houve muita dificuldade em fechá-la, pois os/as estudantes tiveram resistências em pegar nas mãos dos/as colegas. Levou-se um tempo para que a roda se fechasse, mas conseguimos. Ao fechá-la, a orientação foi que representássemos o que aconteceu no “jogo das palavras” (atividade desenvolvida neste dia), em colaboração iríamos conectar, por meio das mãos, nossas energias.

Desse modo, a corrente iniciaria pelo pesquisador que apertou a mão do/a estudante imediatamente à sua esquerda, de modo que ele/a apertaria a do/a subsequente à sua esquerda e, assim, sucessivamente até a mão direita do pesquisador receber o aperto, completando a corrente colaborativa.

[...]

Ao final, alguns/mas estudantes elogiaram o jogo de palavras, comentando que se tivesse outra atividade dessa maneira, queriam participar.

(Diário de Campo, 3º encontro, 23 abril 2010).

O fragmento nos mostra um contexto relacional complexo, com bastantes problemas, em que grande parte dos/as estudantes não percebe o/a outro/a como colaborador/a de sua aprendizagem, muito menos digno/a para receber um aperto na mão. Essa experiência nos permite concluir que esse distanciamento acirra, em grande medida, a competição e desentendimentos em sala da aula, como tem ocorrido com frequência. Porém, notamos que a atividade foi importante e lúdica para boa parte da turma.

Para González Rey (2006, p. 34), “[...] emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos das atividades humanas”. Nessa perspectiva, procurou-se, na prática pedagógica do estudo, potencializar atividades que despertassem emoções com responsabilidades e colaboração entre os sujeitos nesse processo de aprendizagem, conforme veremos a seguir:



Foto 5 – Produção coletiva do tabuleiro

Fragmento 44:

O planejamento se constituiu em realizar desafios no tabuleiro de xadrez com os/as participantes, autorizados/as por seus pais/responsáveis legais, em dupla, a partir dos jogos pré-enxadristicos: “8 Rainha no tabuleiro;

Batalha entre Peões; 4 cavalos; Passeio do Cavalo” (MARCELINO, 2000), cujos objetivos consistiram em:

- Estabelecer o primeiro contato, de grande parte dos/as participantes com o tabuleiro e peças;
- Apresentar algumas peças e seus movimentos aos/às participantes;
- Desenvolver momentos lúdicos, com trabalho coletivo para formulações de raciocínio lógico e estratégico na solução de problemas no tabuleiro.

(Diário de Campo, 4º encontro, 30 abril 2010).

O fragmento apresentado ilustra que o pesquisador, no planejamento da atividade, procurou proporcionar, por meio de jogos pré-enxadrísticos, ao conjunto de participantes, familiaridade com o tabuleiro e suas peças, pois grande parte deles/as, apesar de já terem visto um tabuleiro, nunca tiveram contato com ele. Além disso, oportunizou um ambiente de trabalho coletivo, com momentos de intensa concentração e ludicidade, pois os desafios proporcionam, ao mesmo tempo, diversão e concentração.

Para Mitjans Martinez (1997 apud GONZÁLEZ REY, 2006, p. 41), é “[...] mediante as ações e reflexões do professor, que há o envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O aluno, e não o professor, é quem é sujeito do processo. O professor é o facilitador da aprendizagem”. De fato, observamos na experiência que essa tarefa oscilou entre o planejamento e a aplicação da atividade, em que a preocupação do pesquisador em possibilitar um ambiente para a autonomia subjetiva na solução dos desafios propostos foi permanente, autonomia que repercutiu na garantia de decisão individual dos/as estudantes de participarem dos encontros do estudo, como podemos perceber na transcrição do fragmento a seguir:

Fragmento 45:

Foi acordado entre o pesquisador e a professora participante que, em cada encontro do estudo, se consultaria os/as estudantes, os/as autorizados/as por seus pais/responsáveis legais, quem, voluntário/a e autonomamente, participaria das atividades do dia.

(Diário de Campo, 6º encontro, 14 maio 2010).

A partir do fragmento, podemos inferir que esse espaço “[...] possibilita que o aprendiz (*estudante*) possa sistematicamente estar se reavaliando e ao mesmo tempo avaliando as conseqüências de suas atitudes, aumentando desta forma a sua responsabilidade social” (SANTOS; MARTINS; TEIXEIRA 2007, p. 4, *acréscimo nosso*) no contexto de sua aprendizagem, com mais liberdade e autonomia.

Para tanto, essa proposta nos remete a pensar que uma ação docente social e colaborativa deve em sua prática propiciar aos/às estudantes “[...] situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva” (BRASIL, 1998, p. 46), compreendendo que uma decisão por esses caminhos sugere romper com os valores e as orientações de um processo educativo focado na transmissão de conhecimentos, na neutralidade, enfim, na verdade unilateral docente.

Nesse sentido, compreendemos que, construindo meios estratégicos, possibilitaremos aos sujeitos, de forma dialógica, compartilhar entendimentos para a solução de problemas no contexto da sala de aula, conforme veremos no fragmento a seguir:

Fragmento 46:

Ao iniciar as orientações para a resolução das questões da atividade, iniciou uma agitação na turma, promovendo dispersão na sala, impossibilitando a continuidade das orientações. Foram identificados dois estudantes responsáveis pela dispersão. Dessa forma, estabeleceu-se uma conversa em que se deixou claro que não eram obrigados a permanecerem no estudo. E que, se quisessem, poderiam retornar à sala de aula, porém, se ficassem, teriam que colaborar.

Em seguida, a turma foi informada sobre a conversa realizada com os estudantes, em que surgiram várias opiniões defendendo mandá-los de volta para a sala. Pela exaltação do grupo, o pesquisador interveio refletindo que toda decisão deveria ser tomada apenas quando se esgotasse o diálogo. Logo, como não houve consenso, o pesquisador decidiu pela permanência dos estudantes no espaço.

(Diário de Campo, 7º encontro, 21 maio 2010)

O fragmento nos mostra a disponibilidade do pesquisador em discutir, ouvir e dialogar com os/as estudantes sobre o conflito que surgiu no decorrer do encontro. O ambiente para o debate foi uma estratégia do pesquisador, como forma de observar suas reações e reflexões do grupo, bem como garantir a voz deles/as frente à situação. Porém, como não houve consenso, optou-se pela intervenção docente, por considerar que a euforia interferiu diretamente em suas deliberações.

Observa-se que o pesquisador, por mais que se disponha em romper com a conduta tradicional, demonstra limitação quando deliberou sobre a permanência dos estudantes. Porém, o importante dessa experiência foi perceber esses resquícios e procurar superá-los “[...] de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 42).

Isso favorece a construção de uma prática educativa que vise à “autonomia do ser do educando”, com ações pedagógicas que tenham compromisso com essa perspectiva, conforme transcritas no trecho seguinte:

Fragmento 47 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrística 4):

Como forma de promover um trabalho colaborativo entre os/as participantes, orientou-se que formassem duplas para a resolução das questões. Algumas duplas tiveram dificuldades em solucionar as questões.

O que se identificou de dificuldades em resolver as questões, pelas duplas, foram: a falta de interação entre si, pois, ficou claro a disputa para resolver a questão sem aceitar a contribuição do/a outro/a ou, ainda, a dispersão de um/a ou do outro/a na tarefa.

Neste caso, o pesquisador interveio, contribuindo em alguns itens, até a dupla apropriar a lógica da resolução. Em seguida, observou-se que desenvolveram com habilidade os demais itens. Desse modo, percebeu-se que a cada resolução, dos itens seguintes, vibravam quando se confirmava que tal resposta estava correta.

Outras duplas tomaram a responsabilidade de solucionarem os itens da atividade de forma autônoma, sem a contribuição do pesquisador. Tais duplas inclusive, ao concluírem suas tarefas, colaboram com outras, na solução das questões, com interação solidária.

(Diário de Campo, 7º encontro, 21 maio 2010)

Esse relato se refere a uma atividade pré-enxadrística constituída por duas questões, conforme indicação do apêndice. A primeira consistiu no preenchimento das notações algébricas no tabuleiro; a segunda, em responder questões a partir de temáticas de História e Geografia com o auxílio de um tabuleiro, trabalhando com o movimento do cavalo.

O fragmento nos mostra que as duplas com maior interação dialógica e com interação respeitosa em relação à opinião do/a outro/a na solução da tarefa foram as que obtiveram melhores resultados. Por conseguinte, raciocinaram com mais rapidez e facilidade para alcançarem os resultados do desafio. Por outro lado, observou-se que, quando essa condição não aconteceu, o pesquisador contribuiu com a dupla, oferecendo mais pistas para resolver os itens da atividade.

Para tanto, adotou-se uma postura política em saber atuar quando necessário, não de forma paternalista, mas com intencionalidade e respeito, estimulando-os/as a construir e desenvolverem suas próprias possibilidades.

Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] é o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte”. Ou seja, é o bom

senso e a responsabilidade do pesquisador que formaram parte de sua conduta desde a elaboração da atividade à prática pedagógica em si, procurando sempre intervir e desenvolver um atendimento mais próximo daqueles/as que tinham mais dificuldades em desvendar os desafios propostos, conforme relato a seguir:

Fragmento 48 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrísitca 5):

A atividade constituiu em identificar funções, definições, características e nomes de ossos do esqueleto humano no tabuleiro, levando em conta os movimentos das peças e os números que aparecem na figura da estrutura óssea do corpo humano.

[...]

A atividade objetivou:

- Ampliar o conhecimento quanto ao movimento de peças no tabuleiro;
- Promover a interação na solução de problemas no tabuleiro;
- Possibilitar a agilidade do raciocínio quando se trabalha com mais de uma peça no tabuleiro;
- Promover a aprendizagem sobre a estrutura óssea humana, de forma lúdica.

Os/as estudantes tiveram a liberdade de formar as duplas, apenas foram orientados/as que, nesta formação, levassem em conta o critério da afinidade entre eles/as.

[...]

Após as orientações para a solução dos problemas, os/as participantes foram orientados/as a solicitarem a contribuição do pesquisador quando necessário.

[...]

Os instrumentos usados para o desenvolvimento da atividade: uma réplica da estrutura óssea do corpo humano e tabuleiro mural.

(Diário de Campo, 8º encontro, 28 maio 2010)

A atividade transcrita nesse fragmento propunha os seguintes desafios de ordem interpessoal: tornar uma atividade de aprendizagem um instrumento maior de aproximação entre os/as estudantes, bem como impulsionar a coletividade na ação, com ludicidade, levando em conta o conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Observamos que, no início da atividade, alguns/mas não sabiam por onde começar, porém, após rápida mediação do pesquisador, mesmo com 40% (8 estudantes) do grupo dispersos, as demais duplas solucionaram os problemas propostos sem dificuldade.

No transcorrer da atividade, as duplas mais agitadas (4), ao se darem conta de que as demais estavam concentradas e desenvolvendo as questões propostas, resolveram, sem que o pesquisador interviesse, assumir suas tarefas. Esse evento nos revela que a estratégia foi significativa para o contexto em discussão.

Pôde-se perceber que, nesse dia, os/as 21 participantes, em duplas, interagiram bastante para a solução dos problemas no tabuleiro. Observou-se que debatiam entre si outros nomes e funções da estrutura óssea, apontando para seu próprio corpo e, quando tinham dúvidas, perguntavam ao pesquisador. Foi um rico espaço interativo e colaborativo. Além disso, observou-se que a relação dimensional do ensino do xadrez proporcionou um ambiente coletivo e bastante lúdico. A atividade contribuiu tanto para a sociabilidade quanto para a alegria e satisfação das duplas quando resolviam as questões propostas.

Nesse sentido, observamos que a temática e a proposta de trabalho foram fundamentais para tornar a atividade significativa e envolvente. Como afirma Freire (1996, p. 15), deve-se trabalhar “[...] com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”.

Nessa perspectiva, podemos concluir que o planejamento de estratégias se torna significativo e lúdico para os/as participantes, a partir da sensibilidade docente em observar o contexto relacional e perceptivo do grupo, conforme veremos em suas avaliações a seguir:

Fragmento 49 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrística 6):

Estudante 1 (menina): Hoje foi muito bom, podemos fazer as atividades com maior rapidez e concentração. Melqui, você poderia me dar todos esses exercícios. *(foi confirmado que no encontro seguinte passaria à estudante todas as atividades já desenvolvidas).*

E 2 (menino): Tio Melqui, achei muito bom hoje, sem bagunça.

E 3 (menino): É para chamar o professor pelo nome dele, ele já pediu+. O único dia que não vou faltar é na sexta-feira (defesa de uma estudante do meu pedido).

E 4 (menina): A atividade foi muito fácil, mas aprendi alguma coisa.

E 5 (menino): Mesmo não sendo desta sala, vou pedir para a professora me liberar para vir na próxima sexta (nossa visitante).

E 6 (menina): Hoje foi melhor que outros dias.

E 7 (menina): Hoje gostei muito dos exercícios.

(Avaliação, estudantes, 9º encontro, 11 junho 2010)

O Fragmento 49 revela, segundo os/as participantes, um processo de aprendizagem significativo, satisfatório e lúdico; desse modo, parece-nos ser esse um caminho importante como estratégia pedagógica que impulsiona, além do que sinalizaram os sujeitos: o envolvimento, o interesse, a satisfação, o envolvimento e a responsabilidade estudantil, com mais consciente. Por isso, acreditamos que esse

processo promoveu compromissos pedagógicos coletivos, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, ao ficar claro que são os/as protagonistas da aprendizagem quem avalia e aponta pistas para novas atividades. Dessa forma, essa perspectiva nos permite concluir que esse é o melhor caminho para se promover o diálogo entre a ludicidade e a educação.

Para Santomé (1998, p. 72), “[...] uma estratégia de ensino e aprendizagem que adote a perspectiva pluridisciplinar permite que os alunos realizem mais facilmente operações de transferência de conteúdos e procedimentos”.

Desse modo, verifica-se que há um aumento de compromisso dos/as docentes quando eles/as percebem que suas estratégias procedimentais motivam maiores interesses dos/as estudantes, além de seus envolvimento e apropriação do conteúdo na produção de seu conhecimento. Para tanto, essa dinâmica nos permite visualizar que “[...] o estado de ambas se vê modificado como resultado de tal interação” (MIGUEL, 1994 apud SILVA, 2006, p. 45).

A partir de Kishimoto (2010), verificamos que a situação de jogo proporciona que os/as jogadores/as se tornam sujeitos na tomada de decisões, elevando suas compreensões quanto à assunção e decisão em seu processo de busca e construção do conhecimento, a partir de suas abstrações, interagindo no espaço entre o tabuleiro e a aprendizagem. Para Sá (2006, p. 116), “[...] o ensino enxadrístico pode inverter a relação professor-aluno, colocando em xeque as hierarquias instituídas na sala de aula”.

A seguir, apresentaremos uma vivência que bem evidencia a materialidade das reflexões citadas anteriormente:

Fragmento 50 (Apêndice IX: Atividade Pré-enxadrística 7):

O pesquisador indicava no tabuleiro mural uma casa e solicitava que cada participante, oralmente, dissesse a localização exata da casa, se a mesma se encontra a leste (lado direito), a oeste (lado esquerdo), ao norte (acima) ou ao sul (abaixo), tendo como referência as linhas imaginárias traçadas na figura da atividade de aprendizagem, e, ainda, se a casa estava na latitude positiva ou negativa, assim como para a longitude. Logo, cada acerto era acompanhado por vibrações de alegria.

(Diário de Campo, 10º encontro, 09 julho 2010)

A transcrição apresenta a consolidação de uma atividade pré-enxadrística, em que se trabalhou o conhecimento geográfico, trabalhando a percepção abstrata e a agilidade no raciocínio, com mediação por meio do tabuleiro mural. Entendendo

esta última como tecnologia interativa que, para Crest (1985 apud SILVA, 2006, p. 38), “[...] tem um papel crucial na emergência da interatividade. [...] Ela pode transportar disposições mais complexas fundamentais para a expressão da interatividade”.

O interessante no desenvolvimento da atividade transcrita, no Fragmento 50, foi sua dinâmica, pois conseguiu mobilizar todos os/as participantes, que, mesmo com muita euforia, concentravam-se, e com abstração, identificavam adequadamente a casa indicada no tabuleiro mural.

A partir dessa atividade, observamos que a dimensão relacional no ensino do xadrez impulsiona um grau de interatividade entre o pesquisador e seu compromisso com a transposição de conteúdos, que se transforma imediatamente em estratégias pedagógicas, em que seus resultados mostram-se surpreendentes, na medida em que os/as participantes se divertem e resolvem questões, previamente elaboradas e planejadas, aprendendo os conteúdos, facilitados pelo uso de tecnologias e outros meios, conforme veremos a seguir:

Fragmento 51:

Metodologicamente, a oficina desenvolveu a leitura coletiva de um fragmento do texto *Ilíadas*, de Homero (1950), como forma de contextualizar uma das possibilidades de surgimento do xadrez; a identificação de expressões ou palavras desconhecidas pelos/as estudantes para impulsionar a interpretação do texto; exposição por *slides* da história do xadrez. Ao final, realizou-se um diálogo com o grupo sobre o recorte histórico que trata de uma das lendas do surgimento do xadrez (a Guerra de Tróia).

Para isso, foram usados os seguintes equipamentos: computador (*lap top* – pessoal do pesquisador) e *data show* (da própria escola).

(Diário de Campo, 13º encontro, 27 agosto 2010)

Fragmento 52:

[...] foi distribuído para a turma o Caderno de Orientações para Xadrez nas Escolas (SÁ; TRINDADE; LIMA FILHO; SOUZA, 2008?) com orientações para que cada estudante lesse uma parte do caderno.

A proposta foi imediatamente questionada pelo grupo e houve duas propostas: alguns/mas defendiam que a leitura fosse de todos/as juntos/as e os/as outros/as defendiam que fosse de acordo com a proposta do pesquisador. Dessa maneira, foi realizada uma votação, em que os/as estudantes tinham que levantar a mão para votar, que resultou, conforme a seguir:

1-Para a leitura, cada um/a com dois parágrafos, obteve 11 votos (proposta vencedora).

2-E para a leitura, todos ao mesmo tempo, obteve 6 votos.

(Diário de campo, 17º encontro, 1º outubro 2010)

Percebemos nos dois fragmentos descritos que as atividades propostas passam pela construção de estratégias prévias focadas na leitura coletiva, para a apropriação do significado de palavras desconhecidas, interpretação de texto, transversalizadas pela história do surgimento do xadrez, por meio do uso de tecnologias, não como estruturas centrais, mais sim como instrumentos impulsionadores do processo de aprendizagem. Ademais, proporcionou a participação e a decisão dos/as estudantes sobre a forma como desejavam o desenvolvimento da leitura.

Para tanto, os exemplos ilustram que o trabalho pedagógico com uso de tecnologias impulsiona um ensino mais dinâmico e uma aprendizagem mais envolvente e participativa. De fato, uma estratégia de ensino com uso desses instrumentos (tabuleiro, slides, texto) facilita muito a exposição dos conteúdos, bem como produtivos resultados na aprendizagem, conforme veremos as avaliações dos/as próprios/as participantes, a seguir, a respeito de uma atividade pré-enxadrística que abordou o conhecimento geográfico:

Fragmento 52:

E8 (menina): Não sabia que poderia saber as horas em um lugar sabendo a de outro.

E9 (menina): Acho que aprendi com facilidade.

E10 (menino): Melquisedek, você poderia me passar todos os exercícios de xadrez, que aplicou com a gente.

E11 (menino): Não sabia que descobrir fuso horário fosse tão fácil, gostei!.

E12 (menino): Hoje foi supimpa!

(Avaliação, estudantes, 12º encontro, 06 agosto 2010)

A atividade descrita consistiu em uma leitura coletiva do texto, de modo que cada estudante se responsabilizou por um ou dois parágrafos, lendo-o(s) em voz alta, com a tarefa de identificar palavras desconhecidas, como forma de impulsionar a interpretação e a compreensão textual.

Desse modo, após esse processo, foram destacadas palavra e expressões, possibilitando um processo de andaime, por parte do pesquisador, na transposição do conteúdo e na sua apropriação pelos/as estudantes, conforme o Fragmento 53 a seguir:

Fragmento 53:

Palavras ou expressões	Mediação do pesquisador/apropriação
Cidade mitológica	Uma cidade criada pela literatura que simboliza o cenário onde acontece um episódio (cidade de Troia). Contestaram: então esta história pode não ser verdade.
Aqueus	Foi solicitado que relessem o 2º parágrafo. Grande parte identificou que “eram os povos que hoje conhecemos como os gregos”.
Missão diplomática	Quanto o representante de um povo ou nação viaja para outro país com o objetivo de tratar de negócios, de acordos, de política, dentre outros assuntos. Exemplificaram: quando o presidente do Brasil vai à Argentina.
Naus	Contextualização das embarcações comandadas por Cabral para se chegar às Índias, que tinha sob seu comando “Naus” e “Caravelas”. Identificaram que Naus eram os grandes barcos e caravelas os menores.
Estratagem	Construção de uma estratégia que se aplica em uma situação de guerra. Disseram: Foi o cavalo de Troia para invadir Troia.

(Diário de Campo, 13º encontro, 27 agosto 2010)

Observa-se nesse extrato que a mediação, que Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 177) chamariam de práticas de andaimes, resultou em uma boa e rápida apropriação por parte dos/as estudantes no entendimento das palavras e de expressões identificadas no texto. Esse processo, segundo as mesmas autoras, ilustra que “[...] a prática da andaimagem favorece uma interação positiva e produtiva entre professores e alunos, resultando em um elemento facilitador de sua mediação pedagógica”.

Nesse sentido, percebe-se no Fragmento 53 que a ação pedagógica promoveu um espaço intenso de colaboração, pois as apropriações se deram sempre com um/a estudante contribuindo com o/a outro/a que não finalizava ou complementava o significado. Pôde-se verificar que, com desenvoltura, os/as participantes decodificavam o significado de cada palavra ou expressão.

Para Muniz (2006, p. 151), essa dinâmica nos ajuda a compreender que “[...] antes de dar início ao processo da aprendizagem propriamente dita, existe aí um momento de apropriação, de sedução, de compreensão e de interpretação do objeto de mediação pensado e produzido pelo professor”.

Como forma de confirmar essa asserção trabalhada pelo autor, apresentamos mais um extrato do Diário de campo a seguir:

Fragmento 54:

No início dos trabalhos, foi solicitado a todos que recuperassem o que se trabalhou no encontro anterior. Aconteceu uma verdadeira chuva de memórias, em que cada qual queria fazer seu relato, enfim, muitas questões apareceram, conforme veremos a seguir:

E1 (menino): A rainha é peça mais forte no tabuleiro e vale 9 pontos.

E2 (menino): Ela pode fazer todos os movimentos, menos o movimento do Cavalo, não é isso professor? (Foi sinalizado positivamente).

E3 (menina): Professor, não é que o peão pode se transformar em outra peça mais forte e também na Rainha? (Foi confirmado).

E4 (menino): Eu só sei que o Cavalo é a única peça que pode pular outra.

E5 (menina): Professor, o senhor falou que o tabuleiro tem uma forma para colocar as peças? (Foi esclarecido: casa branca h8 do lado direito do/a jogador/a).

E6 (menino): Aprendi que o Rei não tem nenhum ponto, mas tem que proteger ele, senão perde o jogo.

E7 (menina): Aprendi que o jogo da velha representa o xeque-mate.

E8 (menino): Melqui, tô aprendendo a dar o xeque-pastor.

E9 (menino): Sei que uma partida pode ser resolvida pelos pontos.

(Diário de Campo, 17º encontro, 1º outubro 2010).

Nessa transcrição, verificamos que os/as estudantes já demonstram compreensão quanto às regras básicas do xadrez, demonstrando que estão preparados/as para se lançarem no mundo do tabuleiro, inclusive com habilidades para interpretar temas da vida real, conforme veremos a seguir:

Fragmento 55:

Nessa oficina se trabalhou a apresentação do filme “O xadrez das cores” (MIRANDA, 2004), com tradução da linguagem, por meio de uma atividade, que abordou questões relacionadas ao filme. A oficina visou:

- Observar a visão dos/as estudantes acerca do racismo;
- Promover o debate e a reflexão sobre o racismo;
- Perceber a visão de classe dos/as estudantes; e
- Motivar a reflexão sobre o respeito à diferença.

Para a realização da oficina, foram utilizados uma TV com equipamento de DVD (da escola), um disco (filme), um computador (*lap top*) e material didático (atividade de aprendizagem). Para a realização da oficina, foi liberada a Sala de Artesanato da escola

(Diário de Campo, 18º encontro, 08 outubro de 2010)

A atividade transcrita no Fragmento 55 forma parte de uma atividade enxadrística que motivou uma tradução de linguagem sobre a questão do racismo

em nossa sociedade, a partir do filme “O xadrez das cores”, que promoveu um bom e interessante debate no grupo de estudantes.

Por meio da atividade, podemos observar que a visão do grupo acerca da constituição racial brasileira é bastante competente. Ela foi caracterizada como formada por pardos, negros e brancos. E, ainda, coletivamente, o grupo chegou à seguinte conclusão, com mediação do pesquisador: “o Brasil é formado pelas etnias: portuguesa, negras e indígenas”.

Solicitou-se que o grupo identificasse uma conduta racista; apareceram as seguintes expressões: “quando uma pessoa maltrata outra”; “se achar melhor que outra”; “quando ela se considera superior a outra”; “acho que é quando despreza outra pessoa”; e “quando despreza outra pessoa porque uma é negra”.

Ressalte-se que, em várias partes do filme, o grupo/plateia vibrou, quando a empregada aprendeu a jogar e quando venceu a partida contra sua patroa. Sobre essa questão, foi esclarecido que a personagem negra desejou enfrentar a mulher branca não para se vingar, mas para ilustrar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Para Brougère (1998, p. 194), esse processo representa “[...] um processo de socialização que prepara a criança a assumir seu lugar nessa sociedade” e, principalmente, no espaço em que realiza a sua aprendizagem, conforme veremos no fragmento a seguir:

Fragmento 56:

Com a roda fechada, a orientação foi que todos/as, um de cada vez, pudessem, voluntariamente, avaliar seu comportamento em sala e sua participação na pesquisa:

E1 (menino): Eu sou bagunceiro, mas tiro notas boas, e também me interessava muito pelo xadrez.

E2 (menina): Meu comportamento é bom, mas tem uns meninos da sala que ninguém aguenta.

E3 (menino): Não sou comportado, mas tiro nota. No xadrez procuro me destacar no aprendizado.

E4 (menino): Sou tranquilo na sala, faço todas as tarefas que a professora passa. E aqui, no xadrez, gosto de participar.

E5 (menina): Faço meus deveres na sala e em casa. Minhas notas também são boas. E no xadrez, eu estou gostando de tudo o que é passado, também faço todos os deveres do xadrez.

E6: (menina): Professor, a professora disse que eu estou indo bem e que vou passar. No xadrez, acho que também estou bem, estou aprendendo alguma coisa.

(Diário de Campo, 18º encontro, 08 outubro de 2010)

Para tanto, nas autoavaliações do Fragmento 56, percebe-se uma situação de amadurecimento dos/as participantes em relação ao início do estudo, motivados/as por uma prática pedagógica consciente de que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens (mulheres) se educam entre si, mediatizados pelo mundo (em sala de aula)” (FREIRE, 1987, p. 68).

Como forma de romper com o monologismo, procuramos dialogar com estratégias e alternativas de movimentos para superar as conclusões imediatas dos/as participantes na construção de ações mais seguras e concretas, para consolidar o processo de aprendizagem do xadrez por meio de um torneio, conforme avaliações a seguir:

Fragmento 57:

Antes de saírem da sala, os/as estudantes, motivados/as pelo pesquisador, avaliaram a atividade do dia, conforme abaixo:

E3 (menino): Hoje me senti bem, já ganhei duas partidas, vou me esforçar para ganhar o torneio.

E1 (menina): Pensei que não ia ganhar nunca uma partida de xadrez.

E11 (menina): Perdi uma partida, mas ainda tenho uma chance, gostei de jogar, Melqui.

E17 (menino): Empatei a partida, estava indo bem, vacilei em uma jogada, por isso empatei e também pelo horário que tocou.

E12 (menino): Eu estou animado, viu professor Melqui, com minhas estratégias infalíveis.

E13 (menina): Não estava muito concentrada, por isso perdi a partida.

E16 (menina): Eu me saí bem, foi muito bom ganhar.

E15 (menina): Professor Melqui, o senhor tem que pedir para os meninos ficarem quietos, nessa bagunça, não dá para a gente se concentrar, perdi a partida.

E9 (menino): Também professor, eu fui jogar com o melhor da sala, por isso fui eliminado.

(Diário de Campo, 21º encontro, 05 novembro 2010)

Fragmento 58:

Desse modo, solicitou-se ao grupo que realizasse uma avaliação do dia, expressa conforme abaixo:

E12 (menino): Não acreditava que tinha chances de ganhar o torneio, fui campeão e gostei muito do torneio e da pesquisa.

E17 (menino): Eu não tô nem acreditando que fiquei em segundo lugar.

E3 (menino): Hoje eu não estava muito concentrado, perdi por vacilo, pelo menos ganhei o livro, era o que queria.

E18 (menino): Melqui, tenho que estudar mais as estratégias do xadrez.

E16 (menina): Melquisedek, para mim, foi muito bom, mesmo saindo rápido do torneio, mas gostei muito.

E11 (menina): Professor, quando a gente jogava, os meninos não deixava a gente pensar e aí saí rápido do torneio.

E15 (menina): Eu achei o torneio muito bom, se tivesse outro torneio, eu jogaria de novo.

(Diário de Campo, 23° encontro, 25 novembro 2010)

Esses fragmentos revelam a percepção e a autoavaliação dos/as participantes no torneio, ilustrando: satisfação, autoestima, autocrítica, animação, reconhecimento, realização, além de concentração, mas também falta dela. Considerações que acreditamos fundamentais para um processo de aprendizagem e ensino estratégico e lúdico. Neste sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica se deu de forma comprometida, não apenas direcionada ao estudo, mas também na preparação de cada atividade direcionada, como forma de potencializar uma aprendizagem e ensino de xadrez colaborativo e socialmente responsável.

Dessa forma, consideramos ter alcançado nosso objetivo, respondendo nossa questão exploratória: “A aplicação do xadrez em sala de aula potencializa uma prática docente com estratégias pedagógicas lúdicas que propiciam uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável?” E confirmando nossa subserção: “A dimensão relacional do ensino de xadrez potencializa estratégias pedagógicas lúdicas e propiciam uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável”.

Diante do exposto, acreditamos que a dimensão relacional do ensino do xadrez potencializa uma compreensão pedagógica de reconhecimento da subjetividade colaborativa e social de seus/suas aprendizes, impulsionando assim afetividade e diálogo entre educadores/as e educandos/as, em uma educação de forma dialética e transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO

Movimentar uma peça pensando na integralidade do tabuleiro é importante, efetuar um lance que consiga impulsionar uma excelente jogada do/a seu/sua adversário/a é excepcional, logo, sua próxima jogada terá que ser dialeticamente extraordinária (Autoria própria).

Este estudo movimentou-se pela complexa realidade do ambiente escolar, visando perceber a construção de uma pedagogia do e pelo xadrez no contexto escolar (aprendizagem e ensino); a discussão sobre sua inclusão no currículo escolar, a partir de suas potencialidades pedagógicas; sua dimensão lúdica pedagógica, como instrumento estratégico no processo de aprendizagem e ensino de forma dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar, bem como a prática docente do pesquisador que se baseou na construção de estratégias pedagógicas lúdicas para motivar uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável.

Nossa pesquisa-ação foi realizada no ano letivo de 2010, em uma escola, de Ensino Fundamental, que já foi cenário de estudo do pesquisador, na graduação acadêmica. Sua inserção nesta investigação se constituiu como sujeito e objeto, em que se investigou a própria prática pedagógica.

Para tanto, esse processo possibilitou desenvolver observações em sala de aula e no ambiente escolar, conversas com a professora participante, com os/as estudantes participantes, contato indireto com os pais e/ou responsáveis legais e uma atuação pedagógica direta do pesquisador, assim como sua imersão nessa realidade educativa, com o compromisso de alcançar as metas propostas.

Esse desafio norteou-se pela crença de que é possível conjugar o aprender com o brincar, a reflexão com o jogo, o diálogo com o lazer, ou seja, construir o conhecimento de forma lúdica e coletiva.

Como base de análise do estudo e dos instrumentos já mencionados, o objetivo geral proposto foi: “Investigar a prática docente com o uso do xadrez na construção de estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar”.

A partir do delineamento do objetivo geral, postulou-se a seguinte asserção geral: “O uso do xadrez em sala de aula impulsiona um ambiente promissor para a construção de estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem

dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar, além de colaborativa e socialmente responsável”.

Como forma de alcançar o objetivo proposto, o desafio é responder às perguntas exploratórias e confirmar as subserções. Discutiu-se, a princípio, a pedagogia do e pelo xadrez como forma de analisar se o contexto motiva ou limita sua prática em sala de aula. E, a partir da análise de fragmentos do Diário de Campo, algumas pistas puderam ser consideradas.

Nossa primeira pergunta exploratória questionava: “A preparação/formação docente para o uso do xadrez em sala de aula impulsiona uma aprendizagem e ensino lúdico e dialógico?”. Nesse caso, pôde-se perceber que a condição formativa docente é elementar para uma aprendizagem e ensino lúdico e dialógico em sala de aula, conforme a seguir:

1. **Em relação à professora participante:** é professora da Rede Pública de Ensino do DF há 17 anos, com preparação e formação para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua percepção sobre as potencialidades pedagógicas do xadrez é clara, inclusive ressalta que ele pode contribuir e muito com a aprendizagem escolar, porém identificamos que ela não tem domínio sobre o xadrez, tornando comprometida a dimensão relacional para seu ensino em sala de aula, e que a realidade de sua atuação pouco contribui para que supere essa contradição. Dessa forma, constatamos que sua preparação e formação docente, sem o conhecimento, domínio e sem motivação para formação continuada, não se constituem fatores para o ensino do xadrez em sala da aula.
2. **Em relação ao pesquisador participante:** nesse caso, identificamos que ele tem condições, a partir de sua formação e preparação, para fazer uso do xadrez em sala de aula, impulsionando uma aprendizagem e um ensino lúdico e dialógico. Nesse caso, ressaltamos que o pesquisador desenvolve estudos sobre o xadrez desde sua graduação, em 2007, defendendo sua monografia com o tema, além de ser um mediano enxadrista.

A partir das dimensões apresentadas, podemos reafirmar que uma prática pedagógica com uso do xadrez em sala de aula impulsiona uma aprendizagem/ensino lúdica e dialógica. E ainda, observamos que, com essa prática, os/as estudantes são permanentemente motivados/as, envolvidos/as, dispostos/as, descontraídos/as, dialogando entre si e com o processo de aprendizagem, solucionando e avaliando as atividades, revelando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Para tanto, ao respondermos à pergunta exploratória, predispomo-nos a refletir que há uma necessidade emergencial em discutir a questão, a partir do que pensam os sujeitos pedagógicos da comunidade escolar sobre atividades lúdicas e educação, como forma de romper com o estigma de que não se pode integrar o frívolo e o sério (BROUGÈRE, 2002, p. 9) para um processo educativo significativo e de qualidade.

Nossa segunda pergunta exploratória consistiu em questionar: “Os sujeitos da comunidade escolar têm discutido a inclusão do xadrez no currículo escolar?”. Nessa etapa, identificamos que, no seio da comunidade escolar, os sujeitos participantes do estudo têm posições semelhantes quanto às potencialidades pedagógicas do xadrez, porém, quanto à discussão sobre sua inclusão, veremos a seguir:

- 1. Potencialidades pedagógicas do xadrez:** sobre as potencialidades pedagógicas do xadrez, verificamos que todos/as, sem exceção, quer seja por meio de questionário, ficha sócio-pedagógica, avaliação e entrevista, confirmaram suas especificidades educativas, inclusive apontando as possibilidades de trabalhos em diversas áreas do conhecimento.
- 2. Debate sobre a inclusão do xadrez no currículo escolar:** verificamos que existe um distanciamento dialógico entre os sujeitos da comunidade escolar, pois existe uma relação funcional em que eles se relacionam na lógica administrativa tradicional por meio de informações, comunicados, repasse de tarefas (tanto para os pais/responsáveis, quanto para os/as

estudantes). Quanto à inclusão do xadrez no currículo escolar, verificou-se uma total ausência dessa articulação entre os sujeitos.

Desse modo, o que observamos foi que a comunidade escolar pouco levou em questão que a inclusão curricular do xadrez motiva um trabalho docente que envolve o ambiente interno e externo da escola, permitindo aos/às estudantes que participem “de eventos como exposições, teatros, torneios” (SÁ, 2006, p. 115), como forma de consolidar seus aprendizados na interface entre a escola e a sociedade.

No tocante à nossa terceira pergunta exploratória, o desafio foi procurar responder: “O xadrez, como instrumento pedagógico, promove uma ação educativa que transversaliza ludicidade e produção do conhecimento?”. Verificamos que a intencionalidade pedagógica com o xadrez impulsiona a constituição de dois ambientes de aprendizagem:

- 1. O ambiente de aprendizagem e ensino:** nessa perspectiva, a análise nos permitiu concluir que se constitui de forma dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar, dimensão que relaciona jogos pré-enxadristicos, movimentos iniciais de peças no tabuleiro e atividade pré-enxadristica, e que relaciona movimentos iniciais de peças no tabuleiro com aplicação de conteúdos de diversas áreas do conhecimento.
- 2. O ambiente lúdico:** nessa dimensão, verificamos que o uso de xadrez para a promoção do conhecimento garante um ambiente muito rico e fértil para uma ação educativa estratégica, horizontal e prazerosa.

Para tanto, reafirmamos que as potencialidades pedagógicas do xadrez, como meio para uma aprendizagem lúdica e interdisciplinar, influenciam um processo de construção de “estratégia para uma maior fluência entre o trabalho teórico e prático” (SANTOMÉ, 1998, p. 80) e potencializa ricas “experiências reais do trabalho em equipe” (Idem, p. 66).

Nossa quarta e última pergunta exploratória procurou responder: “A aplicação do xadrez em sala de aula potencializa uma prática docente com estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem colaborativa e socialmente responsável?” Em resposta a esse questionamento, partindo das

experiências analisadas, identificamos que a dimensão relacional do ensino do xadrez em sala de aula constitui-se a partir dos seguintes fatores:

- 1. Comprometimento:** constituiu-se em uma experiência em que o pesquisador não apenas se comprometeu com o desenvolvimento de seu estudo, mas também, na preparação de cada atividade direcionada aos/às participantes, de modo que motivou compromissos e autonomia dos/as mesmos/as no processo de aprendizagem.
- 2. Colaborativo:** nesse fator, verificamos que, a cada atividade planejada pelo pesquisador, procurou-se atingir a colaboração entre os/as participantes, quer seja na solução dos desafios, nos debates, nas decisões, nas leituras, nas reflexões, no torneio ou nos encaminhamentos coletivos. Nessa dimensão, observamos que as atividades promoveram gradativas ações de colaboração entre eles/as no decorrer do estudo.
- 3. Socialmente responsável:** compreende-se que, nessa seara, o pesquisador também procurou provocar condutas nos/as estudantes relacionadas ao cuidado com seus espaços de aprendizagem, mantendo-os limpos e organizados para o desenvolvimento das atividades. Ademais, proporcionou um ambiente de trabalho coletivo em que cada um/a considerasse o/a outro/a no seu processo de aprendizagem, bem como, oportunizou para que os/as participantes dialogassem sobre questões que vem ganhando espaço na educação brasileira, o racismo na sociedade.

Como comprometimento do pesquisador, de forma colaborativa e socialmente responsável, buscou-se consolidar estratégias pedagógicas e atividades como “[...] um processo de socialização que prepara a criança a assumir seu lugar nessa sociedade” (BROUGÈRE, 1998, p. 194).

Para tanto, verificamos que a dimensão relacional do ensino do xadrez potencializa uma prática pedagógica que respeita e reconhece o sujeito como um/a promissor/a e permanente jogador/a, que avança a todo o momento, contribuindo ativo e dialogicamente para uma educação dialética e transformadora.

Em suma, acreditamos que essa experiência possibilitou momentos de grande ludicidade tanto para o pesquisador quanto para os/as estudantes participantes, conforme depoimentos a seguir:

Fragmento 59:

E1 (menina): Sim, foi divertido, e ainda aprendi como o cavalo faz.

(Avaliação, estudantes, 21 maio 2010)

Fragmento 60:

E2 (menina): Sim, foi bom porque, brincando, descobrimos as coisas.

(Avaliação, estudantes, 21 maio 2010)

Fragmento 61:

E3 (menino): Assim a gente faz duas coisas, aprende o xadrez e a matéria.

(Avaliação, estudantes, 21 maio 2010)

Fragmento 62:

E4 (menina): Professor Melqui, quero dizer que estou vindo porque eu gosto do xadrez e da sua aula.

(Diário de Campo, 06 agosto 2011)

Fragmento 63:

E5 (menino): Tio, eu só sei de uma coisa, eu quero aprender o xadrez.

(Diário de Campo, 06 agosto 2011)

Fragmento 64:

E6 (menino): Meu nome é **P. V. de P. N.**,++ tenho dez anos, é ++ a pesquisa me ajudou bastante no aprendizado e++, eu gostei muito do jogo.

(Entrevista, estudantes, 26 novembro 2010)

Fragmento 65:

E7 (menino): Tio Melqui, achei muito bom hoje, sem bagunça.

(Avaliação, estudantes, 9º encontro, 11 junho 2010)

Fragmento 66:

E8 (menino): Mesmo não sendo desta sala, vou pedir para a professora me liberar para vir na próxima sexta (nosso visitante).

(Avaliação, estudantes, 9º encontro, 11 junho 2010)

Fragmento 67:

E9 (menina): Hoje gostei muito dos exercícios.

(Avaliação, estudantes, 9º encontro, 11 junho 2010)

Fragmento 68:

E10 (menino): Melquisedek, você poderia me passar todos os exercícios de xadrez, que aplicou com a gente.

(Avaliação, estudantes, 12º encontro, 06 agosto 2010)

Fragmento 69:

E11 (menino): Não sabia que descobrir fuso horário fosse tão fácil, gostei!

(Avaliação, estudantes, 12º encontro, 06 agosto 2010)

A partir desses fragmentos, consideramos e reafirmamos que essas falas significativas, ocultas em outros momentos, contribuíram para a construção de várias estratégias pedagógicas, para uma prática docente comprometida e impulsionadora de relações horizontais no contexto investigado.

Ressaltamos que muitas foram as dificuldades, porém, como no xadrez, as dificuldades são meras circunstâncias para uma rearticulação de nossas ações para novas estratégias; por isso, acreditamos que elas foram indispensáveis para que alcançássemos os resultados aqui apresentados.

Desse modo, acreditamos que a comunidade científica possa se apropriar do processo aqui desenvolvido, levantando a bandeira pela inclusão do xadrez no currículo da escola pública brasileira, não de forma fechada, mas em atendimento ao direito subjetivo de nossos/as cidadãos/ãs por uma aprendizagem com autonomia, com mais liberdade lúdica, e, por conseguinte, com horizontalidade.

Dessa forma, acreditamos que conseguimos coroar nosso “peão” no tabuleiro da vida frente aos desafios postos. Processo que consolidou ainda mais nossa concepção de educação como ontológico, por isso se clama aos/as mais diversos/as pesquisadores/as que motivem esse debate e essa reflexão em todos os rincões deste país, levantando a bandeira de que o processo de aprendizagem se torne cada vez mais lúdico e o ensino cada vez menos tradicional.

Por fim, acreditamos que este estudo se disponibiliza em proporcionar o debate e a reflexão da comunidade escolar e da sociedade, repensar o processo de aprendizagem e de ensino em nossas escolas, procurando construir um contexto educativo que seja qualitativo, participativo, dialógico e interativo, pois ainda é tempo de aprender, ensinando com alegria, diálogo, hipertextualidade e interdisciplinaridade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BELTRÃO, Francisco. Programas de xadrez. **Governo do Estado do Paraná**, 2008. Disponível em: <<http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 167-179.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- _____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n. 9.394/96. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010.
- BRITO, Leandro. Fusos horários. **Grupo Escolar**, jan. 2004. Disponível em: <http://www.grupoescolar.com/materia/fusos_horarios.html>. Acesso em: 25 jul. 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20. jan./jun. 2002.
- CARVALHO, Herbert. **Tabuleiro da vida**: o xadrez na história: histórias do xadrez. São Paulo: Senac, 2004.
- CASTRO GIRONA, Pablo; *et al.* **Iniciação ao xadrez para crianças**. Trad. Abrão Aspis – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CLUBE de xadrez. **Sistema de notações de partidas de xadrez**. Disponível em: <<http://www.clubedexadrez.com.br/portal/capelaxadrezclub/notacao.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2010.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e interagir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- DENARDI, Christiane. **Contribuições do lúdico para o desenvolvimento da criança na educação infantil**. Curitiba: Portal Eletrônico da Editora Opet, 2008

(Editora Opet - Artigos Educacionais).

DIAS, Paulo; MENESES, Maria Isabel C. Problemática da representação em hipertexto. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 83-91, 1993.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental 1ª a 4ª Série**. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública/SEEDF, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria Regional de Ensino do Guará. Centro de Ensino Fundamental 05 do Guará. **Projeto Político Pedagógico: Uma escola de qualidade para todos**. Guará II, 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Norteador para uma Construção Coletiva das Diretrizes para a Educação Integral no DF**. Brasília: Secretaria de Estado Extraordinária de Educação Integral/ SEEDF, 2009a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas para a Educação Integral no Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado Extraordinária de Educação Integral/ SEEDF, 2009b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria Regional de Ensino do Guará. Centro de Ensino Fundamental 05 do Guará. **Projeto Político Pedagógico: Uma escola de qualidade para todos**. Guará II/DF, 2010.

DIVISÃO política e administrativa. **Tudook Brasil**, 2009. Disponível em: <<http://www.tudook.com/brasil/regioes.html>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

FARACO, Carlos Alberto et al. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

FILIPPI, Paulo, Como o computador pensar ao jogar. **Turbulence.org**: Campinas, 24 março 2009. Disponível em: <<http://xadrezpaulofilippi.blogspot.com/>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Mário. **Simultaneidade na missão**. 1 abril 2010. Disponível em:

<http://veredasmisionarias.blogspot.com/2010_04_01_archive.html>. Acesso em: 10 abr. 2010.

GARCIA, Melquisedek Aguiar. **Projeto nacional de alfabetização de camponeses e camponesas**: Relatório Pedagógico. Brasília: Convênio – Fundep/MEC/Secad/FNDE – nº. 828023/2004. (Projeto do Movimento de Pequenos Agricultores – MPA), 2006.

_____. **O xadrez como instrumento de construção do processo de ensino/aprendizagem – Projeto IV**: Estágio Supervisionado Fase I. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2007.

_____. **O xadrez como instrumento de construção do processo de ensino/aprendizagem – Projeto IV**: Estágio Supervisionado Fase II. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2008a.

_____. **A transcendência interdisciplinar do xadrez na construção do processo de ensino/aprendizagem no campo e na cidade**. Monografia de Trabalho Final de Curso: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2008b.

_____. **A interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar**: possibilidades e limites. Projeto de Mestrado (qualificado em 01 abr. 2010) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 29-44.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad.: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRÉCIA antiga. **Portal São Francisco**. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mitologia-grega/helena-de-troia-2.php>>. Acesso em: 6 ago. 2010.

HELENA de Tróia. **Portal São Francisco**. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mitologia-grega/helena-de-troia-2.php>>. Acesso em: 6 ago. 2010.

HILL, M. H Dr. **Latitude and longitude practice**. Jacksonville, Alabama, 2 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.aegis.jsu.edu/mhill/phygeogone/latlngprf.html>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

HOMERO. **Iliada**. Trad. Odorico Mendes; pref. Augusto Magne. Rio de Janeiro / São Paulo / Porto Alegre: W. M. Jackson Inc., 1950 (*in*: Clássicos Jackson, vol. XXI)

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad.: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LATITUDE e longitude: positiva e negativa. **Goroam documentation**, 2010. Disponível em: <<http://img.goro.am/troubleshooting/lat-Ing-positive-negative.gif>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

LELE, Blog do. **Lelê em Pernambuco – 2. Blog Uol**, 1 abril de 2008. Disponível em: <http://blogdolele.blog.uol.com.br/arch2008-04-01_2008-04-30.html>. Acesso em: 5 ago. 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIMA FILHO, Antonio Bento de Araújo. Preparação, organização e arbitragem de eventos de xadrez. In: VASCONCELOS, Fernando de Almeida. **Apontamentos para uma história do xadrez e 125 partidas brilhantes**. Brasília: Da Anta Casa Editora, 1991. p. 141-155.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, Camilo. **Batalha de peões**. 2000. Disponível em:<http://www.camilomarcelino.com/xadrez/batalha_peoes.jpg>. Acesso em: 29 abr. 2010.

MIGUEL, Ildfonso de. La nueva relación com los clientes. In: **Apuntes de la sociedad interativa**: autopistas inteligentes y negocios multimedia. FUNDESCO (Org.). Cuenca (Espanha): UIMP, 1994.

MIRANDA, Paulo. **O xadrez das cores**. Direção de Marco Schiavon. Rio de Janeiro: Midmix Entretenimento, 2004. 1 Dvd (22 min.): 35mm, son, colorido, gravação. Português. Sem narrativa. Didático.

MORAES, Raquel de Almeida; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; DIAS, Ângela Álvares Correia. As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire a Bakhtin. **Unirevista**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 1-14, jul. 2006.

MOURA, Karina Silva; DIAS, Ângela Álvares Correia. Um mundo de imagens: inclusão do gênero discursivo imagético no processo de aprendizagem. In: **10º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED** (Centro Oeste), 2010, Uberlândia. Comunicação Oral: GT 10 Educação e Novas Tecnologias. Uberlândia: 2010.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **A produção de notações matemáticas e seu significado**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

_____. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-166.

NETTO, Luiz Ferraz. O imperdível mundo da física clássica: os fusos horários. In: **Feira de Ciências**, Barretos, 23 mai. 2005. Disponível em: <http://www.feiradeciencias.com.br/sala24/24_A39.asp>. Acesso em: 12 jun. 2010.

OLIMPIO, Anderson. **Curso básico de xadrez**. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.clubedexadrez.com.br/download/curso_xadrez.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2010.

OSSOS do esqueleto humano. **Wikipédia**. 2010. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_ossos_do_esqueleto_humano>. Acesso em: 28 maio. 2010

PERCÍLIA, Eliene. Curiosidades: Sudoku. **Brasil Escola**, Aparecida de Goiânia, 24 set. 2007. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/curiosidades/sudoku.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

PIERRE, Leonardo. **Cavalo de Tróia: Gregos x Troianos**. 12 ago. 2010. Disponível em: <<http://tocando.org/blog/2010/08/12/o-cavalo-de-troia-gregos-x-troianos/>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

PORTUGAL, Cristina; COUTO, Rita Maria de Souza. **Hipertexto na educação**. Disponível em: <www.pedagogiadodesign.com/.../2003portugal_couto_2lars_atopia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

PORTUGAL. Marinha. **Nau portuguesa**. 2009. Disponível em: <<http://www.areamilitar.net/DIRECTORIO/nav.aspx?nn=109>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

RIBEIRO, Daniel Grigolon. Mate pastor. **Temperando Ideias**, 16 abril 2010. Disponível em: <<http://temperandoideias.files.wordpress.com/2010/05/xequepastor1.jpg>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

RODRIGUES NETO, Antonio. **Geometria e estética**: experiências com o jogo de xadrez. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

SÁ, Antonio Villar Marques de. Contribuições do xadrez para o desenvolvimento escolar. In: CALLEROS, Carlos. **Xadrez**: introdução à organização e à arbitragem. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006, p. 111-123.

SÁ, Antonio Villar Marques de. A história do xadrez. In: CALDEIRA, Adriano. **Para ensinar e aprender xadrez na escola**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. p. 11-20.

SÁ, Antonio Villar Marques de; TRINDADE, Sandro Heleno de Sene; LIMA FILHO, Antonio Bento de Araújo; SOUZA, Adriano Valle. **Orientações para xadrez nas escolas**. Brasília: Projeto Pintando a Cidadania, Ministério do Esporte, s/d (2008?). 8p

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad.: Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Divina de Fátima dos; MARTINS, Maria Anita Viviani; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. O jogo de xadrez como estratégia pedagógica para crianças com problemas de aprendizagem. In: V. Trindade, N. Trindade & A. A. Candeias (Orgs.). **A unicidade do conhecimento**. Évora: Universidade de Évora, 2007.

SILVA, Leomagon Rodrigues. **Contribuições do xadrez para o ensino-aprendizagem de matemática**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarter, 2006.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso. O jogo de xadrez com recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física. **Revista Motrivivência**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. 31, p. 19-35, dez. 2008.

_____. **Práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do jogo de xadrez em escolas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Wilson da. **Raciocínio lógico e o jogo de xadrez**: em busca de relações: 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

SOARES, Cláudio de Souza. Enigmas no tabuleiro: aficionado do xadrez, Machado cita o jogo em várias obras e o incorpora à sua personalidade. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 36, p. 20-23, set. 2008.

STÉDILE, João Pedro. O legado de Che Guevara. In: PÉREZ, Manolo Monereo. **Che Guevara**: contribuições ao pensamento revolucionário. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 11-21.

SUELI. Mapa das Capitânicas Hereditárias. **Blogspot**, São Paulo, 5 maio 2009. Disponível em: <<http://professorasueli-historia.blogspot.com/2009/05/mapa-das-capitanias-hereditarias.html>>. Acesso em: 10 abr.2010.

THILLEN, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TIRADO, Augusto C. S. B.; SILVA, Wilson da. **Meu primeiro livro de xadrez: curso para escolares**. 5. ed. Curitiba: Expoente, 2003.

VASCONCELLOS, Fernando de Almeida. **Apontamentos para uma história do xadrez e 125 partidas brilhantes**. Brasília: Da Anta Casa, 1991.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Psicologia e Pedagogia).

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole (Org.). Trad.: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Pedagogia).

WINDESIGN. **Homer Iliad: book/ editoria/ project**. Disponível em: <<http://www.windesign3d.com/index.php?pagina=portfolioilustracao>>. Acesso em: 6 ago. 2010

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À senhora
Josceline Pereira Nunes
Diretora do Centro de Ensino Fundamental 05 do Guará
QE 32/34 Lote B A/E S/N – Guará II – DF – CEP: 71.065-325

Prezada Senhora,

Estou realizando uma pesquisa sobre a interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar: possibilidades e limites, com o objetivo de escrever uma dissertação de mestrado em educação pela Universidade de Brasília – UnB. Para tanto, solicito sua autorização para que os/as estudantes, o/a professor/a, do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como o/a coordenador/a pedagógico/a dessa escola, possam participar, neste ano letivo, do referido estudo nas oficinas de xadrez, respondendo entrevistas e questionários, e para que eu possa, durante a pesquisa, realizar observações de aulas desenvolvidas pelo/a professor/a.

Ressalto que todas as participações serão anônimas. E que todos os custos para a realização do estudo sairão por conta do pesquisador, eximindo a referida escola de qualquer responsabilidade orçamentária.

Certo de contar com sua compreensão e autorização para o estudo, agradeço.

Atenciosamente,

Melquisedek Aguiar Garcia

Autorizo o pesquisador Melquisedek Aguiar Garcia a realizar, neste espaço escolar, a coleta de dados.

Guará II-DF, 08 de março de 2010.

Assinatura da Diretora da Escola

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezados pais e/ou responsáveis,

Seu/sua filho/a está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa: A interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar: possibilidades e limites, cujo objetivo visa identificar, a partir do jogo de xadrez, que ações e projetos estão sendo desenvolvidos na escola, como forma de explorar pedagogicamente esse instrumento lúdico educativo em função de um processo de aprendizagem interdisciplinar, dialógico, interativo e transformador.

O trabalho será desenvolvido por mim, *Melquisedek Aguiar Garcia*, estudante/pesquisador da Universidade de Brasília, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, orientado pelo Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá.

Todos os procedimentos precisam ser registrados e, por isso, serão feitas gravações em áudio, vídeo (possivelmente) e fotos. As informações dadas pelos participantes serão consideradas sigilosas de acordo com as recomendações éticas. O nome de seu/sua filho/a será omitido em todos os registros escritos e as fitas gravadas serão desmagnetizadas após o estudo.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em permitir a participação de seu/sua filho/a nessas atividades. Caso tenha alguma questão ou dúvida, basta entrar em contato com os responsáveis pelo estudo (conforme informações abaixo).

Este documento constitui-se em duas vias; uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o colaborador da pesquisa.

Agradecemos sua atenção e cooperação.

Nome da mãe ou do pai: _____

Nome da criança: _____

Telefone para contato: _____

Nome e Assinatura:
Mãe, pai ou responsável pela criança

Melquisedek Aguiar Garcia
Pesquisador Responsável

Brasília-DF, ____, de _____ de 2010.

Estudante/Pesquisador: **Melquisedek Aguiar Garcia**

Telefone: (61) 9901-1121/3522-1124; e-mail: <melquisedek@uol.com.br>

Orientador: **Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá**: E-mail: <villar@unb.br>

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Senhor/a,

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar do estudo: A interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar: possibilidades e limites, cujo objetivo visa identificar, a partir do jogo de xadrez, que ações e projetos estão sendo desenvolvidos na escola, como forma de explorar pedagogicamente esse instrumento lúdico educativo, em função de um processo de aprendizagem interdisciplinar, dialógico, interativo e transformador.

Nesse sentido, o/a senhor/a receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo com a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo/a.

A sua participação será por meio de uma breve entrevista que deverá ser gravada apenas com o intuito de facilitar a obtenção de informações. O tempo estimado para sua concretização é de 15 minutos. Contudo, não existe obrigatoriamente um tempo pré-determinado para responder as perguntas, sendo respeitado o tempo de cada um para respondê-las. Informamos que o/a senhor/a pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Os resultados da pesquisa serão utilizados para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, podendo, inclusive, ser publicados posteriormente. Os dados e os materiais utilizados na pesquisa ficarão acessíveis na Universidade de Brasília – UNB.

Caso o/a senhor/a tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com Melquisedek Aguiar Garcia, pelos telefones (61) 9901-1121/3522-1124, e-mail: <melquisedek@uol.com.br>, ou por meio do correio eletrônico do Professor Orientador Antônio Villar Marques de Sá: <villar@unb.br>.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome e Assinatura:

Melquisedek Aguiar Garcia
Pesquisador Responsável

Brasília-DF, ____ de _____ de _____

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO DE OBSERVAÇÃO

Eu, _____, declaro para os devidos fins, minha participação na Pesquisa: Uma prática docente lúdica: por uma pedagogia do e pelo xadrez no contexto escolar, desenvolvida pelo estudante/pesquisador Melquisedek Aguiar Garcia, do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. cujo objetivo visa identificar, a partir do jogo de xadrez, que ações e projetos estão sendo desenvolvidos na escola, como forma de explorar pedagogicamente esse instrumento lúdico educativo, em função de um processo de aprendizagem e ensino interdisciplinar, dialógico, interativo e transformador, na condição de sujeito a ser observado e que fui devidamente esclarecido.

Para período de observação, estão previstas anotações e registros (fotos, gravações: áudio e vídeo, possivelmente) referentes ao objeto do estudo apresentado. Ressalto que fui previamente informado de que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Os resultados da observação serão utilizados para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, podendo, inclusive, ser publicados posteriormente, sendo assegurado que meu nome não aparecerá, ou seja, será mantido o mais rigoroso sigilo por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam minha identificação. Os dados observados, registrados e utilizados na pesquisa ficarão acessíveis na Universidade de Brasília – UNB.

Este documento foi elaborado em duas vias; uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

DECLARO que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente com a minha participação ou de meu/minha dependente legal nesta pesquisa.

Assinatura do responsável

Brasília-DF, ____ de ____ de 2010

APÊNDICE V – ROTEIROS DOS QUESTIONÁRIOS**Questionário (Supervisor Pedagógico da Escola)**

Pesquisa: A interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar: possibilidades e limites

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atividade nesta escola: ____ anos

Tempo na Rede de Ensino Público do DF: ____ anos

Estimado/a Supervisor/a Pedagógico,

Como é de seu conhecimento o desenvolvimento da pesquisa, nesta escola, que tem como eixo o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico no processo de aprendizagem/ensino interdisciplinar em sala de aula, solicitamos sua contribuição, respondendo cada questão deste questionário, como forma de compreender melhor o contexto desta realidade escolar:

- 1) Considera que este ambiente escolar propicia o desenvolvimento de atividades que contribuem para uma aprendizagem lúdica? Por favor, especifique e contextualize essas características.
- 2) A supervisão pedagógica já proporcionou espaços de discussão junto aos/às professores/as para a elaboração e planejamento de projetos? Ou os projetos executados são de iniciativa própria dos/as professores/as? Por favor, ao contestar, cite os projetos executados.
- 3) Dentre os projetos executados, quais têm características lúdicas? Como são executados?
- 4) A escola tem tabuleiros de xadrez? Quantos? Atendem a todos os estudantes? Como foram adquiridos?
- 5) Até que ponto os/as professores/as estão preparados/as para desenvolverem atividades com jogos de xadrez? Eles/as sabem jogar? Utilizam o jogo como instrumento de aprendizagem interdisciplinar na produção do conhecimento formal?
- 6) Os professores/as realizam avaliações acerca das considerações dos/as estudantes em relação às atividades lúdicas que desenvolvem em sala de aula? De que maneira?
- 7) O jogo de xadrez forma parte da grade curricular? Caso não, por qual motivo?
- 8) Como se dá sua relação com os/as professores da escola?
- 9) No planejamento escolar, há a participação efetiva dos/as professores/as? Neste momento, algum/a professor/a já apresentou proposta pedagógica para o uso do jogo de xadrez no processo de ensino-aprendizagem?

10) Qual o envolvimento dos/as professores/as na produção, reformulação e atualização do Projeto Político Pedagógico – PPP, da escola?

11) Os pais já reivindicaram à escola a aplicação de jogo de xadrez ou de outro projeto de perceptiva lúdica? Eles participam do planejamento escolar? Como? Conhecem todos os projetos que a escola desenvolve?

Guará - DF, ____ de _____ de 2010.

Supervisor Pedagógico CEF 05 do Guará - DF

Questionário (Professora participante)

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de atividade nesta escola: _____

Tempo de atividade na Rede de Ensino do Distrito Federal: _____

Estimada professora,

Como é de seu conhecimento o desenvolvimento da pesquisa, nesta escola, que tem como eixo o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico no processo de aprendizagem/ensino interdisciplinar em sala de aula, solicitamos sua contribuição para responder este questionário, como forma de compreendermos melhor o contexto de sala de aula estudado, como segue:

- 1) Desenvolve algum projeto em sala de aula? Qual? Qual o principal motivo em desenvolver? Quando iniciou sua aplicação?
- 2) Como avalia a relação da ludicidade e educação?
- 3) Em sua concepção, a docência lúdica pode contribuir para o desempenho dos/as estudantes? De que maneira?
- 4) Sabe jogar xadrez? Quando aprendeu? Quais os motivos que a levaram a aprender esse jogo? Conhece as regras?
- 5) Em sua opinião, quais os ganhos que os/as estudantes têm, no processo de aprendizagem, jogando xadrez?
- 6) Desenvolve atividades lúdicas em sala de aula? Por favor, especifique.
- 7) Em sua avaliação, essas atividades contribuem para a reprodução ou para a construção do conhecimento? De que maneira?
- 8) Como avalia o processo de aprendizagem de sua turma: motivações, possibilidades, limites e desafios?
- 9) Que estratégias pedagógicas tem desenvolvido para superar as dificuldades de

aprendizagem dos/as estudantes?

10) Como desenvolve o planejamento de aula? Diariamente ou semanalmente? Relaciona-o com os princípios do PPP da escola?

11) Como se dá sua relação com os/as estudantes?

12) Em sua opinião, trabalhar com jogos em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes? De que maneira?

13) Que áreas do conhecimento, na sua opinião, os jogos podem impulsionar à aprendizagem?

14) Em sua opinião, o jogo de xadrez pode se constituir como um instrumento de aprendizagem interdisciplinar? Como?

15) Participou da construção e elaboração do PPP da escola?

16) Como tem adequado suas atividades pedagógicas ao PPP? Por favor, especifique.

17) Como avalia a participação dos pais na escola.

Guará - DF, _____ de _____ de 2010.

Professora Participante

Questionário (Estudantes)

Estimado/a estudante,

Estou realizando uma pesquisa sobre o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico na aprendizagem e no ensino da interdisciplinaridade em sala de aula.

1) Seu/sua professor/a aplica o jogo de xadrez em sala de aula?

2) Você gosta de jogar xadrez? Joga na escola ou em casa?

3) Ao jogar xadrez, relaciona-o com a aprendizagem das disciplinas em sala de aula?

4) Seu/sua professor/a usa o jogo de xadrez para você aprender?

5) Participa de algum projeto na escola?

6) Gosta do modo como o/a professor/a dá as aulas?

7) Você acha que jogos e brincadeiras podem ajudá-lo/a na aprendizagem? Como?

8) E com o jogo de xadrez, acha que pode aprender alguma coisa?

9) Alguma vez, alguém já lhe perguntou como deseja estudar?

10) Você sabe ou já ouviu falar o que é Projeto Político Pedagógico?

Questionário (Mãe, pai ou responsável)

Nome: _____

Tempo em que conhece a escola: _____

Estimado/a Senhor/a,

Estamos realizando um estudo na sala de aula onde seu/sua filho estuda, que tem como eixo o jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico no processo de aprendizagem/ensino interdisciplinar em sala de aula. Para tanto, solicitamos sua contribuição respondendo ao questionário a seguir, como forma de compreender melhor o contexto do/a estudante:

- 1) O/a senhor/a sabe se a escola desenvolve projeto de xadrez?
- 2) Na sua opinião, como os projetos desenvolvidos pela escola podem contribuir com a aprendizagem do seu/sua filho/a?
- 3) O/a senhor/a conhece o jogo de xadrez? Sabe jogar? Como e quando aprendeu? Ensinou seu/sua filho/a?
- 4) Gostaria que a escola aplicasse o jogo de xadrez durante o período escolar? Por qual motivo?
- 5) O jogo de xadrez desperta a atenção do/a seu/sua filho/a?
- 6) Ele/a joga xadrez?
- 7) O/a senhor/a acredita que, jogando xadrez, seu/sua filho/a pode aprender várias áreas do conhecimento?
- 8) Já apresentou à escola a ideia de se aplicar o jogo de xadrez em sala de aula?

APÊNDICE VI – FICHA SÓCIO-PEDAGÓGICA

Pesquisa:

Escola:

Turma:

Turno:

Brasília-DF, _____, de _____ de 2010.

Estudante: _____ Idade: _____ anos.

Professora: _____

Estudante/Pesquisador: Melquisedek Aguiar Garcia

Tema: O jogo de xadrez como instrumento didático pedagógico na aprendizagem e no ensino: interdisciplinaridade em sala de aula.

Esta Ficha Pedagógica tem por objetivo levantar alguns conhecimentos que a família tem sobre o xadrez e motivá-la a participar da aprendizagem de seus/suas filhos/as, contribuindo na construção do conhecimento. Nesse sentido, encaminhamos as seguintes questões para que sejam refletidas e respondidas com seus/suas respectivos/as filhos/as:

- 1) Em que Cidade (Região Administrativa – RA) a família mora?
- 2) A família mora em casa ou apartamento?
- 3) Tem tabuleiro de xadrez em casa? Se tiver, por favor, respondam: alguém pratica? Quem são os praticantes?
- 5) Conhece algo sobre a história do xadrez? Descreva em poucas linhas o que sabe.
- 6) Qual é a opinião da família sobre a aplicação do jogo de xadrez em sala de aula?
- 7) Quem foi a primeira pessoa da família que aprendeu a jogar xadrez? Ensinou aos/as demais?
- 8) A família tem conhecimento de algum projeto aplicado na escola? Qual?

Assinaturas:**Pai:** _____**Mãe:** _____

APÊNDICE VII – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E QUESTIONÁRIOS FINAIS

Roteiro para entrevista com os/as estudantes

- 1) Durante este período em que vocês participaram da pesquisa, como é que avaliam a participação de cada um/a na pesquisa?
- 2) Consideram que o xadrez contribuiu para a aprendizagem em sala de aula? E em que ou em quais áreas do conhecimento?
- 3) Consideram que o xadrez pode contribuir para melhorar o relacionamento entre vocês em sala de aula?
- 4) Consideram que o jogo de xadrez melhorou a concentração? O xadrez contribuiu para motivá-los na aprendizagem? (Questão processual).
- 5) Contribuiu para organizarem melhor o pensamento de todos/as? (Questão processual).
- 6) Melhorou a forma de agir de cada um/a? (Questão processual).

Questionário: Supervisor Pedagógico

- 1) Entre o período de 2008 a 2011, houve alguma modificação no PPP? Qual(ais)? Qual a contribuição dos/as professores/as da escola?
- 2) Em relação à professora regente da turma em que realizei a pesquisa, como ela foi transferida para essa escola e quais os motivos de sua transferência para outra escola?
- 3) Poderia avaliar como foi a relação entre a professora regente e sua turma (colaboradora da pesquisa de xadrez – 2010).
- 4) Como tem planejado manter a realização de oficinas de xadrez na escola?
- 5) Há alguma intenção da escola em trabalhar a formação continuada para o uso de xadrez em sala? Há demanda entre os professores/as?
- 6) Avalia se houve alguma mudança de postura, comportamento e atitudes dos/as estudantes da turma em que realizei o estudo com o xadrez?
- 7) De modo geral, poderia apresentar uma breve avaliação do estudo da interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar: possibilidades e limites, realizado nesta escola em 2010?

Questionário final: Professora Participante

- 1) Como avalia a turma, em que atuou – Guará II, em que a senhora era regente em 2010?
- 2) Como avalia o resultado final da turma? Considera que houve alguma surpresa em relação aos resultados dos/as estudantes?
- 3) Poderia apresentar alguma proposta para melhorar a relação professor/a/estudante em sala de aula?
- 4) Disponibilizar-se-ia a participar de algum curso de formação continuada, oferecido pela escola, que visasse à utilização do xadrez como estratégia didática pedagógica em sala de aula?
- 5) Durante o período em que trabalhou na escola deste estudo, foi motivada a participar de algum curso de formação continuada conforme a questão anterior?
- 6) Qual sua avaliação da coordenação pedagógica da escola em que trabalhou em 2010, levando em conta o acompanhamento à ação docente, aos desafios, às dificuldades e ao processo de ensino/aprendizagem?
- 7) Em sua avaliação, a inclusão do Projeto Escola Integral, na dinâmica escolar, ajudou nas ações pedagógicas docentes em sala de aula? De que maneira?
- 8) Avalia se houve alguma mudança de postura, comportamento e atitudes dos/as estudantes da referida turma, após realização do estudo realizado com o xadrez?
- 9) De modo geral, poderia apresentar uma breve avaliação do estudo da interdisciplinaridade do jogo de xadrez no contexto escolar: possibilidades e limites, realizado nesta escola em 2010?

APÊNDICE VIII – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

- Estrutura do ambiente escolar;
- Relação pedagógica entre os sujeitos do estudo;
- Presença de ações e projetos com jogos de xadrez em sala de aula;
- Desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- Conhecimento da família quanto aos projetos lúdicos desenvolvidos na escola;
- Existência de tabuleiros de xadrez na escola;
- Adequação para o desenvolvimento das atividades lúdicas em sala de aula;
- Nível de envolvimento dos/as estudantes nas atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula;
- Atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula; e
- As atividades lúdicas são relacionadas com a produção do conhecimento formal.

APÊNDICE VIII – CRONOGRAMAS DE ATIVIDADES

Cronograma de atividades do estudo

Atividades 2010	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Qualificação do Projeto de Pesquisa	X									
Disciplinas	X	X	X	X	X					
Pesquisa Bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Observação e entrevistas	X	X	X	X						
Transcrição dos dados		X	X	X	X					
Interpretação dos dados			X	X	X	X	X	X		
Redação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Organização da Dissertação								X	X	
Oficina							X	X		
Análise Documental						X	X	X	X	
Defesa Dissertação										X

Tabela 1

8.2 – Cronograma de atividades na escola

Atividades 2010	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Oficialização da pesquisa	X									
Observação Participante	X	X	X	X	X					
Oficinas de Xadrez						X	X	X	X	

Tabela 2

APÊNDICE IX: ATIVIDADES PRÉ-ENXADRÍSTICAS

Atividade Pré-enxadrística 1

Sudoku:

1							7	
		8						1
3								
		2						
						4		
9	3							

Solução:

1							7	
		8						1
3								
		2						
						4		
9	3							

Atividade Pré-enxadrística 2

Jogo de palavras:

Objeto	Animais/Objeto/Profissão	Animais/Objeto/Profissão
1.	12.	23.
2.	13.	24.
3.	14.	25.
4.	15.	26.
5.	16.	27.
6.	17.	28.
7.	18.	29.
8.	19.	30.
9.	20.	
10.	21.	
11.	22.	

Solução:

Objeto	Animais/Objeto/Profissão	Animais/Objeto/Profissão
1. Estante	12. Ovelha	23. Arco
2. Estojo	13. Abelha	24. Onça
3. Ônibus	14. Anta	25. Arpa ⁹
4. Sandália	15. Águia	26. Avião
5. Armário	16. Apontador	27. Orquestra
6. Óculos	17. Rato	28. Aspirador
7. Sapato	18. Orientador	29. Roda Gigante
8. Ouro	19. Roda	30. Elefante
9. Oca	20. Aranha	
10. Arma	21. Aliança	
11. Aquário	22. Ariranha	

⁹ Foi alertado ao grupo que essa palavra se escreve com “h”, mas foi considerada para não interromper a dinâmica do jogo, e pelo grau de dificuldade em encontrar uma palavra para o momento.

Atividades Pré-enxadrísticas 3

1. Escreva os nomes de cada representação gráfica (questão comum a todos/as):

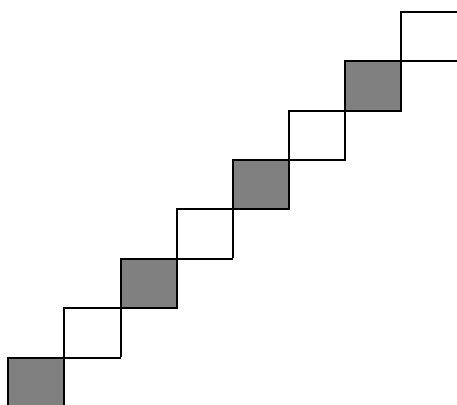
a. Linha ou Fila



b. Coluna



c. Diagonal



2. Descubram 3 (três) nomes de pessoas e escrevam duas características para cada uma ao lado (questão diferente para cada dupla, com nomes distintos nos quadros de letras)
A seguir um exemplo de um dos quadros de letras):

T	B	K	H	Ç	A	S	Ã	J	Ã	A
G	R	K	C	G	B	A	A	C	Ç	S
B	C	O	S	W	A	N	Ç	E	Í	X
B	R	H	S	J	D	P	N	R	Ó	C
D	E	V	J	I	O	i	O	R	Õ	V
R	S	E	R	X	L	O	Í	A	Ú	V
W	D	W	T	E	O	E	É	E	À	B
S	G	J	C	H	T	D	N	R	F	T
R	J	S	F	I	A	Y	É	E	E	E
U	O	P	L	W	Ç	Y	Ó	B	T	O
J	P	U	D	T	O	U	U	A	M	N

Os nomes do desafio são da Diretora; Vice-Diretora e do Supervisor Pedagógico da escola.

Atividade Pré-enxadrística 4

1. De acordo com as representações das colunas (vertical – letras) e linhas ou filas (horizontais – números), vamos escrever a notação algébrica no tabuleiro (**questão comum a todos/as**):

Solução

a8	b8	c8	d8	e8	f8	g8	h8
a7	b7	c7	d7	e7	f7	g7	h7
a6	b6	c6	d6	e6	f6	g6	h6
a5	b5	c5	d5	e5	f5	g5	h5
a4	b4	c4	d4	e4	f4	g4	h4
a3	b3	c3	d3	e3	f3	g3	h3
a2	b2	c2	d2	e2	f2	g2	h2
a1	b1	c1	d1	e1	f1	g1	h1

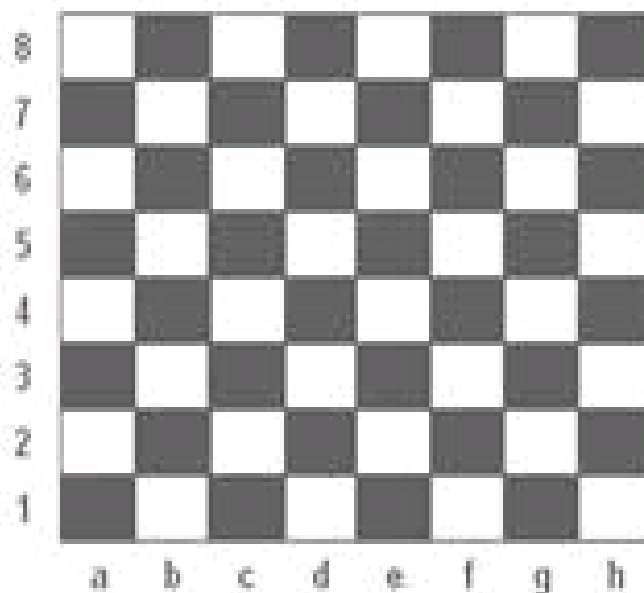


Imagem 1 (Fonte: Beltrão, 2008)

2. De acordo com as imagens 1 e 2, em dupla, encontrem a solução, no tabuleiro na página seguinte, para as questões apresentadas, a partir do movimento do cavalo:

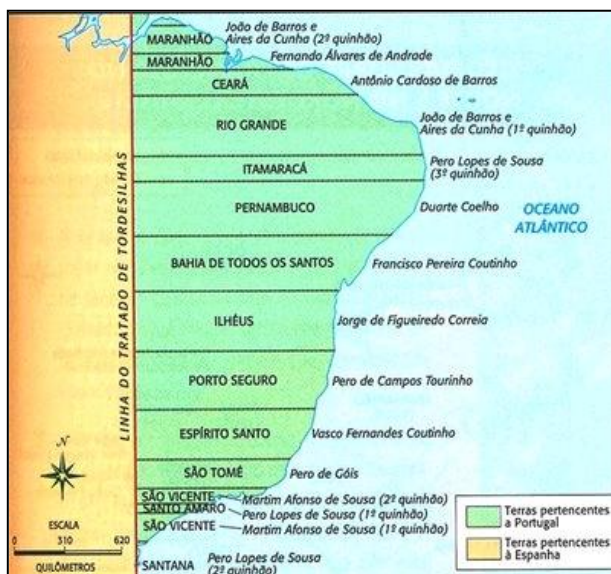


Imagem 2 (Fonte: Sueli, 2009)

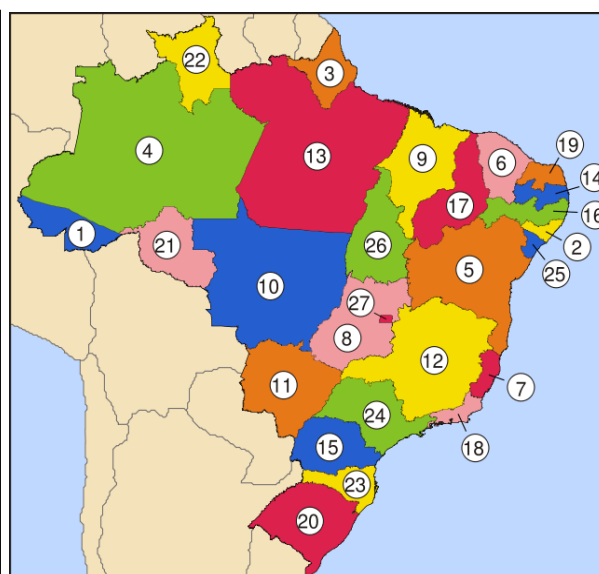


Imagem 3 (Fonte: Divisão, 2009)

QUESTÕES E O TABULEIRO (questões diferentes para cada dupla, a seguir um exemplo):

2.1 Vamos descobrir qual o rei de Portugal que decidiu dividir o Brasil em grandes faixas de terras (Capitanias Hereditárias). (a8)

2.2 Vamos descobrir o nome do país que assinava o Tratado de Tordesilhas com Portugal, nessa época. (c7)

2.3 Vamos descobrir quantos Estados tem o Brasil. (d8)

2.4 Vamos descobrir em que região está localizada Brasília. (d5)

DOM		ÃO	VIN		E		IS
III		ES					
	JO			TE		SE	
	PA		CEN		-		
			OES				
NHA				TRO			
				TE			

Solução 2.1: **DOM JOÃO III**

Solução 2.2: **ESPANHA**

Solução 2.3: **VINTE E SEIS** e o Distrito Federal

Solução 2.4: **CENTRO-OESTE**

Atividade Pré-enxadrística 5

1. Vamos descobrir algumas funções, definições, características e nomes dos ossos do esqueleto humano no tabuleiro, levando em conta os movimentos das peças e os números que aparecem na figura ao lado (foram construídas 10 questões diferentes, com a mesma estrutura):

TABULEIRO: (Solução)

O		RO		A			TE
	RAL		MI	PO			ANA
N					A		
	TAL	SU		PE	TO		
			P	RI			OR
		E			A		
F	L		R			R	
	I			TEM	T		AN

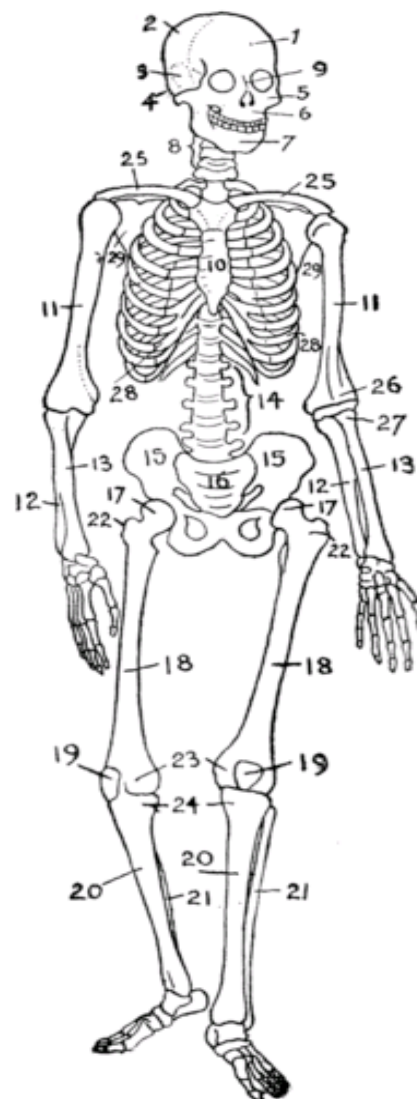


Imagem 4 (Fonte: Ossos, 2010)

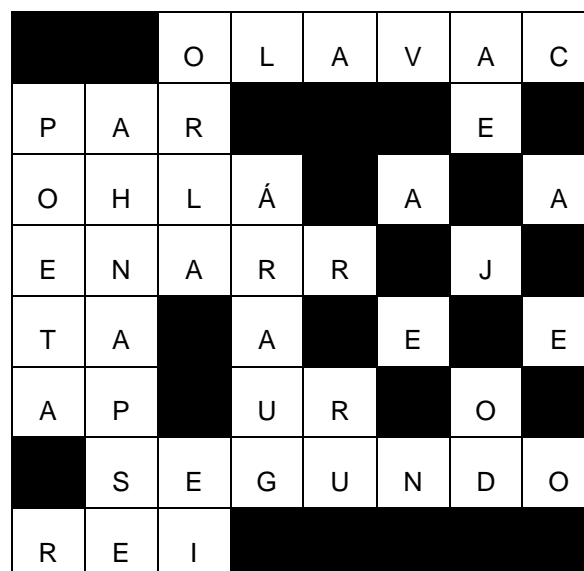
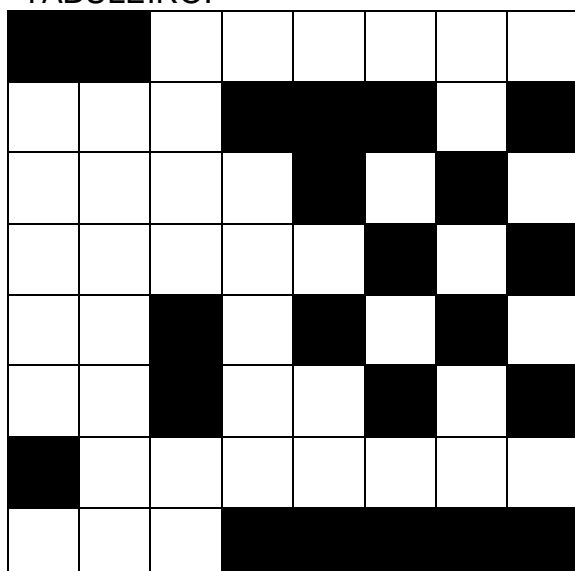
Solução:

- 1.1 – O nome do osso número 1 é **FRONTAL** (a2; g2; a8; a6; f1; f6 e c2 – Dama – D);
- 1.2 – O nome do osso número 2 é **PARIETAL** (d4; f3; d2; b1; c3; b5 – Cavalos – C);
- 1.3 – O osso número 3 é chamado de **TEMPORAL** (e1; e7; e b7 – Torre – T);
- 1.4 – O osso número 1 se localiza no **ANTEROSUPERIOR** (h1; h8; c8; c5; e5; e4; h4 – Torre - T)
- 1.5 – A ciência que estuda a estrutura do corpo humano **ANATOMIA** (h7; f5; d7; e8 – Bispo – B)

Atividade Pré-enxadrística 6

1. Vamos descobrir o que os enunciados indicam no tabuleiro de acordo com as notações algébricas (foram construídas 10 atividades distintas). A seguir, um exemplo, com a solução ao lado:

TABULEIRO:



LINHAS	COLONAS	DIAGONAL
a1 – Peça que recebe o xeque-mate: REI .	b1 – País que assinou o Tratado de Tordesilhas com Portugal: ESPANHA .	c1 – Local onde se realiza cultos ou missas: IGREJA .
h8 – A peça que pode saltar outra no tabuleiro: CAVALO .	d2 – Região Administrativa onde está localizada nossa escola: GUARÁ .	h8 – Estado cuja capital é Fortaleza: CEARÁ .
a7 – O casal de dançarinos de festas juninas forma um: PAR .	c8 – A margem do lago: ORLA .	a3 – Assim em Espanhol: ASÍ .
d6 – usa-se para temperar o arroz: ALHO .	a7 – Escreve poemas: POETA .	h4 – Sigla da Educação de Jovens e Adultos: EJA .
e2 – “(?) tempo”: a outra parte da partida de futebol: SEGUNDO .	a4 – Forma informal de se dizer Está: TÁ .	F2 – Quem construiu a arca para todos os animais: NOÉ .

Atividade Pré-enxadrística 7

1. Vamos identificar semelhanças entre as figuras e representá-las nas figuras da página seguinte (atividade igual para todos/as):

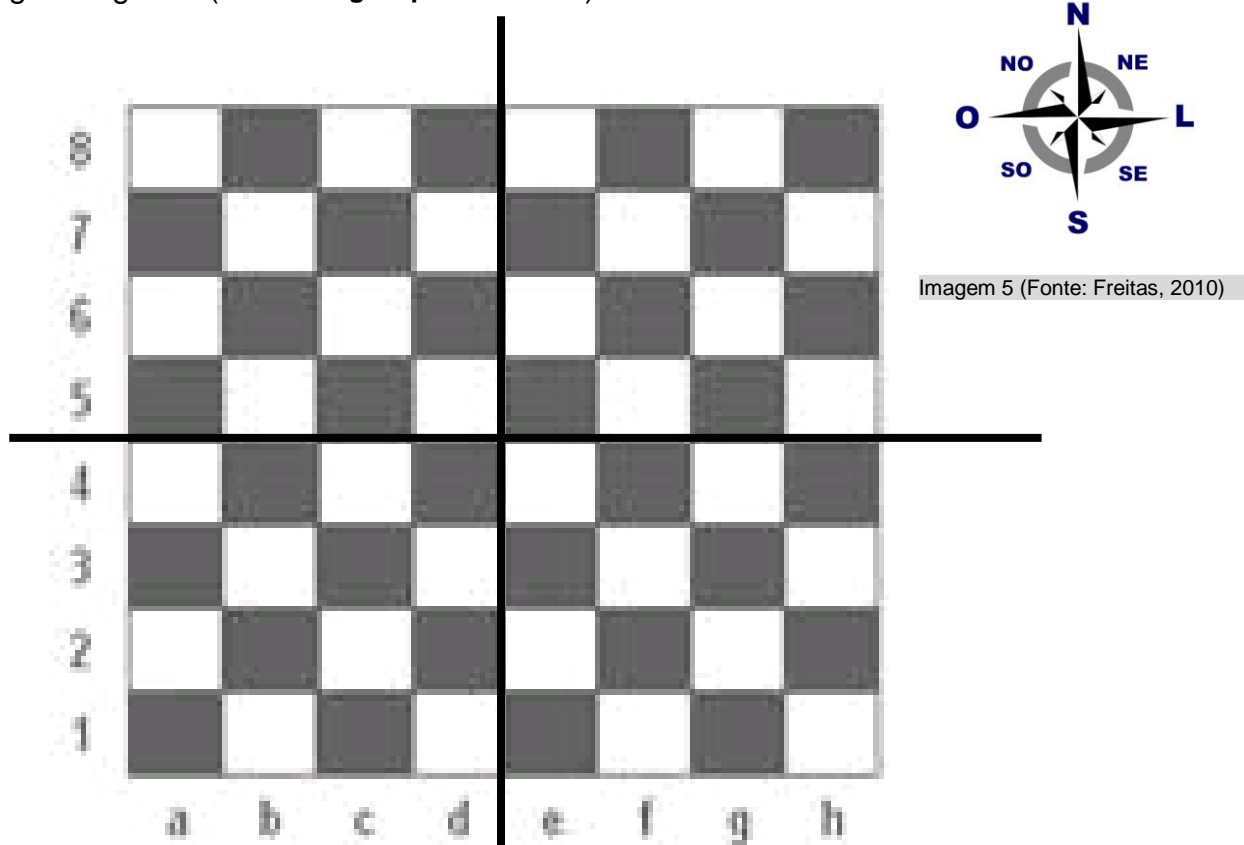


Imagem 6 (Fonte: Beltrão, 2008)

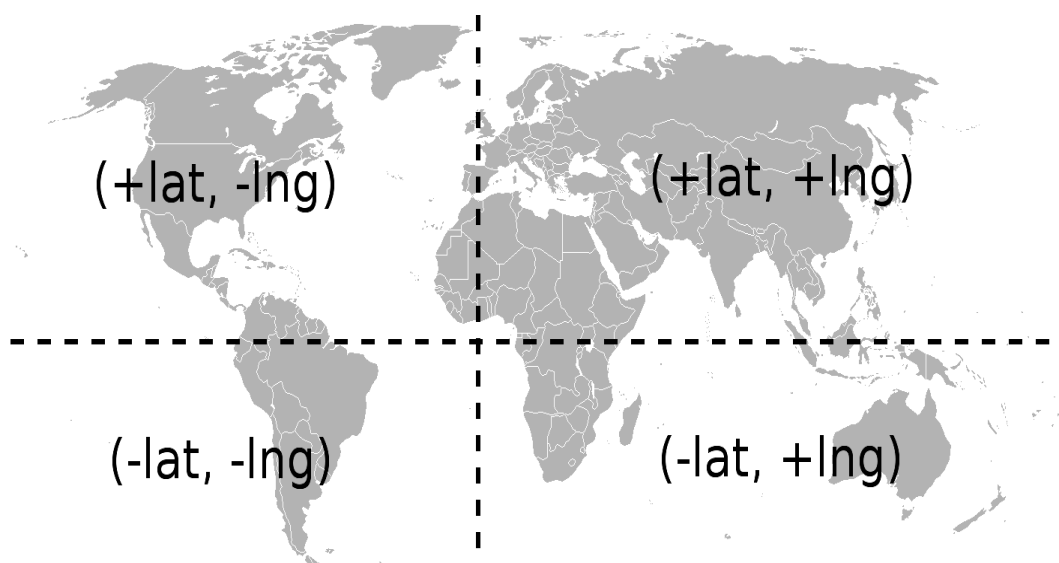
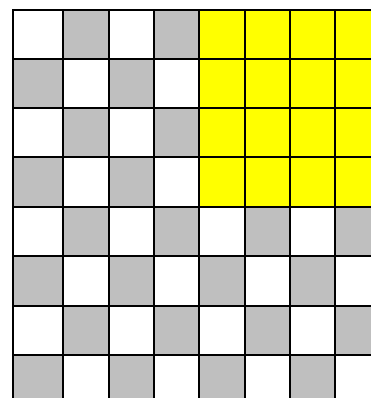


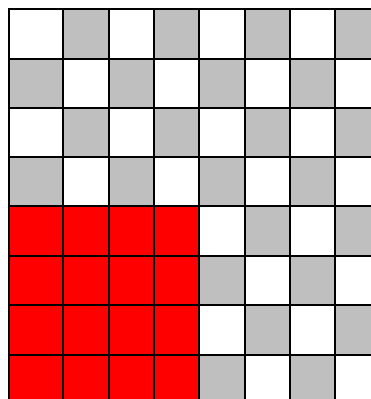
Imagem 7 (Fonte: Latitude, 2010)

1.1: Vamos pintar de amarelo as casas que pertencem à latitude e longitude positivas e descrever suas notações algébricas.



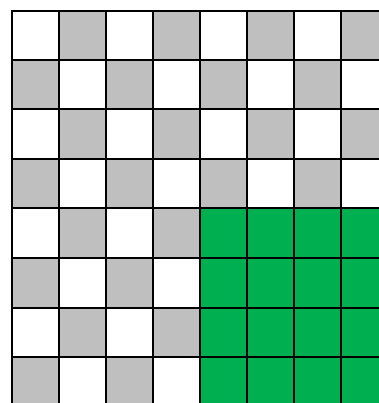
Solução: (e8; e7; e6; e5); (f8; f7; f6; f5);
(g8; g7; g6; g5); (h8; h7; h6; h5).

1.2. Vamos pintar de vermelho as casas que pertencem à latitude longitude negativas e descrever suas notações algébricas:



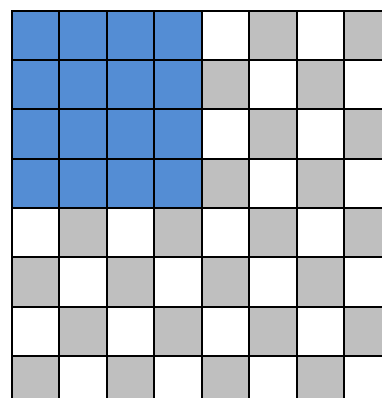
Solução: (a1; a2; a3; a4); (b1; b2; b3; b4);
(c1; c2; c3; c4); (d1; d2; d3; d4).

1.3 Vamos pintar de verde as casas que pertencem à latitude negativa e longitude positiva e descrever suas notações algébricas:



Solução: (e1; e2; e3; e4); (f1; f2; f3; f4);
(g1; g2; g3; g4); (h1; h2; h3; h4).

1.4 Vamos pintar de azul as casas que pertencem à latitude positiva e longitude negativa e descrever suas notações algébricas:



Solução: (a5; a6; a7; a8); (b5; b6; b7; b8);
(c5; c6; c7; c8); (d5; d6; d7; d8).

2. Vamos localizar as coordenadas geográficas de cada letra no mapa:

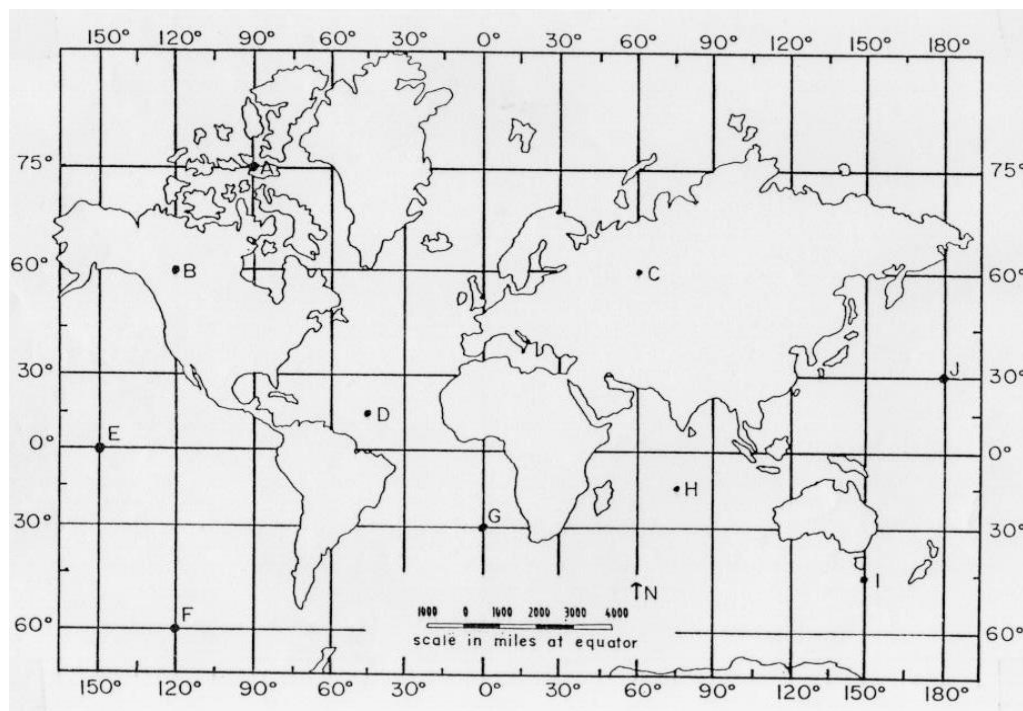


Imagem 8 (Fonte: Hill, 2009)

Letra	Posição (em graus)		Localização
A	Latitude	75 +	Norte
	Longitude	90 -	Oeste
B	Latitude	60 +	Norte
	Longitude	120 -	Oeste
C	Latitude	60 +	Norte
	Longitude	60 +	Leste
D	Latitude	15 +	Norte
	Longitude	45 -	Oeste
E	Latitude	0	Equador
	Longitude	150 -	Oeste
F	Latitude	60 -	Sul
	Longitude	120 -	Oeste
G	Latitude	30 -	Sul
	Longitude	0	<i>Greenwich</i>
H	Latitude	15 -	Sul
	Longitude	75 +	Leste
I	Latitude	45 -	Sul
	Longitude	150 +	Leste
J	Latitude	30 +	Norte
	Longitude	180 +	Leste

3. A partir desta figura, vamos descobrir as diferenças entre o Brasil e outros países:

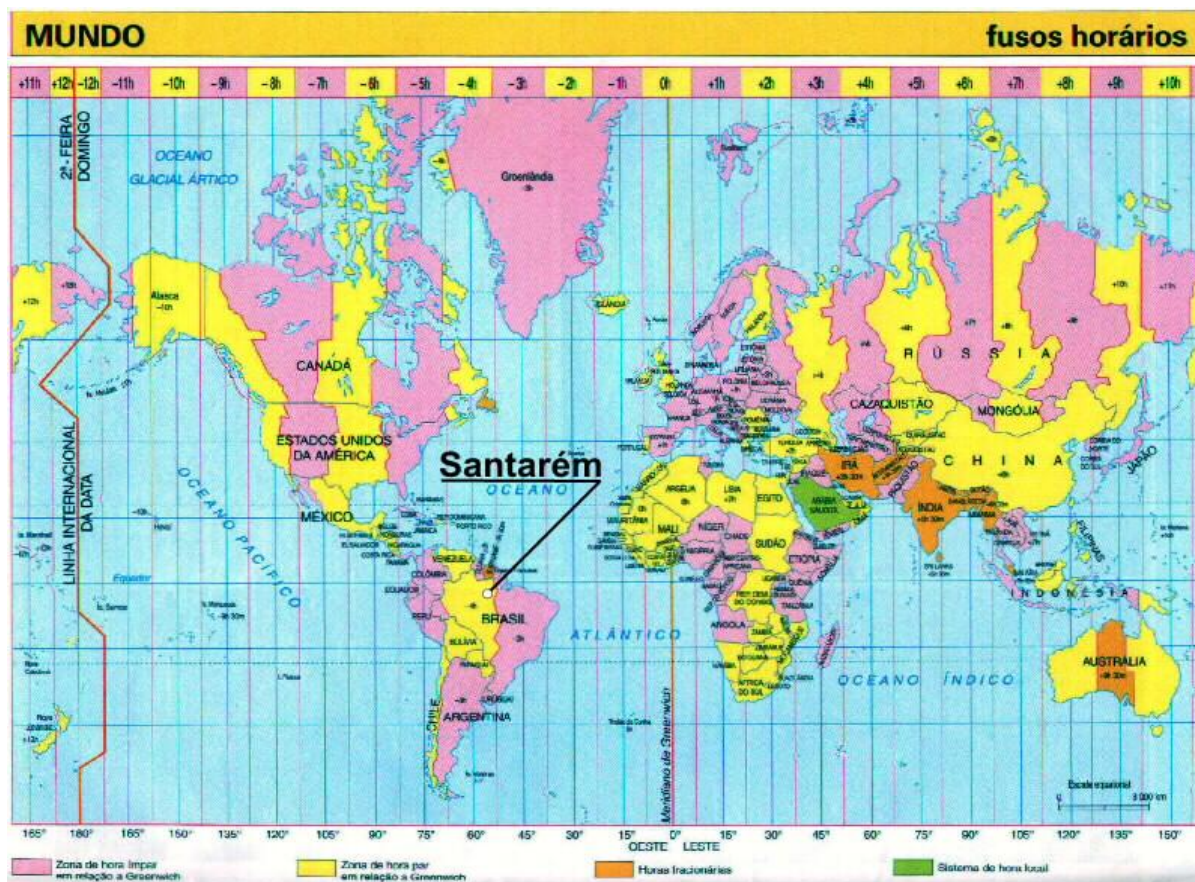


Imagem 9 (Fonte: Brito, 2004)

- 3.1 Quando for meio-dia no Brasil, será que horas na África do Sul? **17** horas.
 3.2 Quando no Brasil forem 9 horas da manhã, será que horas no Chile: **9** horas.
 3.3 Quando no Brasil forem 17 horas, que horas será em Cuba? **15** horas.
 3.4 Quando no Brasil for meia-noite, serão **3** horas na Inglaterra.
 3.5 Quando no Brasil for 5 horas da manhã, na Rússia serão **14** horas (**considerando o centro do território russo**).

APÊNDICE X: ATIVIDADES ENXADRÍSTICAS

Atividade Enxadrística 1

Tema: A história do surgimento do xadrez e o início da colonização do Brasil.

Metodologia

Instrumentos: computador; *power point* e material escrito.

Procedimentos: exposição de *slides* e aplicação de atividade de aprendizagem e reflexão coletiva.

Objetivo: Desenvolver, de forma contextualizada, a história da origem do xadrez, contribuindo para a aprendizagem interdisciplinar que envolve história, leitura, apropriação da construção estratégica e simbologia, entre outras áreas do conhecimento.

Avaliação: resultados da aplicação da atividade de aprendizagem com os/as estudantes.

Questão 1: Qual foi a estratégia do exército grego para entrar em Troia? Foi uma boa estratégia? Por quê?

Solução: Oferecer um grande cavalo de madeira. Sim, pois possibilitou a invasão de Troia.

Questão 2: A criação do jogo por Palamedes foi importante? Por qual motivo?

Solução: Sim, para distrair seus soldados no período em que não estivessem em conflito.

Questão 3: Qual era a estratégia de Portugal para financiar a frota comandada por Pedro Álvares Cabral?

Solução: Encontrar um novo caminho para as Índias.

Questão 4: A população de Lisboa no ano de 1500 era de 50 mil habitantes. Suponhamos que a frota de Pedro Álvares Cabral comportou da seguinte maneira os viajantes – em 10 Naus: 1.100 pessoas; e em 3 caravelas: 400 pessoas. Após a partida da frota naval comandada por Pedro Álvares de Lisboa, qual o número dos habitantes da Capital da Coroa Portuguesa?

Solução: 1ª operação: $(1.100 + 400 = 1.500 \text{ pessoas});$

2ª operação: $(50.000 - 1.500 = 48.500 \text{ pessoas} - \text{resposta da questão}).$

Questão 5: Qual o objetivo da expedição de 1534 comanda por Martin Afonso de Souza ao

Brasil?

Solução: Iniciar o processo de colonização do Brasil.

Questão 6: Vamos colocar em ordem o nome completo de D. João VI, rei de Portugal, que veio para o Brasil em função da ameaça de invasão pelo exército de Napoleão Bonaparte a Portugal, numerando os parênteses:

- (4º) António Domingos
- (5º) Rafael de Bragança
- (3º) Paula Luís
- (1º) João Maria José
- (2º) Francisco Xavier de

Questão 7: A 1ª Expedição Colonizadora, comandada por Martin Afonso de Souza, em 1534, foi uma estratégia da Coroa Portuguesa que tinha o objetivo de **COLONIZAR** o Brasil.

Questão 8: De acordo com estas figuras, indique os nomes das embarcações:



Imagem 10 (Fonte: Portugal, 2009)

A: **NAU**

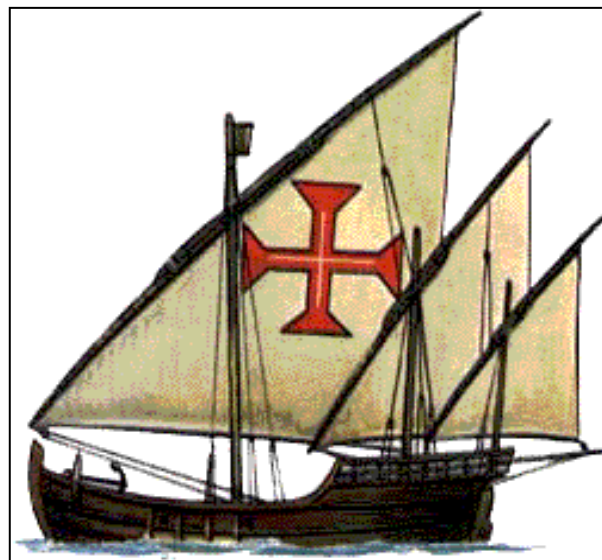


Imagem 11 (Fonte: Lelê, 2008)

B: **CARAVELA**

Atividade Enxadrística 2

Filme: O Xadrez das Cores

Metodologia

Instrumentos: Televisão e DVD.

Procedimentos: Apresentação do filme: O xadrez das cores; aplicação de atividade de aprendizagem e reflexão coletiva.

Objetivos:

- Observar a visão dos/as estudantes acerca do racismo.
- Promover o debate e a reflexão sobre o racismo.
- Perceber a visão de classe dos/as estudantes.
- Motivar a reflexão sobre o respeito à diferença.

Avaliação: Aplicação da atividade de aprendizagem, tradução de linguagem, com os/as estudantes.

Atividade de aprendizagem:

Questão 1: Como que dona Maria tratava a dona Cida? Você concorda com essa forma de tratamento? Por quê?

Questão 2: Qual deve ser o tratamento que se deve dar a uma pessoa que trabalha em nossa casa? Por quê?

Questão 3: O xadrez contribuiu de alguma maneira para que a patroa reconhecesse o valor da empregada doméstica? De que maneira?

Questão 4: Com qual das empregadas domésticas a dona da casa é arrogante? Essa forma de postura pode ser chamada de outra forma, qual?

Questão 5: Trataria uma pessoa negra diferente de uma pessoa branca? Por quê?

ANEXO I

Jogo de 8 Rainhas

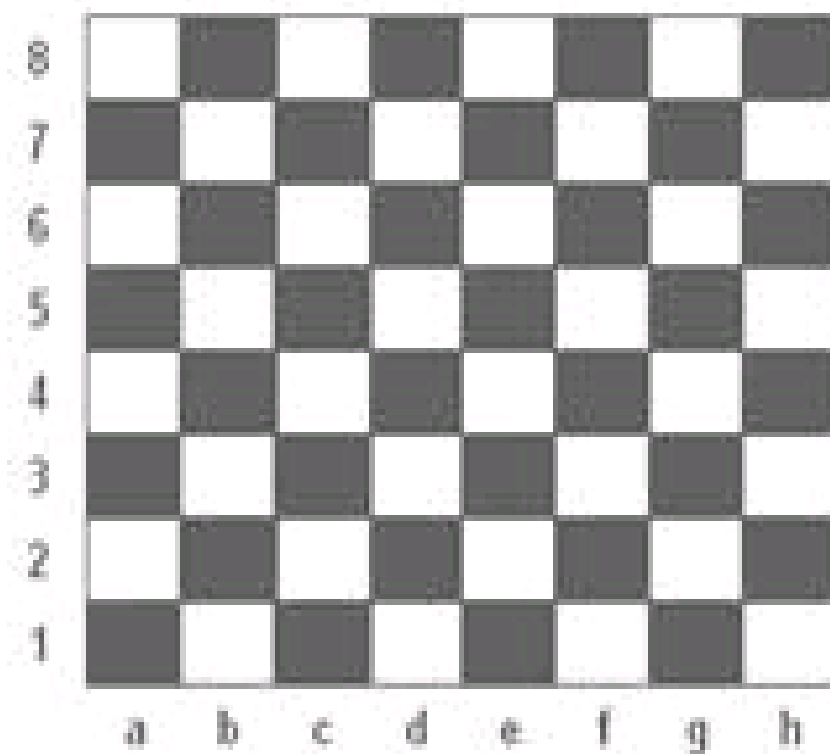


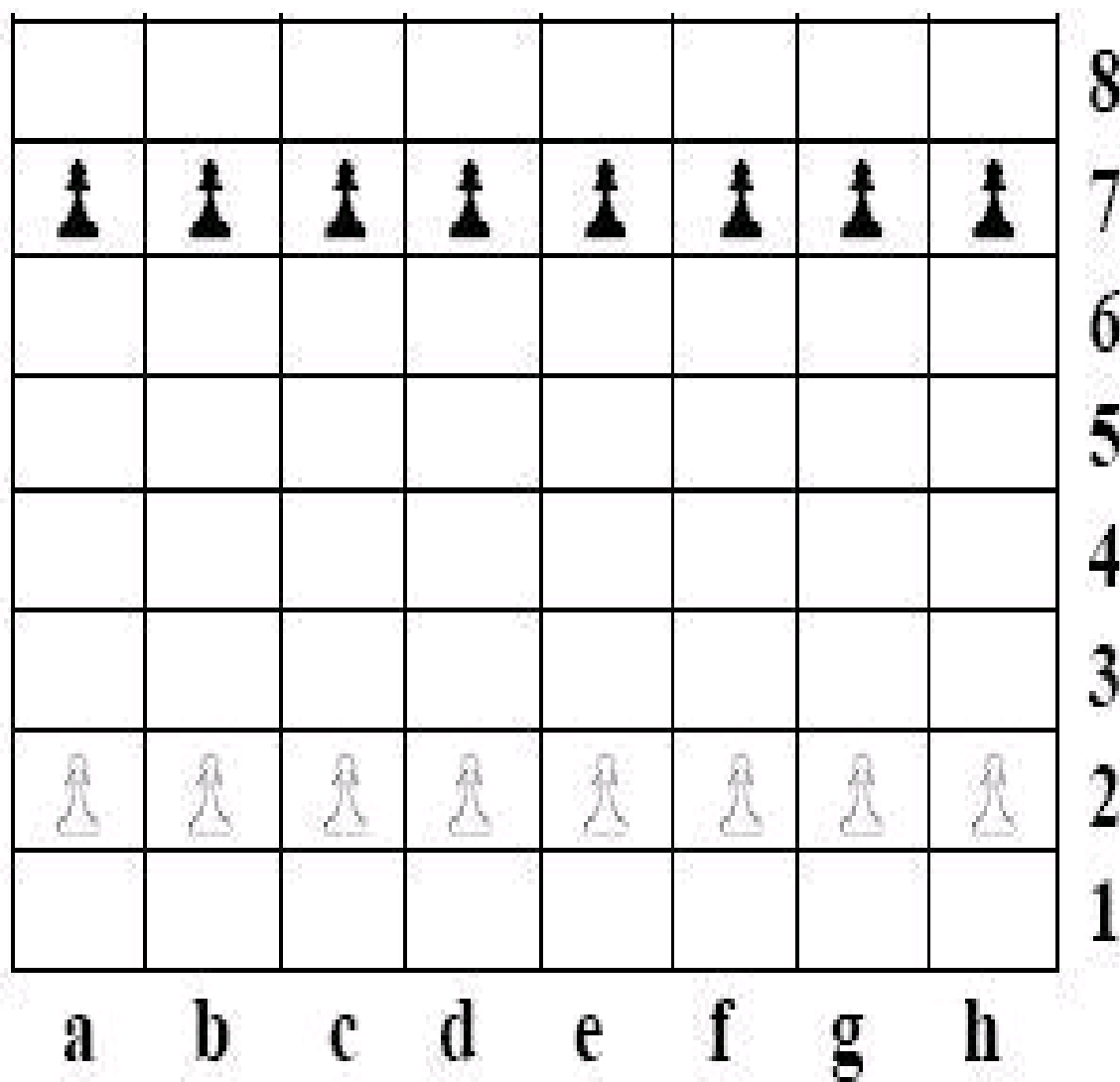
Imagem 12 (Fonte: Beltrão, 2008)

Uma das soluções:

			d8				
						g7	
a6							
							h5
				e4			
	b3						
					f2		
		c1					

ANEXO II

Batalha entre peões



ANEXO III

Sistema de notação de partidas de Xadrez

Uma partida de xadrez pode ser anotada por vários sistemas.

Por meio da notação, é possível jogar xadrez por correspondência, telefone, fax, e-mail etc.

Atualmente, o sistema oficial é o algébrico, que é bastante simples.

As oito linhas do tabuleiro são numeradas de 1 a 8, das brancas para as pretas.

As brancas ocupam inicialmente as linhas 1 e 2. As pretas, as linhas 8 e 7.

As oito colunas recebem letras minúsculas que vão de a a h, da esquerda para a direita em relação à posição das brancas.

Cada casa do tabuleiro recebe um endereço que é formado pela letra de sua coluna e o número de sua linha.

a8	b8	c8	d8	e8	f8	g8	h8
a7	b7	c7	d7	e7	f7	g7	h7
a6	b6	c6	d6	e6	f6	g6	h6
a5	b5	c5	d5	e5	f5	g5	h5
a4	b4	c4	d4	e4	f4	g4	h4
a3	b3	c3	d3	e3	f3	g3	h3
a2	b2	c2	d2	e2	f2	g2	h2
a1	b1	c1	d1	e1	f1	g1	h1

As peças recebem letras maiúsculas:

Rei = **R**

Dama = **D**

Torre = **T**

Bispo = **B**

Cavalo = **C**

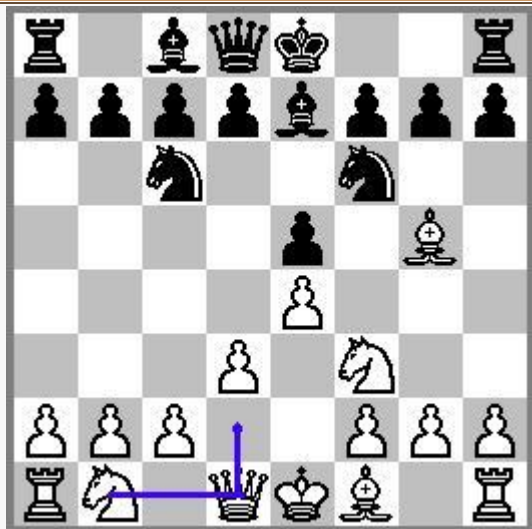
A inicial P dos peões não é utilizada.

Para ler ou escrever um lance, indica-se a letra inicial da peça e o endereço da casa para onde ela vai.

Ex. **Re2** (o rei vai para a casa **e2**), **Db5** (a dama vai para a casa **b5**),

Tf1 (a torre vai para a casa **f1**), **Bg5** (o bispo vai para a casa **g5**).

Em caso de capturas, o lance é anotado normalmente, colocando-se um **x** após a letra inicial da peça. Ex: **Rxh2** (o rei captura em **h2**), **Dxd8** (a dama captura em **d8**).



Para capturas feitas por peões, indicam-se a letra de sua coluna e o endereço da casa da peça capturada.

Ex: **exd5** (o peão da coluna e captura a peça na casa **d5**), **axb6** (o peão da coluna a captura na casa **b6**).

Quando duas peças iguais puderem se mover para a mesma casa, indica-se, após a inicial da peça a ser jogada, a letra da coluna, caso a outra peça esteja na mesma linha; ou, o número da linha, caso a outra peça esteja na mesma coluna.

No diagrama ao lado, os dois cavalos brancos podem ir para a casa **d2**. Nesse caso, é necessário especificar qual dos cavalos vai ser movido:

Ex: **Cbd2** (o cavalo da coluna **b** vai para a casa **d2**), **Tac1** (a torre da coluna **a** vai para **c1**), **T8d7** (a torre da oitava linha vai para **d7**).

O roque pequeno é indicado por **O-O** e o roque grande por **O-O-O**.

A **promoção** é indicada pelo sinal =. Ex: **a1=D** (o peão preto da coluna a chegou a primeira linha e foi promovido à dama. **e8=T** (o peão branco da coluna e chegou à oitava linha e foi promovido à torre).

O **xeque** é indicado pelo sinal +. Ex: **Bc4+** (o bispo vai para a casa c4 e dá xeque).

O **xeque-mate** é simbolizado por #. Ex: **Df7#** (a dama vai para a casa f7 e dá mate).

Sistema Descritivo

A notação descritiva dá a cada casa um nome e as peças recebem o nome de suas iniciais, incluindo o peão. É importante dizer que nessa notação o tabuleiro é dividido em duas partes ou "alas": uma do rei e outra da dama. As fileiras são numeradas a partir de cada jogador. Difere da notação algébrica porque nesta existia uma única ordem numérica (a partir das brancas). O nome da coluna e o número da fila indicam a casa para a qual a peça se moveu, sendo o lance das brancas designado numericamente do lado das brancas e o das pretas, da mesma forma, como já foi explicado anteriormente.

A grande diferença entre a notação algébrica e a descritiva é que na algébrica cada casa tem seu nome, e isso nunca muda, entretanto, na descritiva, para as brancas, a casa tem um nome e para as negras ela tem outro. Outra diferença é que na

notação descritiva só se escreve com letra maiúscula, ao contrário da notação algébrica.

Símbolos especiais

Os principais sinais especiais utilizados para a notação das partidas são os seguintes, conforme tabela abaixo:

Símbolo	Significado	Exemplo	Comentários
#	Mate	Tb8#	Torre dá mate ao rei ao ser movida para a casa b8.
+	Xeque	De5+	Dama dá xeque ao rei ao ser movida para a casa e5.
x	Captura	DxC	Dama toma cavalo.
e.p.	Captura <i>en passant</i>	exd e.p.	Peão da coluna e toma peão da coluna d pela regra do <i>en passant</i> .
O-O	Pequeno Roque	–	Roque efetuado na ala do rei.
O-O-O	Grande Roque	–	Roque efetuado na ala da dama.
=	Promoção	e8=D	Peão da coluna e alcança a oitava fileira e é promovido à dama.



Planilha de Notação, onde se encontra anotada uma partida entre Réti e Capablanca, por meio do sistema algébrico (Nova Iorque, 1924).

Há também outra classe de símbolos utilizados para comentar as partidas, conforme tabela abaixo:

Símbolo	Significado
!	Bom lance.
! Lance brilhante.	
?	Mau lance.
??	Lance péssimo.
!?	Lance interessante.
?!	Lance duvidoso.
±	Vantagem branca.
+/=	Ligeira vantagem branca.
+–	Vantagem decisiva branca.
± invertido	Vantagem negra.
=/+	Ligeira vantagem negra.
–+	Vantagem decisiva negra.
∞	Posição incerta.

(Fonte: Clube, 2010)

ANEXO IV

Vocabulário Técnico do Xadrez

Abafado – Mate de cavalo contra um rei impedido de jogar pelas próprias peças. O mesmo que “ahogado” ou asfixiado.

Abandonar – Declarar perdida uma partida, desistindo de continuar.

Abertura – É a fase inicial do jogo, compreendendo os primeiros dez a quinze lances de uma partida.

Acumulação de tempo – Direito, que tem o competidor em torneios com partidas a relógio, de executar em ritmo desigual as jogadas de uma partida, dentro de um limite oficial antecipadamente prescrito. Assim, se é exigido jogar 20 lances por hora, e o competidor executar os seus primeiros 10 lances em 10 minutos, terá o direito de jogar os restantes 10 lances em 50 minutos etc.

Adiar – Transferir a continuação de uma partida não terminada em provas oficiais.

Ala – Cada uma das metades em que se divide idealmente o tabuleiro; o mesmo que flanco.

Ala da dama – É a metade vertical do tabuleiro onde estão as damas na posição inicial.

Ala do rei – É a metade vertical do tabuleiro onde estão os reis na posição inicial.

Ameaça – Agressão iminente a um ponto qualquer, exigindo providências defensivas imediatas.

Análise – Estudo pormenorizado das conseqüências de uma posição.

Ataque – Aproveitamento de iniciativa, com a produção de ameaças e golpes táticos.

Ataque da minoria – Manobra agressiva executada por peões de uma ala onde estejam com minoria de 1 peão (ex.: 2 peões contra 3; 3 peões contra 4 etc.) em relação ao adversário, de modo a conseguir a criação de um peão isolado.

Baioneta – Ataque de peões sobre o roque adversário.

Base – O elemento mais atrasado em uma cadeia de peões.

Bateria – Grupo de peças de um mesmo bando agindo conjugadamente.

Bispo – O bispo é a peça que está ao lado do rei e da dama. Ele movimenta-se apenas na diagonal.

Bispo mau – O bispo que é impedido de jogar, ou tem sua atividade restringida, devido à colocação dos peões próprios em casa da mesma cor.

Bloqueio – Obstrução do raio de ação de peças adversárias.

Branças – O conjunto de peças manejadas pelo primeiro jogador.

Cadeia de Peões – Linha de peões apoiados entre si, e cujos extremos são a base e o posto avançado.

Caissa – Musa protetora do Xadrez.

Campo – Território sob domínio natural de cada bando; as quatro primeiras filas de cada jogador/a.

Capturar – É a retirada da peça, também é chamada de tomar ou ganhar a peça.

Casa – Cada um dos 64 quadrículos em que se divide o tabuleiro de xadrez. O mesmo que escaque.

Casa angular – Cada um dos quatro cantos do tabuleiro.

Casa forte – Aquela onde podemos instalar uma peça sem o risco de ser atacada por peão adversário.

Categoria – Nível de capacidade ou de força enxadrística, oficial ou virtual, de um/a competidor/a qualquer.

Cavalo – O Cavalo é uma peça de xadrez. Possui uma movimentação peculiar, não compartilhada por nenhuma das outras peças do jogo: ele se move em um padrão assemelhado a um “L”.

Centro – O pequeno quadrado formado pelas casas 4R, 4D, 5R e 5D de cada lado.

Chave – Ponto culminante de uma combinação. Solução de um problema de xadrez.

Cilada – Posição de aparência inofensiva, a que se quer atrair o adversário, com o objetivo de extrair alguma vantagem.

Cobertura – Proteção ao rei de algum xeque, por interposição da peça.

Cobrir um cheque – Bloquear o campo de visão de uma peça atacante contra o rei.

Coluna – Oito casas seguidas do tabuleiro na vertical.

Coluna aberta – Coluna a que faltam os peões e por onde as peças maiores podem penetrar em território inimigo.

Combinação – Sucessão de lances passíveis de precisão exata, envolvendo entrega de material e acarretando transformação violenta na posição.

Complexo de peões – Termo da autoria de *Nimzowitsch*, para caracterizar um grupo especial de peões, geralmente três, dos quais dois são dobrados e sujeitos a bloqueio.

Contrajogo – Manobra pela qual um dos lados pretende apoderar-se da iniciativa, reagindo à pressão do adversário.

Contragambito – Gambito oferecido pelas peças pretas.

Coroação – Quando o peão atinge a oitava casa, ele pode se transformar em qualquer outra peça é o mesmo que promoção.

Corredor – Mate de torre ou dama, aplicado ao longo da primeira fila do rei contrário, fechado pelos próprios peões. O mesmo que mate de “gaveta”.

Cravar – Impossibilitar o movimento de uma peça contrária por expor o seu rei ao xeque, o mesmo que pregar.

Defesa – A contrapartida do ataque. Nome que se dá à série de lances ou às variantes de aberturas consideradas sob o ponto de vista das peças pretas.

Desempate – Aplicação de algum método previamente estabelecido para se apurar a colocação, em torneios, de jogadores/as que tenham terminado a competição com igual número de pontos.

Desenvolvimento – Processo pelo qual as peças entram em jogo ativo.

Diagonal – Qualquer série de casas unidas de uma mesma cor, formando um ângulo de 45°. Exemplo: de a1 até h8.

Diagrama – Representação gráfica de uma posição no tabuleiro.

Duplo – Ataque simultâneo de uma peça a duas outras adversárias. O duplo de peão também é chamado de “garfo”. Uma das peças pode ser o rei.

Empate – Partida sem vitória para qualquer dos lados.

ECO – É um código das principais aberturas do xadrez, criado para facilitar a vida do enxadrista quando for procurar uma abertura.

En Passant – Tipo de captura especial que o peão faz.

Enxadrista – Qualquer pessoa que pratique xadrez.

Escaque – O mesmo que casa.

Esquema – Plano ideal que se persegue em uma partida, principalmente em seu início, e no qual se leva em conta a estrutura dos peões.

Estilingue – Mate de dama apoiada pelo bispo e correndo pela mesma diagonal sobre um rei

Estratégia – Princípios gerais que regem a formulação de um plano de jogo. Utilização de noções tais como desenvolvimento harmônico, domínio central, estruturação dos peões etc.

Estudo – Em sentido específico, composição arbitrária, de cunho artístico ou didático, em que se salientam como principais elementos as exceções às regras gerais e a dificuldade de solução.

Fases da Partida – São três, a saber: abertura, meio-jogo e final.

Fianqueto – Desenvolvimento de um bispo pela casa 2C.

FIDE – Sigla da “Fédération Internationale 33rr Echecs”, entidade máxima do enxadrismo mundial.

Fila – Cada uma das oito linhas horizontais de casas, que vão da base de um/a jogador/a a outro/a. O mesmo que fileira.

Final – A última fase de uma partida, quando o escasso número de peças permite a transformação em vitória da vantagem porventura obtida por um dos lados, ou então o

empate se apresenta evidente.

Flanco – Cada um dos setores, à esquerda e à direita, no tabuleiro. O primeiro é o flanco da dama e o segundo, o flanco do rei. O mesmo que ala.

Força – Capacidade específica de ação de cada peça.

Forçar a partida – Vencer a partida conduzindo o adversário a uma série de lances inevitáveis.

Forquilha – O mesmo que garfo.

Forsyth – Sistema de notação de posições, em que as casas vagas no tabuleiro, fileira por fileira, a partir da base das pretas e da esquerda para a direita, são representadas por números, variando de 1 a 8, e as peças são registradas por sua letra inicial, maiúscula para as brancas e minúsculas para as pretas.

Gambito – Entrega de material na abertura para conseguir melhor colocação das peças, ganho de tempo ou qualquer outra vantagem sobre o adversário, geralmente sacrificam-se peões.

Garfo – Ataque simultâneo de um peão a duas peças adversárias.

Grande diagonal – As duas diagonais, uma de cada 34rr, 1TD-8TR e 1TR-8TD.

Grande Mestre Internacional – Ou abreviadamente “GMI.”, máximo título outorgado pela FIDE, excetuado o Campeão do Mundo, para o enxadrista que cumprir os requisitos para tal, exigidos em regulamento.

Horizontal – É uma sucessão de 8 casas horizontais.

Hole – Termo da língua inglesa com o sentido de “cova”, “buraco”, aplicado a pontos débeis originados por uma estrutura defeituosa de peões.

Igualdade – Posição que apresenta equilíbrio ou possibilidades recíprocas.

Inferioridade – Situação causada pelo desnivelamento posicional ou material, a favor do adversário.

Iniciativa – Conceito estratégico segundo o qual um dos bandos está em condições de exercer pressão sobre o outro, mediante ameaças ou a preparação de um ataque. Diz-se que as brancas, por disporem do tempo de saída, têm a iniciativa natural, ou “pequena iniciativa”.

Intermediário – Lance que interrompe o curso natural de uma sucessão de trocas ou outra manobra qualquer, encaixando um elemento tático ou de surpresa, ou seja, uma ameaça lateral aguda ou um xeque que permita atingir um objetivo fora de alcance por meios diretos.

Interzonal – Torneio oficial da FIDE, classificatório para a disputa do campeonato mundial, e que é formado com os principais colocados nos Torneios Zonais de todo o mundo.

J’adoube – Expressão francesa internacionalmente usada, que significa “eu arrumo”. Utiliza-se, previamente, quando se quer advertir o adversário de que vamos tocar em alguma peça com a intenção de arrumá-la.

Jogada – Translado de uma peça de uma casa para outra. O mesmo que lance.

Jogada selada – O mesmo que “lance secreto”.

Jogador – Enxadrista a quem corresponde o lance.

Lance – Movimento de peça no tabuleiro, o mesmo que “jogada”.

Lance secreto – O que é escrito dentro de um envelope, e não executado sobre tabuleiro, quando ao esgotar-se o tempo prescrito para uma partida de torneio esta não estiver terminada, e for necessário transferir sua continuação.

Linha – Sequência retilínea de casas, em diagonal, horizontal ou vertical. Na teoria do xadrez, chama-se linha qualquer sequência estudada, a partir de uma posição.

Liquidar – Trocar sucessivamente várias peças e peões.

Maioria de peões – Situação numérica favorável em um setor ou flanco, de um bando sobre outro. Se o total de peões no tabuleiro for igual, a maioria em uma ala acarretará minoria na outra, e vice-versa. A maioria de peões é o primeiro passo para se conseguir um peão passado.

Manobra – Sucessão de lances integrando um plano estratégico, com o fito de obter alguma vantagem posicional.

Match – Competição entre dois enxadristas. (V. Torneio.)

Mate – Tratamento abreviado do termo “xeque-mate”. É o lance final da partida, o objetivo final do jogo.

Material – O valor positivo e visível às peças. Diz-se que ganhou material o lado que obteve vantagem numérica ou de força operacional.

Meio-de-jogo – A fase intermediária da partida, entre a abertura e o final; é a ocasião em que as peças desempenham plenamente sua capacidade ofensiva e defensiva. Chama-se também “meio-jogo”.

Mestre internacional – Título outorgado pela FIDE a enxadristas de reconhecida competência, que satisfaçam determinadas exigências mínimas.

Miniatura – Partida curta, com menos de 20 lances, de desenlace geralmente violento ou brilhante.

Mobilidade de uma peça – É o raio de ação de uma peça.

NN – Abreviatura da expressão inglesa “no name”, internacionalmente usada para indicar, na literatura enxadrística, um contendor cujo nome não é conhecido ou não se deseja mencionar.

Nomenclatura – Designação pela qual se conhecem as peças, as aberturas, as variantes etc.

Notação – Nomenclatura simplificada ou abreviada por meio de um conjunto de sinais convencionais. Existem diversos sistemas de notação, porém os principais, internacionalmente usados, são o algébrico ou de *Stamma*, e o descritivo ou inglês. Nos casos de posições estáticas, é também usado o sistema *Forsyth*.

Objetivo – Alvo perseguido no combate.

Obstrução – Ganho de espaço, pela confrontação direta entre os reis.

Oponente – O mesmo que adversário; contrário.

Oposição – Os reis estão em oposição quando se defrontam na mesma coluna, ou na mesma horizontal, ou ainda na mesma diagonal, separados por um número ímpar de casas. Ganhar a oposição é colocar o rei nessa posição.

Papeleta – Registro especial, para anotação de partidas de torneios. O mesmo que planilha.

Partida – Termo genérico que se usa para o conjunto de lances de xadrez que vai desde o movimento inicial até o último.

Partida aberta – A que se inicia a partir dos lances simétricos 1-P4R, P4R.

Partidas fechadas – Todas as partidas que não comecem por 1-P4R, P4R.

Partido – Vantagem que um enxadrista pode conceder a outro para compensar o desequilíbrio de forças. O partido pode ser de material (peão, peça etc.), de tempo (especialmente nas partidas rápidas conhecidas como “relâmpago”) ou de pontuação.

Pat – Modalidade de empate.

Peão – O Peão é a mais modesta das peças de xadrez, e cada jogador conta com 8 peões no início do jogo, na segunda fileira.

Peão atrasado – O que se encontra à retaguarda de seus vizinhos.

Peão dobrado – Peão situado em coluna onde já existe outro do próprio bando.

Peão isolado – O que não conta com outro em coluna contígua, para eventual apoio.

Peão passado – O que não tem mais peão contrário para detê-lo, seja na mesma coluna ou nas colunas adjacentes.

Peças – São os elementos dinâmicos do xadrez.

Peões centrais – São eles: PR, PD, PBR e PBD.

Peões das alas – São eles: PC e PT.

Perda de tempo – Derrota automática que alcança um competidor que, em qualquer posição, não cumprir com o limite máximo de tempo, exigido pelo regulamento do torneio.

Plano – Ideia ou conjunto de ideias passíveis de aplicação em uma partida com o fim de vencê-la, ou em manobra destinada a conseguir algum tipo de vantagem em uma posição dada.

Pregadura – Peça impossibilitada de mover-se por expor seu rei ao xeque.

Pretas – O conjunto de peças manejadas pelo segundo jogador.

Primeiro jogador – Jogador que controla as peças brancas.

Problema – Espécie de composição artística, em que se exige ao solucionista encontrar um mate previamente construído e anunciado.

Promoção – Transformação do peão em peça, ao alcançar a 8ª casa.

Qualidade – Diferença de valor entre uma torre e um bispo ou um cavalo. Ganhar a qualidade é trocar um cavalo ou um bispo por uma torre adversária.

Rainha – A rainha ou dama é a peça de xadrez que fica ao lado do rei. Por sua capacidade de movimentação, recebe uma ênfase muito grande no jogo, a ponto de muitos jogadores desistirem do jogo quando a rainha é capturada sem que se consiga alguma vantagem ou igualdade com isso.

Raio de ação – Capacidade que caracteriza cada peça em jogo.

Rating – Termo técnico de uso internacional, que indica a posição numérica em que está situado, devido a atuações em provas oficiais, um jogador qualquer.

Relâmpago – Tipo de jogo muito rápido, também conhecido por “blitz”, em que os competidores devem jogar uma partida em poucos minutos, geralmente 5 ou 10, cabendo a derrota aquele que levar mate nesse período ou cuja flecha, no relógio especial, cair primeiro.

Relógio – Medidor especial de tempo para partidas de xadrez de campeonatos, com duplo mostrador indicando o dispêndio de tempo de cada competidor.

Rei – O Rei é a peça-chave do jogo de xadrez. Todo o jogo desenvolve-se em torno de dois objetivos: dar xeque-mate ao rei adversário, e proteger o rei de receber xeque-mate.

Round – Quantidade de tempo pré-definido para melhor contagem e compreensão das partidas. Um *Round* tem um período de 4 minutos no xadrez.

Roque – Uma das jogadas especiais que o jogador tem à sua disposição, e sua função é encastelar o rei atrás da torre.

Ruptura – Abertura de linhas de penetração em território adversário, sejam verticais ou diagonais, por meio de trocas ou de sacrifícios de material.

Sacrifício – Entrega de material para fins de ataque, pressão ou outro tipo de vantagem.

Saída – A jogada inicial em uma partida. Diz-se que as brancas têm a “vantagem da saída”.

Schuring – Tabela especial para empareiramento em torneios, na qual cada competidor é empareiramento, sucessivamente, com todos os demais.

Secreto – Lance que, em provas oficiais, uma das partes registra dentro de um envelope sem executá-lo sobre o tabuleiro, para ulterior reinício da partida.

Segundo jogador – O jogador das peças pretas.

Simplificação – Sucessão de trocas, tendente a eliminar os elementos acessórios ou excedentes de uma posição.

Sissa – Figura lendária, ou literária, a quem alguns escritores atribuíram a invenção do xadrez.

Sonneborn-Berger – Sistema para desempatar automaticamente colocações com igual pontuação em torneios. Atribui-se a cada competidor em causa a soma dos pontos obtidos pelos adversários de quem ganhou, mais a metade dos pontos de cada adversário com quem empatou.

Suíço – Sistema de empareiramento para torneio com grande número de competidores (no mínimo 16), em que se deseje economizar rodadas. O número destas é indicado pela fórmula: “o dobro da raiz quadrada do número de participantes”. Se o número não for quadrado perfeito, a fórmula será: “o dobro da raiz quadrada inferior mais próxima, do número de participantes, mais um”. O parceiramento é seletivo, havendo sorteio simples apenas para indicar-se a primeira rodada. Depois desta, cada rodada, sucessivamente, terá seus competidores empareirados de modo que se enfrentem os que dispuserem de igual número de pontos na tabela, ou o mais próximo possível, até ser cumprido o número estabelecido. Cada competidor somente poderá se empareirado uma vez com qualquer outro; e deverá haver, tanto quanto possível, alternância de cores.

Tabuleiro – Quadrado dividido em 64 quadrados menores (8x8) onde se desenvolve o jogo.

Tática – Elemento característico de posições complexas ou tensas, em que uma ameaça dupla, um golpe de surpresa ou um sacrifício alteram o equilíbrio ou desequilíbrio reinante.

Teoria – Série de conhecimentos e estudos pertinentes a todas as fases do xadrez.

Torre – A Torre é uma peça de xadrez. Além de fazer o roque com o Rei, ela é bastante útil no xeque-mate ao Rei inimigo.

Trebelho – Termo arcaizante que compreende todas as peças, inclusive os peões.

Triangulação – De rei: manobra para atingir uma casa vizinha em dois tempos, a fim de colocar o adversário em *zugzwang* ou de evitar um golpe tático. De dama: manobra em três tempos, para voltar ao ponto de partida, passando o lance ao adversário.

Triplo – Ataque simultâneo a três peças adversárias. Uma das peças pode ser o rei.

Variante – Linha de jogo produto de análise própria derivada de uma linha clássica.

Vantagem – Predomínio de qualquer tipo obtido durante a partida; pode ser de ordem posicional ou material.

Xeque – Ataque de uma peça contra o rei adversário.

Xeque descoberto – Quando uma peça sai da frente do raio de ação de uma peça amiga que ataca o rei adversário. O mesmo que xeque a descoberto.

Xeque duplo – O ataque de duas peças simultaneamente ao rei adversário.

Xeque-mate – Situação do rei quando não pode desviar-se, ser protegido ou submeter à captura uma peça que dê xeque.

Xeque perpétuo – Modalidade de empate.

Zugzwang – Palavra alemã que significa a obrigação de jogar que leva à perda da partida ou de uma vantagem qualquer. Abreviadamente “Zug”.

ANEXO V

Síntese do texto: a guerra de Troia

(Fonte: Homero, 1950)

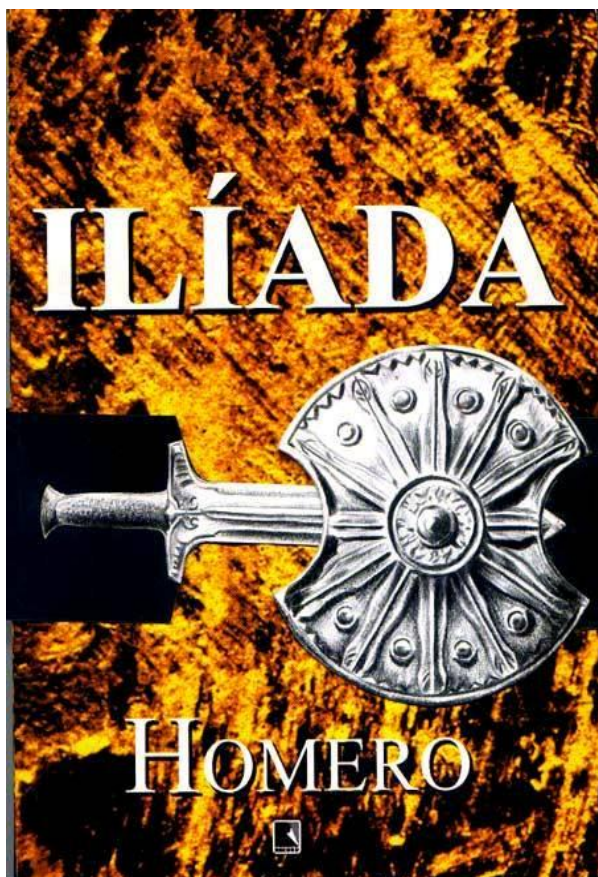


Imagem 14 (Fonte: Windesign, 2010)

Os gregos antigos acreditavam que a Guerra de Troia era um fato histórico, ocorrido por volta de 1200 a.C. no período micênico, mas estudiosos atuais têm dúvidas se ela de fato ocorreu. Até a descoberta do sítio arqueológico na Turquia, em Anatólia, acreditava-se que Troia era uma cidade mitológica.

A Guerra de Troia se deu quando os aqueus atacaram a cidade de Troia, buscando vingar o rapto de Helena (2010), esposa do rei de Esparta, Menelau, irmão de Agamémnom. Os aqueus eram os povos que hoje conhecemos como gregos, que compartilhavam uma cultura e língua

comuns, mas na época se enxergavam como vários reinos e não como um povo só.

A mulher mais bela do mundo era Helena, filha de Zeus e Leda. Leda era casada com Tíndaro, rei de Esparta. Helena possuía diversos pretendentes, que incluíam muitos dos maiores heróis da Grécia, mas o seu pai adotivo, Tíndaro, hesitava tomar uma decisão em favor de um deles temendo enfurecer os outros. Finalmente um dos pretendentes, Odisseu (cujo nome latino era Ulisses), rei de Ítaca, resolveu o impasse propondo que todos os pretendentes jurassem proteger Helena e sua escolha, qualquer que fosse. Helena então se casou com Menelau, que se tornou o rei de Esparta.

Quando Páris foi a Esparta em missão diplomática, enamorou-se de Helena e ambos fugiram para Troia, enfurecendo Menelau. Ele apelou aos antigos pretendentes de Helena, lembrando o juramento que haviam feito. Agamémnom então assumiu o comando de um exército de mil naus e atravessou o Mar Egeu para atacar Troia.



Imagem 15 (Fonte: Pierre, 2010)

As naus gregas desembarcam na praia próxima a Troia, e eles iniciaram um cerco que duraria 10 anos e custaria a vida de muitos heróis de ambos os lados. Finalmente, seguindo um estratagema proposto por Odisseu, o famoso Cavalo de Troia, os gregos conseguiram invadir a cidade governada por Príamo e terminaram a guerra.



Imagem 16 (Fonte: Grécia, 2010)

ANEXO VI

Ficha técnica do filme: O xadrez das Cores



Imagem 17 (Fonte: Miranda, 2004)

Gênero: Ficção
Diretor: Marco Schiavon
Elenco: Anselmo Vasconcellos, Mirian Pyres, Zezeh Barbosa
Ano: 2004
Duração: 22 min
Cor: Colorido
Bitola: 35mm
País: Brasil

Sinopse: Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura tudo em silêncio por precisar do dinheiro, até que decide se vingar por meio de um jogo de xadrez.

FICHA TÉCNICA: Produção: **Midmix Entretenimento**; **Marco Schiavon**, Fotografia: **Gilberto Otero**, Roteiro; **Marco Schiavon**, Direção de Arte; **Irene Black**. Empresa produtora: **Midmix Entretenimento**; Edição de som: **Mariana Barsted**; Câmera: **Gilberto Otero**; Direção de produção: **Claudia Couto**; Produção Executiva: **Alexandre Moreira Leite**; Montagem: **Fábio Gavião**, **Marco Schiavon**; Música: **José Lourenço**

PRÊMIOS:

- Melhor Filme – Júri Popular no Festival de Cinema de Goiás, 2005;
- Finalista no Grande Prêmio TAM do Cinema Brasileiro, 2005;
- Melhor Curta – Júri Popular no Festival de Cinema Brasileiro de Miami, 2005;
- Melhor Curta Metragem Nacional pelo Júri Popular no Festival de Cinema e Vídeo de Curitiba, 2005;
- Prêmio Especial no Festival de Cinema e Vídeo de Curitiba, 2005;
- Melhor Curta Metragem Nacional pelo Júri Popular no Festival de Goiânia, 2005;
- Melhor Atriz na Jornada de Cinema da Bahia 2005; e
- Melhor Curta Metragem Nacional pelo Júri Popular na Mostra Cine Rota 22, 2005.

FESTIVAIS:

- Cine PE 2005; Festival de Belém, 2005;
- Festival do Ceará 2005; Festival Internacional de Curtas-Metragens de Belo Horizonte, 2004;
- *Los Angeles Intl Short Film Festival*, 2004;
- Mostra de Cinema de Macapá 2005.

Aplicabilidades Pedagógicas:

Disciplinas/Temas Transversais: Cidadania, Discriminação e preconceito racial, História, Língua Portuguesa, Pluralidade Cultural e Psicologia.

Faixa etária: Todas as idades.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio.